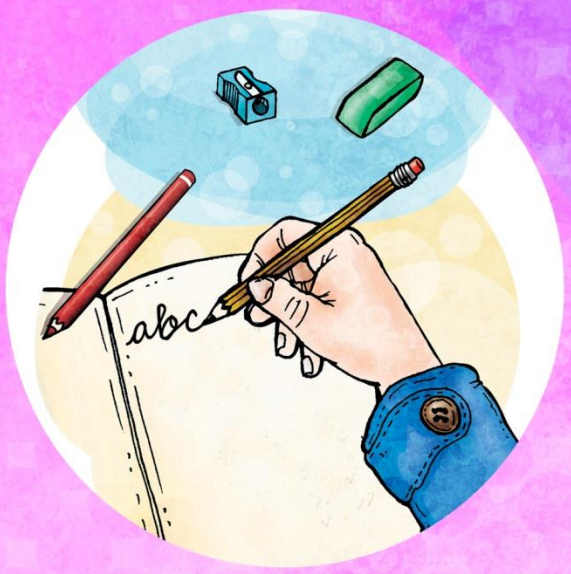
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu



MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

15. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



15. USOS MUĞLA-2016

15. ULUSLARARASI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
EĞİTİMİ SEMPOZYUMU

e-ISBN: 978-605-4397-58-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.
© Aralık, 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ne aittir.
Anılan kurumun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,
kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik,
kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

28 Aralık 2016

Adres
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü
48000 Kötekli/Muğla
TÜRKİYE

USOS2016 İletişim
iletisim@usos2016.com
www.usos2016.com

15. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU
11-14 Mayıs 2016
15TH INTERNATIONAL PRIMARY TEACHER EDUCATION SYMPOSIUM
11-14 May 2016

Sempozyum Onur Kurulu / Symposium Honorary Committee

Amir ÇİÇEK, Muğla Valisi
Dr. Osman GÜRÜN, Muğla Büyükşehir Belediye Başkanı
Prof. Dr. Mansur HARMANDAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Selçuk COŞKUN, Bayburt Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanı
Prof. Dr. Refik TURAN, Türk Tarih Kurumu Başkanı
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN, Türk Dil Kurumu Başkanı
Doç. Dr. Semih AKTEKİN, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü
Dr. Cem GENÇOĞLU, MEB Temel Eğitim Genel Müdürü
Doç. Dr. Ali YILMAZ, Talim Terbiye Kurul Üyesi
Celalettin EKİNCİ, Muğla İl Milli Eğitim Müdürü
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Tarih Eğitimcileri Birliği Derneği Genel Başkanı
Op. Dr. Kemal TEKDEN, TÜZDEV Genel Başkanı

Sempozyum Bilim Kurulu / Symposium Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, 18 Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cheung YIK, Oxfam, Hong Kong
Prof. Dr. Chien-Kuo LI, Shih Chien University, Tayvan
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD
Prof. Dr. Fengyi FRANCES LIN, National Taipei University, Tayvan
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan ŞEKER, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jack CUMMINGS, Indiana University, ABD

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, Oslo University, Norveç

Prof. Dr. Kathy HALL, University College Cork, İrlanda

Prof. Dr. Keiichi YAMADA, Nakamura Gakuen University, Japonya

Prof. Dr. Mary HORGAN, College Cork University, İrlanda

Prof. Dr. Maureen HYNES, Long Island University, İrlanda

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Micheal BROWN, Mississippi State University, ABD

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN, Vasile Goldiş Western University of Arad, Romanya

Prof. Dr. Ming Hung CHU, National Cheng Kung, Tayvan

Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nadzri Ab GHANI, University Technology Mara, Malezya

Prof. Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rex STOCKTON, Indiana Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Shannon MELIDEO, Marymount University, ABD

Prof. Dr. Sonya KOSTOVA HUFFMAN, Iowa State University, ABD

Prof. Dr. Susan WHISTON, Indiana University, Türkiye

Prof. Dr. Tillotson LI, Tung Wah College, Hong Kong

Prof. Dr. Virginiya ZHELYAZKOVA, Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Ziad SAID, College of the North Atlantic Qatar University, Katar

Doç. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Aysel MEMİŞ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Banu AKTÜRKOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Derya ASLAN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Emre ÜNAL, Niğde Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Gökhan ÖZSOY, Ordu Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet TURAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Murat AŞICI, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN, Bozok Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur KÖKSAL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami YANGIN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şendil CAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, University of Colima, Meksika
Dr. Monika DOHŇANSKÁ, Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. Shannon MELIDEO, Marymount University, ABD
Dr. Sonya Kostova HUFFMAN, Iowa State University, ABD
Dr. Tilotson LI, Tung Wah College, Hong Kong

Sempozyum Başkanları / Symposium Chairmen

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı
Doç. Dr. Süleyman CAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı / Symposium Organization Committee Chairman

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD Başkanı

Sempozyum Düzenleme Kurulu / Symposium Organization Committee

Yrd. Doç. Dr. Burcu ŞENLER, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halit KARALAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yalçın BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Mehmet KARASU, TÜZDEV Ankara Şube Başkanı
Öğr. Gör. Kısmet DELİVELİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Öğr. Gör. Sinan NALÇACI, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Alper YORULMAZ, Marmara Üniversitesi
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Güler KABARAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Abdullah GÖKDEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Sempozyum Milli Eğitim Bakanlığı Kurulu / Symposium Ministry of National Education Committee

Nalan DEMİR, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme ve Yüksek Öğretim Kurumları ile İlişkiler Daire Başkanı
Dr. Elif BAKAR, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı
Yaşar YENİÇERİOĞLU, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Şube Müdürü
Ramazan SARIHAN, Muğla İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı
Fikret SÜREN, Muğla İl Milli Eğitim Maarif Müfettişleri Başkanı
Emin GEÇİN, Bodrum İlçe Milli Eğitim Müdürü
Mustafa BAYKAL, Yatağan İlçe Milli Eğitim Müdürü

Sempozyum Sekretaryası / Symposium Secretariat

Öğr. Gör. Nihal K. MACCARİO, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Cüneyd ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Hatice KARA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Perihan Gülce ÖZKAYA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Arş. Gör. Ahmet VURGUN, Marmara Üniversitesi
Öğretmen Yıldıray AYDIN, Milli Eğitim Bakanlığı
Gözde ÇAVA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Esra ÇETİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Hasret KABARAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Özlem İRVEN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gamze APAÇIK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Gamze ÖZDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Hümeyra UYSAL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Zeliha CURA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Zehra ÇINAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Esma KANDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mehmet BUDAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ali Oktay AZGIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yeliz AKSOY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Zeynep Tuğba BERBER, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Tuğba ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ali ATASEVER, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Şaidin BÜYÜKBAYRAM, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Neslihan YAVUZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yıldız GÜRBÜZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

BAŞARILI EĞİTİM UYGULAMALARI 1

İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN DERSLERİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 2

KALABALIK SINIFLARDA BAŞARILI BİR SINIF YÖNETİMİ SAĞLANMASINA YÖNELİK BİR UYGULAMA 13

AİLECEK OKUYORUZ 16

KAT KAT MATEMATİK 20

ÇOKLU GİRİŞ NOKTALARINA İLİŞKİN ETKİSİ KANITLANMIŞ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 30

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME HAKKINDAKİ TUTUMLARINA YÖNELİK ANALİTİK BİR ÇALIŞMA 38

ELİMİZDE FIRÇA SANATA MERHABA: İŞBİRLİKLİ SANAT ÇALIŞMALARI 46

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN-TEKNOLOJİ-TOPLUMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ 49

BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN ÖĞRETİMİ 59

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDENSEL ZEKÂ VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİNE GÖRE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ) 60

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET VE BEDENSEL ZEKÂ DÜZEYLERİNE GÖRE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ 66

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF, CİNSİYET VE KİNESTETİK ZEKÂ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ 71

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ 77

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ 78

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILANAN BİLGİSAYAR YETERLİLİKLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 90

EĞİTİM FAKÜLTESİNDE GÖREV YAPAN AKADEMİSYENLERİN İNTERNET BAĞIMLILIĞI DURUMLARININ İNCELENMESİ 99

TEKNOLOJİ KABULÜ MODELLERİ: EĞİTİME YANSIMALAR 106

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM 114

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARIMIZDA KONUŞMA BECERİ GELİŞİMİ 115

ÇALIŞTAY BİLDİRİLERİ 125

SORGULAMA TEMELLİ BİLİM UYGULAMALARI: SIMPLE COMPLEX SCIENCE (YALIN KARMAŞIK BİLİM) 126

RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME UYGULAMALARI (BİR ATÖLYE ÇALIŞMASI) 136

DÜNYA ÜLKELERİNDEKİ GELENEKSEL OYUNLARLA DESTEKLİ ÖĞRETİME DAYALI UYGULAMALARIN AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ 146

DEĞERLER EĞİTİMİ 164

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SAHASINDA DEĞERLER EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ AKADEMİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ 165

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI 175

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 191

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNE ÖNCELİKLE KAZANDIRILMASINI HEDEFLEDİĞİ DEĞERLER: ESENLER İLÇESİ ÖRNEĞİ 205

TEMEL ÖĞRETİM DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SÜPER KAHRAMANLARA İLİŞKİN ALGILARI 219

İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TÜRK BÜYÜKLERİNE SAYGI, AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME VE VATANSEVERLİK DEĞERLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ TUTUMLARININ BELİRLENMESİ 238

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN TAVSİYE EDİLEN 100 TEMEL ESERDEKİ DEĞER TESPİTİ 249

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİR DEĞER OLARAK SORUMLULUK GELİŞİMİ VE KÜÇÜK PRENS ÖRNEĞİ: GÜLÜMDEN SORUMLUYUM 259

ÇİZGİ FİLMLERDE YER ALAN DEĞERLER: CAİLLOU VE PEPEE ÖRNEĞİ 265

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM 275

DUYUŞSAL FARKINDALIK VE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE KULLANIMI 276

DUYUŞSAL ALAN ÖĞRENMELERİ, DUYGUSAL ZEKÂ VE ÖĞRETİME YANSIMALARI 299

KÖY ENSTİTÜLERİNİN CUMHURİYET TARİHİMİZDEKİ ANLAMI 318

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ 327

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 337

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÖRDÜNCÜ SINIF İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK ve DEMOKRASİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 352

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ 367

İLKOKUL İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ 382

İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GIDA OKURYAZARLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ 391

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN UYUM EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 400

ANTİK MEZOPOTAMYA EĞİTİM SİSTEMİNİN TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİYLE (1973-2015) KARŞILAŞTIRILMASI 420

EĞİTİM VE ÖĞRETİM SORUNLARI 426

GİRESUN İLİNDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SERBEST ZAMAN (REKREASYON) AKİVİTELERİ OLANAK VE TERCİHLERİ 427

MESLEĞİNE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 443

MSKÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-KÜLTÜREL BİR ANALİZİ: KENTLİLEŞME 456

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ARASINDA AKRAN ZORBALIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 462

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARI: LGBTİ (LEZ, GAY, BİSEKSÜEL, TRANSSEKSÜEL, İNTERSEKSÜEL) TABUSU 470

TÜRKİYE'DE BİR ALTERNATİF OKUL ÖRNEĞİ: MUTLU KEÇİ İLKOKULU 475

ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DİSİPLİN SAĞLAMADA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER 487

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞTIKLARI YERİN KÜLTÜRÜ İLE ETKİLEŞİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 502

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ve VELİLERİNİN EV ÖDEVLERİNDE YARDIM ALMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ 514

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN VE GENEL ÖZ-YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ 521

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANLATIM YÖNTEMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 529

MSKÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNETTEN ETKİLENİŞLERİ: SANAL İLİŞKİLER 540

İLKOKULLARDA MOBBİNG UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ 547

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HAYATINDA SOSYAL MEDYANIN YERİ 558

3. SINIF FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 565

TÜRKİYE'DE KIŞ ŞARTLARININ SINIF ÖĞRETMENLERİNE YANSIMALARI 572

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR 582

ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL OKULU TERCİH ETME NEDENLERİ VE BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA DÜZEYLERİ 596

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL KULÜPLERE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ (Van İli Örneği) 606

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (TRAKYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) 616

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK EĞİLİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 629

AKADEMİK TEŞVİK GERÇEKTEN NEYİ TEŞVİK EDİCİ? 640

12 YILLIK ZORUNLU VE KADEMELİ EĞİTİM SİSTEMİ'NDE İLKOKUL BİRİNCİ SINIFLARDA YAŞANAN SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 652

EĞİTİM YÖNETİMİ 669

EĞİTİMDE SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN KAVRAMSAL GELİŞİMİ: GERÇEKLER VE DÜŞLER 670

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ 676

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAN BAĞIŞINA YÖNELİK TUTUMLARI . 677

BERTİZ YÖRESİNDE DOĞA VE ÇEVRE EĞİTİMİNE İLİŞKİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (KAHRAMANMARAŞ ÖRNEĞİ) 685

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN ÖĞRENİMİ BEKLENTİLERİ VE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ 690

İLKOKUL 4. SINIF FEN BİLİMLERİ KONULARINA ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR: BİLİME ÇİZGİ ROMAN KATARAK YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ KAZANDIRMANIN SINAV BAŞARISINA YANSIMASI 703

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ, HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ 712

İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORGANLARIMIZA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA İNCELENMESİ 729

ÇEVRİMİÇİ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ORTAMININ TANITIMI: 7.SINIF YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİK ÜNİTESİ 745

İLKOKUL KAPSAMINDAKİ FEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ İÇERİK ANALİZİ 756

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROĞRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 764

İLKOKULDA BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ ALANINDA SON 15 YILDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 776

ÇÖL KAVRAMI HAKKINDA İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİNSEL MODELLERİ 786

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ ORMAN KAVRAMINI NASIL ALGILIYOR? 793

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİN BİLİM İNSANLARINA İLİŞKİN BİLİŞSEL İMAJLARININ İNCELEMESİ 800

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE ÇALIŞILAN DOKTORA TEZLERİNİN İÇERİK ANALİZİ 809

İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN "ÇEVRE" KAVRAMI ÜZERİNE ZİHİNSEL MODELLERİNİN İNCELENMESİ 818

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN MANYETİK KUTUP İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 826

ATTITUDES OF ELEMENTARY STUDENTS TOWARDS THE VACUUM CLEANER ACTIVITY WITH SIMPLE MATERIALS 838

ETKİNLİK TUTUM TESTİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 849

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZE ZİYARETİ DENEYİMLERİ 860

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK ETİK YAKLAŞIMLARI 870

LABORATUVAR DESTEKLİ VE UYGULAMALI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN FEN'E YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ 881

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE İNCELENMESİ 891

IŞIK - MADDE ETKİLEŞİMİNİ VE IŞIĞIN İZLEDİĞİ YOLU GÖSTEREN ALTERNATİF MODELLER: *SİHİRLİ KÜRE* 902

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ 909

GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 1-4. SINIF (EĞİTİM DURUMLARI VE SINAMA DURUMLARI BOYUTLARININ) DEĞERLENDİRİLMESİ 910

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ "SANAT" KAVRAMINA İLİŞKİN İMGESEL ALGILARI 923

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNİN ÖNEMİ VE ÖĞRETMENLERİN ALAN BİLGİSİ YETKİNLİKLERİ 928

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİMDE VERİLEN SANAT EĞİTİMİNE YÖNELİK ANALİTİK BİR ÇALIŞMA 944

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİMDE SANAT EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 952

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ 960

HAYAT BİLGİSİ (1-3) DERS KİTAPLARINDA YER ALAN GİRİŞİMCİ BİREY ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ 961

HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ARAŞTIRMALARA İLİŞKİN BİR İNCELEME 972

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İİKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 993

HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF DERS VE ÇALIŞMA KİTABINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ . 1008

HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRENME MATERYALLERİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ 1023

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 1036

İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ 1049

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNİN VELİ BOYUTUNDA YAŞANAN SORUNLARININ VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI DEĞERLENDİRİLMESİ 1050

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 1064

ÇANAKKALE SAVAŞI HİKÂYELERİ ÖYKÜ SETİNDE OKUNABİLİRLİK 1078

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİTİŞİK EĞİK EL YAZISI OKUNAKLILIK DURUMLARI 1088

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİTİŞİK EĞİK YAZI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 1098

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA KARŞILAŞTIKLARI OKUMA GÜÇLÜKLERİ 1109

ÇOCUK KİTAPLARININ SES BİLGİSEL FARKINDALIK AÇISINDAN İNCELENMESİ 1126

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUMA POZİSYONUNUN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ 1134

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1142

İLKOKUL 1. SINIFA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN OKULA BAŞLAMA YAŞINA GÖRE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 1152

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM 1168

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARI KONUSUNDA FARKINDALIK DÜZEYLERİNİ BELİRLEYEN FAKTÖRLER 1169

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALINDA 1997-2015 YILLARI ARASINDA FEN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAYIMLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERDE GENEL EĞİLİMLER 1188

MATEMATİK ÖĞRETİMİ 1201

2015 İLKOKUL1-4 MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ 2009 1-5 MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI İLE KARŞILAŞTIRILMASI 1202

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME YAKLAŞIMLARI 1230

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KESİRLERİN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 1240

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FERMİ PROBLEMLERİNDEKİ MATEMATİKSEL MODELLEME BECERİLERİ 1248

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SIFIRA BÖLME KONUSUNA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ 1274

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SİLİNDİRE YÖNELİK KAVRAM İMAJLARININ İNCELENMESİ 1280

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GEOMETRİK KAVRAMLARI TANIMLAYABİLME VE ÇİZEBİLME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 1288

4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SİMETRİ VE SİMETRİ DOĞRUSU İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ALGILARI 1310

GEOMETRİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ - ÖĞRETMEN FORMU GELİŞTİRME SÜRECİ 1321

KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ 1330

İLKÖĞRETİM 6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ CİNSİYET VE OKUL TÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ 1337

İLKÖĞRETİM 6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARISININ CİNSİYET VE OKUL TÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ 1349

MÜZİK EĞİTİMİ 1356

MÜZİK-MÜZİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNİN, ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE KATKISI (UŞAK ÖRNEĞİ) 1357

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE YERLEŞTİRME 1368

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLER VE BU PROBLEMLERİN NEDEN OLDUĞU OLUMSUZ DÜŞÜNCELER 1369

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MOTİVASYONEL KARALILIKLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1390

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDEN BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN KARŞILANMA DURUMLARI (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ) 1402

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI'NDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN EĞİTİM DURUMLARININ İNCELENMESİ 1416

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜST-BİLİŞ DÜZEYLERİNE GÖRE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ 1427

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1433

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SORGULAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 1444

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATERYAL HAZIRLAMA/ SEÇME VE KULLANMA DURUMLARI 1453

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGILANAN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1471

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İŞLEVSELLİĞİNDE CİNSİYET FARKLILIKLARI 1484

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İDARİ/HUKUKİ SORUNLAR KARŞISINDA İZLEDİKLERİ YOLLARIN BELİRLENMESİ 1493

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAL ZORBALIK KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 1501

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN "GENETİK OKURYAZARLIK" DÜZEYLERİ HANGİ SEVİYEDE OLMALIDIR? 1518

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİYLE DİNLEME TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 1528

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ ALGILANAN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ 1540

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN PROFİL ALGILARI 1551

PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOPEDAGOJİK ALGILARININ ARAŞTIRILMASI 1560

SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİ 1572

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PRİZMA VE DİĞER 3-BOYUTLULAR İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ALGILARI VE BİLGİ DÜZEYLERİ 1579

CUMHURİYET DÖNEMİ SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ FEN DERSLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 1590

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME İHTİYACINA GÖRE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 1599

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN DERSLERİN GÖREVE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 1613

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1623

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE OKURYAZARLIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1635

HER ZEKA BOYUTUNUN DİKKATİNİ ÇEKMEK: ÇOKLU GİRİŞ NOKTALARI 1648

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ORTAMLARINDAKİ BAZI KAVRAMLARA İLİŞKİN ANALOJİLERİ 1655

EĞİTİM FAKÜLTESİNE VE PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KAYITLI ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN BİR KARŞILAŞTIRMA 1666

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 1675

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BENLİK SAYGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1687

OKULÖNCESİ EĞİTİM VE OKULA HAZIRLIK 1695

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ARICILIK MÜZESİNİN ÖĞRETİM AMAÇLI KULLANIMI 1696

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA DOĞA-ÇEVRE BİLİNCİ KAZANIMLARI 1708

TÜRKİYE'DE KULLANILAN İLKOKULA HAZIRBULUNUŞLUK TESTLERİNİN İNCELENMESİ 1719

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN ÇALIŞAN ANNELERİN ANNELİK ALGISININ İNCELENMESİ 1733

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 1746

2011-2015 YILLARI ARASINDA ULUSAL SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU'NDA SUNULAN BİLDİRİLERİN İNCELENMESİ 1747

2013 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANLAYIŞININ İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI 1755

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA SIKLIKLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR 1762

ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA 1781

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KISMİ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN YAPTIKLARI ÖĞRETİMSEL DÜZENLEMELER 1782

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ 1790

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK 1804

FARKLI ALANLARDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARI VE MESLEKİ BEKLENTİLERİ 1805

ANNE VE BABA EĞİTİM DÜZEYLERİ İLE 10 YAŞ ÇOCUĞUNUN DUYGUSAL ZEKA PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 1812

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGILADIĞI AKADEMİK ÖZERKLİK DESTEĞİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA 1820

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAL ZORBALIK FARKINDALIK DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1834

SINIF YÖNETİMİ 1841

İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN DERSLERİN ÖĞRENCİLERİN KARAR VERME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ 1842

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİ VE İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ 1855

SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME YOLLARI 1871

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN "ZOR ÇOCUK" ALGILARI 1884

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNDEN "ÖĞRENCİYİ GÜDÜLEME" YE İLİŞKİN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 1895

DOĞAL SESLE VE VİDEODAN YAPILAN DİNLEME ÇALIŞMALARININ ANLAMAYA ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 1903

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYLERİ 1911

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ 1920

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARKEOLOJİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 1921

OSMANLI DEVLETİ'NDE İPTİDAİ MEKTEPLERİN DERS PROGRAMLARI 1930

İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİ "OKUR DOSTU" METİNLERE YÖNELİK RUBRİK HAZIRLAMA ÇALIŞMASI 1945

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GÖRSELLER ARACILIĞIYLA ÇOKLU BAKIŞ AÇILARININ GELİŞTİRİLMESİ 1966

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE DUYARLILIĞI ALGILARI 1971

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİĞİ 1983

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 1991
ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ 2004
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ 2021
TÜRKÇE DERSLERİ VE DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRME YOLLARI 2022
DOĞAL SESLE VE VİDEODAN YAPILAN DİNLEME ÇALIŞMALARININ ANLAMAYA ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 2028
BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİNE GÖRE OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE OKUMA HATALARININ İNCELENMESİ 2037
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 2051
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ 2060
MOBİL OKUMA VE YAZMA 2075
TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİĞİ 2087
İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ DERS KİTAPLARININ METİN TÜRLERİ VE ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 2094
YAZAR ÖZ ALGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI 2103
ÇOK KATMANLI METİNLER VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARI 2114
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KELİME DAĞARCIĞI DÜZEYLERİ İLE OKUMA BECERİLERİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ 2122
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERLE ALANDAN YAZMA ÇALIŞMALARI: DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE 2130
OYUN İLE KELİME ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN KELİME KAZANIMINA ETKİSİ 2136
ZİHİNSEL SÖZLÜĞÜN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE YANSIMALARI 2144
SINIF EĞİTİMİ LİSANSÜSTÜ ARAŞTIRMALARINDA KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİN ANALİZİ 2153
İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ATATÜRK TEMASI METİNLERİNİN İNCELENMESİ 2164
DİJİTAL HİKÂYE METİNLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK MOTİVASYONLARI ÜZERİNE ETKİLERİ 2181
MOBİL TEKNOLOJİLERİN ÇOCUKLARIN OKUMA ve YAZMA SÜRECİNDEKİ GELİŞİMİ ÜZERİNE OLAN ETKİSİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGISI: TABLET ve AKILLI TELEFON 2187
DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA HİKÂYELERDE ÇOCUK KAVRAMININ İNCELENMESİ ... 2201
TÜRKÇE DERSLERİNDE KELİME ÇAĞRIŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK YAPISIYLA İLİNTİSİNİN İNCELENMESİ 2213
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ 2221
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE TÜRKÇE DERS BAŞARISININ YORDAYICISI OLARAK ÖZ-YETERLİK ALGISI 2231
YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ 2239
İLKÖĞRETİMDE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN GELİŞMELER 2240

THE USE OF “CODING APPROACH” IN COMPANY WITH “CREATIVE DRAMA” IN LANGUAGE TEACHING 2249

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 2252

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI 2262

İLKÖĞRETİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 2276

THE IMPACT OF PROJECT FAIRS ON STUDENTS’ PERCEPTIONS AND SUCCESS 2284

PANEL BİLDİRİLERİ 2297

DİL POLİTİKALARI VE TÜRKÇEMİZ 2298



BAŞARILI EĞİTİM UYGULAMALARI



İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN DERSLERİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Abdulhak Halim ULAŞ, Atatürk Üniversitesi, abdulhakhalimulas@gmail.com

Emrah KÖSEOĞLU, Ergani Yenişehir İlkokulu, e.koseoglu21@hotmail.com

Emir Feridun ÇALIŞKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, ef.caliskan@alparslan.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmayla, ilkokul 4. sınıflarda drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaca uygun olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı Ergani ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu bu okuldaki 4/C (kontrol grubu) ve 4/D (deney grubu) sınıfları oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir drama etkinliği uygulanmamıştır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek üzere; Serin, Bulut-Serin ve Saygılı(2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, ölçeklerin ön test ve son test dağılımının normalliğine ilişkin Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi ve grupların son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla da kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının ÇPÇE'den elde ettikleri (ön test-son test) puanlar arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Böylece yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama Etkinlikleri, Problem Çözme, Beceri.

ABSTRACT

With this research it has been purposed to determine the effects of drama activities in the 4th grade students' skills on problem solving. Suitable for this purpose, in this research, experiment research desing with pretest and post test control group has been used. The research has been performed at a primary school in Ergani where attached to Diyarbakir in 2013 2014 Academic year. Groups of research has been occured by 4c (control group) and 4d (experiment group) classes at this school. The drama activities has been applied on the experiment group for 8 weeks. Any drama activity has not been applied on control group.Invantory of Solving Problem for Children (CPCE) which developed by Serin, Bulut-Serin and Saygılı (2010) has been used to measure the skills on problem solving of the students. SPSS 21.0 package programme has been used to analyse the datas of scales. Parametric tests has been used during analysing datas. Shapiro-Wilk Test has been applied for normality about the scales on pretest and post test during the research. T-test has been used to examine the difference of points between the pretest points, dependent groups t test has been used to examine the difference of points between the pretest and post test and the coverlance analyse (ANCOVA) has been used to examine the difference of points between the posttest of groups. At the end of the research, any significant difference has not been found between

the points (pretest-posttest) that has obtained from experiment and control groups from Inventory of Solving Problem for Children (CPCE). Thus it has been determined that any significant difference has not been found with applied drama activities on problem solving of students statistically.

Keywords: Drama Activities, Problem Solving, Skills.

GİRİŞ

Eğitimin asıl amaçlarından biri, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Problem çözme, karşılaşılan probleme ilişkin uygun çözüm yolu bulmadır. Karar verme ise; yolayrımına gelindiğinde, bir seçim yapılması gerektiğinde, yerine getirilmesi gerekenbir işlemdir. Özgür ve özerk bir birey olmak, karar verme sorumluluğunu taşımak vebu sorumluluğu iyi bir şekilde yerine getirmekle mümkün olabilir (Kalaycı, 2001).

Dünyada 20. yüzyılın ortalarından itibaren yaygın olarak kullanılmaya başlanan drama çalışmalarının, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiği düşünülmekte ve bununla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Nitekim yapılan çalışmaların çoğu (Taşkıran, 2005; Öztürk, 2007; Çakmakçı, 2009; Karacil, 2009; Karadağ, 2012) da bu ve buna benzer yargıları destekleyici niteliktedir.

Ezberci eğitim ve öğretim, bireyin öğrendiklerinin ne işe yarayacağını anlamasına olanak vermez. Oysa drama yöntemi bireyin öğrendiği bilgileri gelişmekte olan rolü ile birlikte kullanmasını, hatta rolü geliştikçe kendisine gerekli olan bilgiler talep eder hale gelip, kendi kendine ona ulaşmasını sağlar (Levent, 1999). Ezbere olmayan yani kişinin bilgiyi yaşayarak, keşfederek, merak ederek kazanması, hem bilginin kalıcılığını hem de günlük hayata kolayca aktarımını sağlar. Çocukların sürekli rol değişimiyle kendi günlük yaşamlarından, okul yaşamından, aile içi ilişkilerden vb. canlandırabilecekleri kesitler, kendilerini başkalarının yerine koyma yetilerini geliştirecek, böylece bir sorunu sadece kendi açılarından değil başkalarının açısından da görüp değerlendirebilmelerini sağlayacaktır(İpşiroğlu, 1993).

Günümüz dünyasında eğitim anlayışı her alanda hızla değişmekte, öğreneni merkeze alan, onun düşünce, deneyim ve yaratıcılığını eğitim sürecinin içinde değerlendiren, tüm duyu organlarını işe koşmayı gözeten bir noktaya doğru gitmektedir. Bugün tartışılmakta olan yapılandırmacılık, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, yaratıcı düşünme gibi yeni yaklaşımlar büyük oranda dramanın içinde yer alabilmektedir (Demirel, 2005).

Yaratıcı drama, tüm duyu organlarına seslenen yaşantıya dayalı bir eğitim- öğretim yöntemidir. Tüm duyuların sürece katıldığı eğitim ortamında oyun, doğaçlama gibi tekniklerin kullanımıyla beraber etkinliğin eğlence düzeyi artmakta, buna bağlı olarak da öğrenme süreci etkin hale gelmektedir. Yapılan çalışmalardan ve katılımdan hoşlanan kişilerde kalıcı öğrenme süreci de başlar. Çünkü kalıcı öğrenme "en iyi hoşlanma" düzeyinde gerçekleşir (Aslan, 2003).

Drama, tüm bu özellikleri dikkate alındığında çağdaş, eğitime dair bildiklerimizin ışığında etkili ve doğru bir eğitim yöntemidir. Hem çocukların hem yetişkinlerin her türlü eğitim etkinliğinde, her türlü içeriğin aktarılması, işlenmesi ve değerlendirilmesi noktasında etkili ve uygundur. Katılımcılarının değerli ve önemli olduğu, onların deneyimlerinin eğitim sürecinde kullanıldığı ve öğreneni merkeze alan drama yöntemi, hümanist bir eğitim yaklaşımı sergiler. Dramanın en önemli özelliklerinden biri ise bir konuyu ele alırken, konu ne olursa olsun, doğası gereği demokratik, katılımcı bir ortam hazırlamasıdır. Kişiler bu ortamda sosyalleşir, özgüvenleri ve başkalarına duydukları güvenleri artar. Bu yönleriyle de eğitim çalışmalarında mutlaka yer almalıdır (Karadağ, 2012).

Problem çözme, istenilen hedefe varmak için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları seçerek kullanmadır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünmeyi içerir (Demirel, 2006).

Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır (Oğuzkan, 1989).

Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecek kuralların edinilip kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilme düzeyidir (Bilen, 2006). Problem çözme becerisi yaşam boyu geliştirilmesi gereken ve yaşam boyu kullanılan bir beceridir (Sezgin, 2011).

Günlük hayatta birçok problem durumuyla karşılaşma ihtimali olan çocukların, problem çözme becerileri onların yaşam kalitelerini de artıcı nitelikte olacaktır. Yaşamımızda devamlı karşılaştığımız problemleri çözmeye çalışırken bazı bireyler başarılı, bazıları ise başarısız olmaktadır. Problem çözebilmeyi bilmek bireylerin yaşamlarını kolaylaştırabilecek niteliktedir (Arkan, 2011). Bu yüzden problem çözme becerisi, eğitim kurumlarında öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalı ve onların da birey olarak bu yönde yetişmeleri sağlanmalıdır. Çünkü beceri, bilgiyi etkili biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1999).

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981) şöyle sıralamaktadır:

- Yenilikçidir;
- Tercih ve kararlarını açıkça belirtir;
- Sorumluluk duygusuna sahiptir;
- Esnek düşünür;
- Cesaretli ve maceracıdır;
- Farklı fikirler ortaya koyar;
- Kendine güvenir;
- İlgi alanları geniştir;
- Mantıklıdır ve nesnel davranır;
- Rahat ve duygusaldır;
- Etkin ve enerji doludur;
- Yaratıcı ve üreticidir,
- Eleştirel bir yapıya sahiptir.

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin aynı zamanda çağdaş yaşamın gerektirdiği birey özellikleri olduğu söylenebilir (Akt: Sezgin, 2011).

YÖNTEM

Bu araştırmada deneysel araştırma modellerinden faydalanılmıştır. Deneysel araştırma modelleri; neden- sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2013, s.87).

Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu grupların biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır.

Ön test son test kontrol gruplu modelin simgesel görünümü ve bu simgelerin anlamları aşağıdaki gibidir (Karasar, 2013, s.97).

Tablo 1. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen

G_1	R	$O_{1,1}$	X	$O_{1,2}$
G_2	R	$O_{2,1}$		$O_{2,2}$

G_1: Deney Grubu **G_2**: Kontrol Grubu **O**: Ölçme Araçları(test puanları, bağımlı değişken)

X: Bağımsız Değişken(Drama Etkinlikleri) **R**: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

Araştırmada kullanılan bu desende deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmaktadır. Önce denek grupları belirlenmiştir. Daha sonra ise gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney öncesinde her iki gruba da "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri(ÇPÇE)" ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna haftada ortalama 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra her iki gruba ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırma için 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı Ergani ilçesinde Cahit Sıtkı Tarancı İlkokulu seçilmiştir. Araştırma grubunu bu okuldaki 4/C (27 kişi) ve 4/D (27 kişi) sınıflarındaki toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. 4/C sınıfı kontrol grubu, 4/D sınıf ise deney grubu(drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 21'i kız, 33'ü erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımları Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

	Kız		**Erkek**		**Toplam**	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	10	37	17	63	27	100
Kontrol Grubu	11	41	16	59	27	100

Bu araştırmada verilerin toplanmasında; Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "İlköğretim Öğrencileri İçin Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Ölçek, uzman görüşleri de alınarak ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Ön test, 2013/2014 eğitim-öğretim yılında, Şubat ayının ikinci haftasında 27'si deney 27'si kontrol grubu olmak üzere toplam 54 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ölçek, sekiz haftalık bir uygulamadan sonra, Nisan ayının ilk haftasında aynı öğrenci gruplarına, son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılan "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri(ÇPÇE)", Serin, Bulut-Serin ve Saygılı tarafından geliştirilmiş ve Aydın(2013), tarafından da kullanılmıştır. Ölçekte 3 alt boyutta toplam 24 madde bulunmaktadır. "Güven" alt boyutunda 12 madde, "Öz Denetim" alt boyutunda 7 madde ve "Kaçınma" alt boyutunda 5 madde yer almaktadır. Ölçek 5 dereceli likert formatındadır. Öğrenciler, maddelere cevaplarını; Hiçbir zaman böyle davranmam (1), Ender olarak böyle davranırım (2), Arada sırada böyle davranırım (3), Sık sık böyle davranırım (4), Her zaman böyle davranırım (5)

şeklinde vermişlerdir. Puanlama sırasında 12 madde olumsuz ifade olduğundan ters şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'tür.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS21 (Statistical Package for The Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağının belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin, her bir ölçek için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır.

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ön testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3. ÇPÇE Ön Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Güven	Kontrol	.927	27	.060
	Deney	.808	27	.100
Öz Denetim	Kontrol	.965	27	.474
	Deney	.970	27	.612
Kaçınma	Kontrol	.968	27	.539
	Deney	.874	27	.140
Toplam	Kontrol	.976	27	.774
	Deney	.945	27	.159

Tablo 3.'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. ÇPÇE Son Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Güven	Kontrol	.954	27	.264
	Deney	.884	27	.060
Öz Denetim	Kontrol	.963	27	.435
	Deney	.930	27	.061
Kaçınma	Kontrol	.979	27	.850
	Deney	.898	27	.120
Toplam	Kontrol	.976	27	.770
	Deney	.932	27	.079

Tablo 4.'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde, ölçeğin her bir boyutu için son test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar için t testi, aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu desenlerde, dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans, ANCOVA ile istatistiksel olarak kontrol edilerek testin gücü arttırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı ise p< 0,05 düzeyinde incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'ni alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları Arasında "ÇPÇE" Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Güven	Kontrol	27	4.03	.70	52	-.983	.330
	Deney	27	4.23	.75			
Öz Denetim	Kontrol	27	3.01	.88	52	-1.934	.059
	Deney	27	3.46	.83			
Kaçınma	Kontrol	27	3.73	.78	52	-.394	.695
	Deney	27	3.84	1.12			
ÇPÇE Ön Test Toplam	Kontrol	27	3.67	.64	52	-1.402	.167
	Deney	27	3.92	.67			

Tablo 5.'e göre ÇPÇE'nin tüm alt boyutlarında kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, "problem çözme becerilerine" yönelik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun, ÇPÇE' nin ön test ve son test "toplam puanları" arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kontrol Grubunun ÇPÇE Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.67	.64	26	1.872	.072
Son Test	27	3.51	.61			

Tablo 6.'ya bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ÇPÇE ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}$=1,872; p>0,05).

Deney grubunun, ÇPÇE' nin ön test ve son test "toplam puanları" arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun ÇPÇE Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.92	.67	26	.000	1.000
Son Test	27	3.92	.74			

Tablo 7.'ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ÇPÇE ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}$=,000; p>0,05). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin alt boyutlar ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama sonrası kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "Güven" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	13.511	1	13.511	50.839	.000
Grup	.243	1	.243	.913	.344
Hata	13.554	51	.266		
Toplam	923.000	54			

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "Öz Denetim" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	16.081	1	16.081	21.568	.000
Grup	.501	1	.501	.671	.416
Hata	38.026	51	.746		
Toplam	617.122	54			

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "Kaçınma" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	18.143	1	18.143	26.457	.000
Grup	4.663	1	4.663	6.799	.012
Hata	34.974	51	.686		
Toplam	741.520	54			

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	13.353	1	13.353	63.699	.000
Grup	.640	1	.640	3.051	.087
Hata	10.691	51	.210		
Toplam	771.748	54			

Tablolara göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ÇPÇE'nin "kaçınma" alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=6.799$; $p<0.05$). Ancak diğer alt boyutlar ve "toplam" puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır ($F=3,051$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol gruplarının ÇPÇE ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar; problem çözmede güven, problem çözmede öz denetim, problem çözmede kaçınma olmak üzere 3 boyutta incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin "güven" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Deney grubu öğrencilerinin "öz denetim" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Deney grubu öğrencilerinin "kaçınma" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Ancak, kontrol grubu öğrencilerinin aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$).

Deney grubu öğrencilerinin ÇPÇE toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Araştırmada ulaşılan sonuçları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

Uygulanan drama etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerinin (güven, öz denetim boyutları dahil) artmasında önemli bir değişikliğe yol açmamıştır. Sadece problem çözme becerilerin kaçınma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur. Problem çözme becerilerini değerlendirmek için uygulanan ölçeklerin sonuçlarına bakıldığında "Problem Çözmede Kaçınma" boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin problem çözme becerilerinde önemli bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür. Benzer sonuçlara Aydın'ın (2013) yaptığı, "Drama Etkinlikleriyle İşlenen Derslerin Çocukların Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmada da ulaşılmıştır. Dinçer (1995) ise, çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında uygulanan problem çözme eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalarda dramanın öğrencilerin problem-çatışma çözme, iletişim ve sosyal becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Gündoğdu'nun (2009) yaptığı "Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi" adlı doktora çalışmasında yapılan drama uygulamaları sonucu, gruplar arasında problem-çatışma çözme konularında deney grubu lehini önemli sonuçlar elde edilmiştir. Benzer şekilde, Bayrakçı' nın (2007) yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, dramanın iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir.

Bu araştırmada drama etkinliklerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek için Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri(ÇPÇE) kullanıldı. Yapılacak benzer araştırmalarda bu becerileri ölçmek için farklı ölçeklerin kullanılması veya yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.

Bu araştırmada araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu belirlenen 16 drama etkinliği 8 hafta içerisinde uygulanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda drama etkinliklerinin sayısı ve uygulama süresi arttırılabilir.

Araştırma grubu, ilkokul 4. sınıflardan oluşan 54 öğrenciyle sınırlıdır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı sınıf seviyeleri kullanılabilir, araştırma grubundaki öğrenci sayısı arttırılabilir.

Çalışmada kullanılan ölçeklerle birlikte farklı veri toplama araçlarının da (görüşme, gözlem vb.) kullanılması önerilebilir.

Bu araştırmada drama etkinliklerinin beceriler üzerindeki etkileri, kullanılan ölçeklerdeki alt boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin(yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal-ekonomik durum vb.) kullanılması önerilebilir.

Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulanan drama etkinliklerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkileri, sadece öğrencilere uygulanan ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak öğrencilerdeki değişimi daha net şekilde belirlemek için, öğrencilere uygulanan ölçeklerle birlikte öğretmenlerine uygulanacak anketlerle de geliştirilebilir. Çünkü öğrencilerdeki değişimi en iyi şekilde fark edebilen kişiler, öğrencilerin öğretmenleridir. Böyle bir çalışmanın yapılması da önerilebilir.

Dramanın derslerde kullanılmasının yaygınlaştırılması için; MEB tarafından öğretmenlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi, hizmet içi eğitim kurslarının arttırılması önerilebilir. Ayrıca İlköğretim Müfredatında seçmeli ders olarak yer alan dramanın, zorunlu ders haline getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö.(2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.

Akoğuz, A. ve Akoğuz, M.(2011). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Arın, A.(2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü, Eskişehir.

Arkan, K.(2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, N. (2003). *Drama liderlik programı yayınlanmamış ders notları*. Oluşum Drama Enstitüsü, Ankara.

Avşaroğlu, S.(2007).*Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aydın, S.(2013). *Türkiye'de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aydoğan, E. Y.(2004). *İlköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.*Yayımlanmamış doktora tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozdoğan, Z.(2003). *Yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çakmakçı, E.(2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasına drama dersinin ilköğretim 4.sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Demirel, Ö.(2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö.(2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Develioğlu, M.(2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Haccettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, Ç.(1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi.Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gündoğdu, R.(2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güneysu, S.(1991). *Eğitimde drama:7. Okulöncesi eğitimi geliştirme semineri.*Eskişehir: Ya-Pa Yayıncılık.

İpşiroğlu, N.(1993). *Eğitimde tiyatrodan yararlanma: Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim.* İstanbul: ÇYDD.

Kalaycı, N.(2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karacil, M.(2009). *İlköğretim 1. kademede yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Karadağ, F.N.(2012). *Yetişkinlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaş, E.(1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.

Karasar, N.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(25. Baskı).Ankara: Nobel Yayınları.

Kökdemir, D.(2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayımlanmamış doktora tezi.Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuzgun Y. (1993). *Karar stratejileri ölçeği, geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Levent, T. (1999). Drama Kültürü Oluşturmak.*Eğitimde Yaratıcı Drama (ÇDD Bülteni),* No: 2, ss. 7-9.

Öztürk Karataş, S.(2007*). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pallant, J. (2005). SPSS survıvalmanual: A step by step guidetodataanalysisusing SPSS for Windows (Version 12) (2nd edition). CrowsNest, N.S.W.:Allen&Unwin.

Serin, O., BulutSerin, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin(ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 9*(2), 446-458.

Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallıca, H., Ellez, M., ve Kavcar, N.(1998). *Fen öğretiminde problem çözme stratejilerinin kullanımına yönelik bir çalışma*. IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi**.** Ankara**:** M.E. Basımevi.

Sezgin, E.(2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi.* Yayımlanmamışyüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkıran, S.(2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

TDK. (2012). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü.

Yerli, S.(2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



KALABALIK SINIFLARDA BAŞARILI BİR SINIF YÖNETİMİ SAĞLANMASINA YÖNELİK BİR UYGULAMA

Serap (Korucu) Çimşir, Havuzbaşı Atilla Baykal İlkokulu, serapkorucu80@yahoo.com

ÖZ

İlkokullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmeye çalışıldığı sınıf ortamında öğrencilerin sınıf kurallarını benimsemesi ve kurallara uyması hem öğretmen hem de öğrenciler açısından çok önemlidir. Sınıfta öğrencilerin birbirleriyle veya öğrencilerin öğretmen ile sorun yaşamaması; sınıfta bir düzenin olması, sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesi, eğitimin ve öğretimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Sınıf yönetimi, sadece öğrenciler açısından değil öğretmen açısından da önemlidir. Sınıf içinde sürekli aynı sorunları yaşayan, aynı olumsuz davranışlarla karşılaşan öğretmenin verimliliği ve motivasyonu da olumsuz etkilenebilmekte ve dolayısıyla eğitimin kalitesi de düşebilmektedir. Sınıfta disiplinin sağlanmasına yardımcı olabilecek en yaygın uygulamalardan biri ödül ve ceza yöntemidir. Okul hayatı dışında çok fazla, hatta maddi değeri yüksek ödüller alan öğrencilerin bile, öğretmenden ödül almayı önemsedikleri bilinen bir gerçektir. Klasik ödül ceza yöntemini renklendirerek öğrencilere uygulamak daha etkili olabilmektedir. Arkadaş ilişkilerinin çok önemsendiği bir dönem olan ilkokul çağındaki çocuk, sınıf ortamında diğer arkadaşları huzurunda takdir edilmeyi de çok önemsemektedir. Bu uygulamadaki amaç; özellikle kalabalık sınıf ortamlarında disiplinin eğitici ve motivasyonu artırıcı nitelikte sağlanmasıdır. Öncelikle öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirlenmektedir. Daha sonra "Haftanın Yıldızı" çalışmanın uygulamasından önce öğrencilere her hafta bir öğrencinin haftanın yıldızı seçileceği, seçilen öğrencinin fotoğrafının sınıf gurur tablosuna asılacağı, ayrıca öğrenciye ders araç gereçlerine yönelik çeşitli hediyeler verileceği açıklanır. Seçilecek olan öğrencinin sınıf içinde, ders esnasında ve ders aralarında örnek davranışlar sergilemesi ve derslerinde de başarısını artırmaya yönelik sürekli gayretli olması gerektiği belirtilmektedir: Uygulama esnasında ve sonrasında sınıf içinde olumsuz davranışların görülme sıklığı azaldığı; öğrencilerin sınıf kurallarına daha uyumlu davranışlar gösterdiği; ayrıca kitap okuma ve ders başarısını artırmaya yönelik daha gayretli oldukları görülmüştür. Sınıfta sevimli bir rekabet ortamı oluşturularak, başarı artmış, olumsuz davranışlarda da azalma görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, sınıf kuralları, olumlu davranış, teşvik

GİRİŞ

İlkokullarda kazandırılan bilgi ve becerilerin bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağarken diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmelerinin temelini oluşturur (Fidan & Erden, tarihsiz, s.215). dolayısıyla ilkokul eğitimi bireyin hayata hazırlanması açısından oldukça önemlidir.

Etkili bir öğrenme ortamının oluşturmada sınıf düzeni ve öğretim programının yönetiminin yanı sıra, öğrenci davranışlarının yönetimi, öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir (Demirel & Kaya, 2002, s.229).

Sınıf içi faaliyetlerin etkili ve verimli olmasında sınıf yönetimi oldukça önemlidir. İyi yönetilen bir sınıfta öğretmen olumsuz davranışlar ile mücadele için fazla zaman ayırmayacağından daha verimli bir eğitim sağlanması olağan olabilmektedir.

Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştirildiği, belirlenen istendik davranışların kazandırılmaya çalışıldığı bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeyinin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Ünal & Ada, 2000, s.27). Eğitim ortamını düzenleyen ve yöneten kişi diğer bir deyişle sınıf yönetiminin en önemli öğesi öğretmendir. Ancak öğrencilerin de yönetime katıldığı söz sahibi olduğu, fikirlerinin alındığı bir sınıf ortamında sınıf yönetimini sağlamak daha kolay ve eğlenceli olabilmektedir.

Sınıf yönetiminin daha etkili olabilmesi için sınıf kuralları eğitim öğretim sürecinin başında öğrencilerle birlikte belirlenmesi, konunun önemi anlatılması önemli katkı sağlayabilmektedir.

YÖNTEM

"Haftanın Yıldızı" uygulaması İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde Havuzbaşı Atilla Baykal İlkokulu 3-C sınıfında eğitim öğretim gören 45 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadaki amaç; özellikle kalabalık sınıf ortamlarında disiplinin eğitici, eğlenceli ve motivasyonu artırıcı nitelikte sağlanmasıdır.

Bu çalışmanın uygulamasından önce öğrencilere her hafta bir öğrencinin haftanın yıldızı seçileceği, seçilen öğrencinin fotoğrafının sınıf gurur tablosuna asılacağı, ayrıca öğrenciye ders araç gereçlerine yönelik çeşitli hediyeler verileceği açıklanır. Seçilecek olan öğrencinin şu davranışları sergilemesi gerekmektedir: Ders esnasında sınıf kurallarına uyması, ders aralarında diğer öğrencilerle olumlu ve uyumlu davranışlar göstermesi, diğer arkadaşlarına olumlu örnek teşkil edecek nitelikte olması, ayrıca ders başarısını artırmaya yönelik de gayretli olması gerekmektedir.Her hafta bir öğrenci seçilerek sayı on kişiye ulaşınca gruba "Yıldızlar Kulübü" adı verilir. Kulüpte kalabilmek için öğrencilerin kulübe girmeyi hak ederken sergiledikleri davranışları sürdürmesi gerektiği de belirtilmekte aksi takdirde kulüpten öğrenci çıkarılabilmektedir.

Bu durum diğer öğrencilerde "Ben nasıl olsa seçilemedim." düşüncesi oluşturmasın diye, alternatif kulüpler oluşturulmaya devam edileceği de belirtilmektedir. Çocukların fikirleri alınarak ikinci kulübe "Çalışkanlar Kulübü" adı verilmiştir. İkinci kulüp oluştuktan sonra da üçüncü bir kulüp oluşturulacağı ve sene sonuna kadar alternatif kulüpler ile bu uygulamaya devam edileceği açıklanmıştır.



Resim 1: 3- C Sınıfı Gurur Tablosu

BULGULAR VE YORUMLAR

"Haftanın Yıldızı" uygulaması ile sınıfta tatlı bir rekabet oluşmuş, sene başında hep birlikte oluşturulan sınıf kurallarına öğrencilerin uymaları özendirilmiştir. Bu uygulama, çocukların sınıf kurallarına uymalarını, başarılı olmak için düzenli çalışmalarını, sorumluluklarını yerine getirmeyi, sıkıcılıktan çıkarıp eğlenceli hale dönüştürmüştür. Uygulamanın yıl sonuna kadar sürmesi uygulamanın canlılığını ve etkiliğini sürdürmesine katkı sağlamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

"Haftanın Yıldızı" ödül ceza yöntemini ön plana çıkaran bir uygulama olarak düşünülebilir. Ancak öğrencilerin öğretmenden ödül almayı önemsedikleri ve akranları arasında onurlandırılmaktan hoşlandıkları bilinen gerçeklerdir. Ayrıca sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte oluşturulması Dreikur'un Demokratik Sınıflar yaklaşımında "Öğrenciler kuralları belirlemede söz sahibi olur." Glasser'in Mantıksal Çözümler yaklaşımında "Öğrenciler davranışlarının sonucunu düşünebilmelidirler." ifadesi ile de örtüşmektedir (Ünal & Ada, 2000, s.30).

Ayrıca uygulamada, öğrencilerin gurur tablosundaki yerlerini koruyabilmek için olumlu davranışlarını ve başarılarını sürdürmeleri gerektiğini bilmeleri zamanla istendik davranışlar sergileme konusunda içsel motivasyonlarını da sağlayabilmektedir. Eğer öğrenci olumsuz bir davranış gösterirse; panodaki fotoğrafı çıkarılarak cezalandırılmaktadır. Böylelikle, öğrenciyi rencide edebilecek fiziksel ceza veya sözel olumsuz ifade kullanılması ihtimali azaltılabilecektir. Kalabalık sınıflarda ortaya çıkabilecek sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesinde bu uygulama sınıf yönetimine oldukça katkı sağlayabilmektedir.

KAYNAKÇA

Demirel, Ö.& Kaya, Z. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Fidan, N & Erden, M. (Tarihsiz). Eğitime Giriş. Ankara: Alkım Yayınevi

Ünal, S.& Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.



AİLECEK OKUYORUZ

Savaş TÜRK, Osman Manisalı İlkokulu, savasturk09@hotmail.com
Şaban KAN, Osman Manisalı İlkokulu, sbnkan20@hotmail.com
Soner ÇETİN, Osman Manisalı İlkokulu, soya3509@hotmail.com
Ramazan ÇELİK, Osman Manisalı İlkokulu, r_celik82@hotmail.com
Abdullah GÜNAL, Osman Manisalı İlkokulu, abdulgunal@hotmail.com
Ali İhsan ÖZTÜRK, Osman Manisalı İlkokulu, tombiks20@gmail.com

ÖZ

Ülkemiz genelinde okuma oranlarının düşük olması ve okuma alışkanlığının zayıf olması en önemli problemlerimizdendir. Avrupa Birliğine katılım sürecine insanımızı hazırlama çalışmalarının temelinde kitap okumayı seven ve bunu özümsemiş bireyler topluma kazandırılmalıdır. Geçmişini bilen ve geleceğe daha güvenle bakabilen bireyler için okuyarak kendin geliştirme imkanı sağlanmalıdır. Bu nedenle de iyi rol modeller olarak sadece öğretmenler değil velilerde öğrencilere yönelik çalışmalara örnek davranışlarla katılmalıdırlar. Okuma problemimize en uygun çözümlerden biride gelecek nesillere yaparak yaşayarak uygulayarak hemen şimdi göstermek olduğu inancımızdır. Her anne baba çocuğunun ders çalışmasını ve kitap okumasını kendiliğinden yapmalarını beklemektedirler. Yapılan veli görüşmelerinde dile getirilen bu yakınmalar çalışmamıza ilham kaynağı olmuştur. Okulumuzda öğretmenlerimizle bu konu tartışılırken "Rol Model" çalışmaları ile sorunumuza çözümler üretilebileceği fikri ortaya çıktı. Okulumuzda ve aile ortamında iyi örneklerin çoğaltılması ile çözüme ulaşılabileceği ve bunun için öğrenci ve veli ayağı olan bir planlamaya gerek olduğuna karar verildi. Öğrencilerinde velilerinin sahip olduğu örnek rol modelleri uygulayarak otokontrolü sağlamış bireyler olarak kitap okuma alışkanlığını geliştirmeleri ve ders çalışma davranışını kazanmaları yönünde proje çalışmasına ihtiyaç duyuldu. Projemiz öğrencilerimizde yaparak yaşayarak kalıcı davranış değişikliklerini sağlamak ve geri kalan hayatlarında bunu yaşam felsefesi haline getirmelerine imkan sağlayacak bir şekilde tasarlandı.Projemizin nihai amacı öğrenci ve velilerimize kitap okuma alışkanlığı kazandırarak okuduğunu anlama, anlatma ve kendini doğru ifade ederek edindiği bilgilerle geleceğe güvenle bakan bireyler olarak kendine olan özgüvenini geliştirmektir. Kasım 2015-Haziran 2016 tarihleri arasında ilk defa uygulanan bu projede velilerin rol modeller olarak öğrencilerine güzel örnekler oluşturmaları. Kitap temini için okulumuz ve ilçe kütüphane kullanımının yaygınlaştırılması. Öğrencilerin haftada bir kitap okumasının sağlanması ve verilen Türkiye Haritasının doldurularak coğrafi bilgilerin pekiştirilmesi. Velilerin belirlenen kitabı okumalarının sağlanması ve günlük hayatlarında bu bilgilerden yaralanmaları.

Anahtar Sözcükler: Rol Model, Kitap okuma, Aile

GİRİŞ

Okulumuzda Eylül ayı öğretmen seminerleri döneminde yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve velilerin rol model olabilmeleri konusunda bir proje geliştirme ve uygulanmasının gerekliliği tartışıldı. Öğretmenlerimiz tarafından hazırlanan "Okuyalım Gari" proje taslağı geliştirilerek "Ailecek Okuyoruz" projemiz ortaya çıktı. Ekim ayında onaya sunulan projemiz için Proje Yürütme Kurulu (PYK) velilerin ve öğrencilerin okuyacağı kitapları belirlendi. Öğrencilerimizin dolduracağı Türkiye Haritası hazırlandı. Okulumuz internet olanakları ve yerel basından yararlanılarak duyurularımız yapıldı. Velilerimizin seçilen kitabı rahat alabilmeleri için yazar ve yayınevi ile temasa geçilerek 200 adet kitap okulumuza getirtildi. 189 adet kitap gönüllü velilerimize satıldı. Aralık 2015 in son günlerinde yazar tarafından gönderilen sorularla sınav yapıldı. Sınav 74 velimizin katılımı ile yapıldı. Tüm sorulara doğru cevap veren 21 velimiz arasından kura yöntemi ile ilk üçe girenler belirlenerek çeyrek altın ile ödüllendirildiler.

Kitap yazarımızın katılımı ile 24 Aralık 2015 gecesi velilerimize yönelik ilçemiz konferans salonunda ilçemiz protokolünün katılımı ile seminer yapıldı. Velilerimize çalışmalarımıza ışık tutması açısından memnuniyet anketi uygulandı. Öğrenci çalışmalarında ise öğrencilere Türkiye Haritaları dağıtıldı. Belirlenen kitapların kütüphaneden alınarak okunması ve okunan kitap sayılarına göre iller sırayla boyandı. 1. dönem sonunda en çok kitap okuyan öğrenciler ödüllendirildi.

Velilere yapılan anket uygulaması ile yapılan izlemeler ve sonuçları şu şekilde olmuştur. Anket çalışmamıza 56 bayan 13 erkek velimiz katılmıştır. 45 yaş üzerinde 4 velimiz 35-45 yaş arası 29 veli, 25-35 yaş arası 34 velimiz ve 25 yaşından küçük 1 velimiz anket çalışmamıza katılmıştır. En son ne zaman kitap okunuz sorusuna (Projede ki kitap haricinde) 37 velimiz en son 1 ay önce kitap okuduklarını belirtti. Evinizde ne kadar kitap var sorusuna 17 velimiz 1-50 arası olduğunu belirtmiştir. Bugüne kadar kaç kitap okundunuz sorusuna sadece 18 velimiz 100 civarı olarak belirtmiştir. Kitap okumaya engeller nedir sorusuna ev işleri ve televizyon olduğunu belirten veli sayımız 38 dir. Projemiz hakkında ki düşünceleriniz nedir sorusuna 58 velimiz güzel bir proje olduğu kitap okuma alışkanlığı kazandırdığını ve yeni bilgiler kazandırdığını belirttiler. 2. dönem veya önümüzde ki yıl projenin devam etmesini ister misiniz sorusuna 67 velimiz evet cevabı vermiştir.

Öğrencilerimizden ise 300 öğrenci "kitabımı okuyorum haritamı boyuyorum" çalışmamıza katılmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından takip edilen öğrenciler bitirdikleri her kitap karşılığında bir ilimizi boyamıştır. Yarış havasında ilerleyen çalışmamıza öğretmenler öğrencilere okudukları kitapları anlattırdıktan sonra boyamaya izin vermişlerdir. En çok il okuyan öğrenciler sınıf içinde her ay, okul bazında dönem sonunda ödüllendirilmişlerdir. Her hafta en az 1 kitap hedeflenirken yarışma havası içerisinde bazı öğrencilerin haftada 4-5 kitap okudukları gözlemlenmiştir.

YÖNTEM

Veliye yönelik uygun kitaplar arasından seçim. Okul internet sitesi ve yerel basın aracılığı ile velilere duyuru. Afiş ve veli mektubu ile bilgilendirme. Çoktan Seçmeli Sınav ile ölçme ve değerlendirme yapılması. Ödüllendirme yaparak katılımın teşvik edilmesi. Memnuniyet anketi uygulaması ile değerlendirme. Öğrenciler arası harita doldurularak yapılan okuma yarışması. Araştırmanın çalışma takvimi Tablo 1 de sunulmaktadır.

Tablo1. Çalışma Takvimi

	Başlama tarihi	Bitiş tarihi	Sorumlu	Açıklamalar
Proje hazırlanması ve onay	Ekim 2015	Ekim 2015	Proje Yürütme Kurulu (PYK)	
Proje tanıtımı	Ekim 2015	15 Kasım 2016	PYK	Yerel Basın, İnternet Sitesi, Veli Mektubu
Velilere ve Öğrencilere okutulacak kitapların belirlenmesi ve temini	Ekim 2015	1 Kasım 2016	PYK ve Rehberlik Servisi	MEB 100 temel Eser ve Aile için bir Kitap
Veliler arası kitap okuma sınavı	Aralık 2015	Aralık 2105	PYK ve Rehberlik servisi	Kitap yazarı tarafından hazırlanmış sorular.
Yazarın seminer vermesi ve Kitap okuma Ödül töreni	Aralık 2015	Ocak 2016	PYK, Okul İdaresi, Okul aile Birliği, Rehberlik Servisi	İlçemiz Konferans salonunda velilerimize ve halka yönelik Kitap yazarının semineri
Memnuniyet Anketi Uygulaması	Ocak 2016	Ocak 2016	PYK ve Rehberlik Servisi	Velilere yönelik
Okul Kütüphanesinin Zenginleştirilmesi	Ekim 2015	Haziran 2016	PYK, Okul İdaresi, Okul aile Birliği, Rehberlik Servisi	Plan çerçevesinde okulumuza "Z Kütüphane" Kazandırılmıştır.
Öğrenci Kitap Okuma Takibi	Kasım 2015	Haziran 2016	PYK ve Sınıf Öğretmenleri.	Okunan kitapların Türkiye Haritasına işaretlenmesi
Başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi	Ocak 2016 ve Haziran 2016	Ocak 2016 ve Haziran 2016	PYK, Okul İdaresi, Okul aile Birliği, Rehberlik Servisi, Sınıf Öğretmenleri	Okumaya teşvik

BULGULAR VE YORUMLAR

Okulumuzda yapılan Proje kapsamında öncelikle öğrencilerimizin velileri ile beraber kitap okumaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca velilerimizin sınava girerek öğrencilik yıllarını anımsamalarına yardımcı olunmuş ve çocuklarının eğitimle ilgili sorunlarını anlamaları sağlanmıştır. Velilerimizden doğru bildikleri çok yanlışları olduğunu ve bazı doğru bilgileri okudukları kitaptan (Kızıldağ, 2012) öğrendiklerini de belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

37 velimiz en son 1 ay önce kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Projemiz ile 189 velimize kitap ulaştırılmış ve bunlardan 148 velimiz kitabı okuduklarını beyan etmişlerdir.

Projemiz okulumuzda uygulanmaya başlandıktan sonra özellikle velilerin kitap okuması ve sınavla değerlendirilmesi konusunda ilçemizin farklı okullarında da uygulamalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Diğer okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin projemizin amaç, hedef ve uygulaması hakkında okul idaresi ve Proje Yürütme Kurulundan bilgi aldıkları gözlemlenmiştir.

Bu tarz projelerin özellikle ilkokul düzeyinde öğrenciler ve yetişkinler arasında okuma oranını arttırdığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla benzer projeler geliştirilerek daha kapsamlı biçimde uygulanabilir. Ayrıca farklı öğrenim düzeylerinde de çalışma sınanıp uygulaması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Kızıldağ, Ö. (2012). *Çocukları Anlama Kılavuzu: Yaşanmış Örnekler Etkili Yaklaşımlar,* Elma Yayınevi.



KAT KAT MATEMATİK

Ramazan DİVRİK, Selçuklu İlkokulu, rdivrik42@gmail.com

ÖZ

Matematik dersi soyut kavramlar içerdiği için öğrenciler tarafından zor bir ders olarak görülmektedir. Matematik dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin bu kavramları ezberlemeden anlamlı öğrenmelerini gerçekleştirebilmektir. Ancak doğru kavram öğretimi sağlanmadığında kavram yanılgıları oluşmakta ve işlemsel hatalar yapılabilmektedir. Kavram yanılgılarına sebebiyet vermemek için uygun yöntemler, modellemeler seçilmelidir. Bu çalışmanın amacı da ilkokul 3. sınıfta doğru kavram öğretimi yapabilmek için kullanılan bir yöntemin tanıtılmasıdır. Bu yöntem yazar tarafından geliştirilen APARTMAN KATI MODELLEME YÖNTEMİ' dir. Bu yöntem sınıf içindeki çarpma işlemi gerektiren problem çözme etkinlikleri sırasında kullanılmaktadır. Yöntemin nasıl kullanıldığı öğretmen tarafından çalışma yaprakları kullanılarak anlatıldıktan sonra öğrencilerin konuyu problem kurma çalışmalarıyla pekiştirmesi sağlanır. Sınıf içinde sunumu yapılan etkinlik için gerekli olan malzemeler defter, kalem, silgi ve öğretmen tarafından hazırlanan çalışma yapraklarıdır. Etkinlik 2 ders saati sürmektedir. Bu yöntemde 3. sınıf çarpma işlemi gerektiren problemlerin çözümünde karşılaşılan kat kavramının somut bir şekilde nasıl anlatılabileceği gösterilmektedir. Etkinlikte matematiksel kat kavramı ile Apartman Katı' nın nasıl ilişkilendirildiği değişik örneklerle gösterilmiştir. Bu ilişkide öğrenci soyut bir anlam taşıyan matematiksel kat kavramı ile apartman katını ilişkilendirir. İlişkilendirme sonunda mantıksal bir anlam kazanan kat kavramının çarpım yapılacak bir ifade olduğunu görür. Bu şekilde kat kavramını somut deneyimlerle öğrenen öğrenci bu kavramı ezberlemeyecek ve anlamlı öğrenme gerçekleştirebilecektir. Bu çalışma sonucunda da öğrencilerin kat kavramını ezberlemeden öğrendiği ve bu kavramın içinde geçen problemleri rahatlıkla çözdüğü görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, kavram öğretimi, modelleme.

ABSTRACT

Because it contains abstract concepts, maths is seen as a difficult lesson by the students. One of the goals of maths is enabling students to achieve meaningful learning instead of memorizing these concepts. However, when the correct concept of teaching is not provided, misconceptions occur and calculation mistakes can be made. In order not to cause misconception, appropriate methods and modeling must be selected. The aim of this study is to introduce a method which is used to make the correct concept of teaching to the 3rd grade elementary school. This method is APARTMENT MODELLING METHOD that is developed by the authors. This method is used for problem solving activities requiring multiplication in the class. After how the method is used being told by the teacher using worksheets, students are enabled to consolidate subjects by using problem posing activities. Necessary materials for the in-class presentation are notebooks, pencils, erasers and worksheets prepared by the teacher. Activity lasts two teaching periods. In this method how to teach encountered multiple concept in a concrete way when solving 3rd grade problems requires multiplications is shown. In this activity how the mathematical multiple concept and apartment storey are related is shown in various examples. In this relationship student associates mathematical multiple concept that has an abstract meaning with the apartment storey. Student see multiple concept that has a logical meaning after association as a statement which will be multiply. In this way, student who learns the multiple concepts with concrete experiences will be able to carry out meaningful learning instead of memorizing this concept. As a result of this study, it was seen that students can learn multiple concept without memorizing and solve problems in this concept easily.

Keywords: Maths teaching, concept teaching, modeling.

GİRİŞ

Kavram öğretimi her derste olduğu gibi matematik dersinde de önemli bir yere sahiptir. Matematik dersi soyut kavramlar içerdiği için bazı kavramlar tam olarak öğrenilememekte ve kavram yanılgıları oluşabilmektedir. Yanılgılar bireyin yanlış inanışları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlarıdır. Doğal olarak, öğrenciler yeni kavramları öğrenirken bunları daha önceki bilgileri üzerine inşa ederler. Sahip oldukları ön birikimler bazen yeni kavramların öğrenilmesinde yanlış öğrenmelere neden olurlar. Bir problemin çözümü veya bir işlemin yürütülmesi öğrencinin mantığına, önceki birikimlerine uygun düşebilir ve yaptıklarının matematiksel geçerliliğinin olmadığını da bilmeyebilir. İşte bu durumda kavram ve işlem yanılgılarının gelişmesi söz konusudur (Baki, 1998).

Öğretmenlerin kavram öğretimini sağlamada; öğrencilerinin bireysel özelliklerine uygun koşulları dikkate alarak, öğretimi tasarlaması ve uygulaması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir (Ülgen, 2001). Geleneksel matematik eğitimi anlayışında, küçük beceri parçacıklarına ayrılmış olan matematiksel bilgiler öğretmenler tarafından öğrencilere sunulur. Öğrencilerin de bu bilgileri alıştırmalarla tekrar etmesi beklenir. Soruların önceden belirlenmiş belirli yanıtlama yöntemleri olan bu anlayışta öğrenciler pasif durumdadır. Bir nedene dayandırılamayan bir sürü bağıntı, kural ve simgeler öğrencilere verilir. Öğrenciler ezbere dayalı öğrenmeye sevk edilir. Sonuç olarak, öğrencilerin matematik kavramlarını anlaması yeterince sağlanamamaktadır (Olkun & Toluk, 2001). Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirici somut deneyimlerle tasarlanmış eğitim ortamları kavram yanılgılarını azaltabilir.

Kavram öğretiminin etkili yapılmasında öğrencilerin ön bilgi, tutum ve inanışlarından yola çıkılarak, yeni kavramın sahip olunan bu ön bilgilerle öğrencilerin kendi zihinlerinde farklı şekillerde yapılandırmasıyla mümkündür. Diğer önemli bir nokta, öğrencilerin, aile, çevre veya daha kapsamlı olarak içinde yaşamakta oldukları kendi kültürlerinden gelen, önceki fikir, inanç ve tutumlarının sonraki öğrenmelerine temel oluşturacağına inanılmasıdır (Osborne & Wittrock, 1983). Öğrencinin kendi kültürünü yansıtan sorularla karşılaşması onun konuya ilgisini çekecektir. Böylece motive olmuş bir öğrenci dersi dikkatli dinleyip konuyu rahatlıkla anlayabilecektir.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları öğretmenlerin; öğrencileri tamamen kendi başlarına bırakması değil, öğrencilerinin kendi bilgilerini oluşturmaları için somut öğretim ortamları ve bu ortamlarda kullanabilecekleri rehber materyalleri sağlamaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, araştırmacılar ve/veya uzmanlar tarafından hazırlanan rehber materyallere ihtiyaç duymaktadır. Bu materyaller birbirleriyle ilişkili bir biçimde, belirli bir disiplinde, öğretim programında yer alan bütün konuları kapsayacağı gibi, bir ünite hatta bir kavram etrafında bile hazırlanabilirler (Ayas, 1995; Özmen, 2002). Hazırlanacak rehber materyallere kavramsal değişim metinleri, bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) yazılımları, basit araçlar kullanılarak yapılan deney etkinlikleri (hands-on activity), çalışma yaprakları gibi örnekler verilebilir (Coştu, Karataş & Ayas, 2003). Bu materyallerin kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencinin kendi bilgisini yapılandırması kolaylaşacaktır. Bu etkinliklerden birisi de yazar tarafından geliştirilen Apartman Katı Modelleme Yöntemi' dir. Bu yöntemle öğrenci matematiksel bir kavram olan kat kavramını somut bir şekilde görebilecektir.

Bu anlamda sınıf içinde kavram öğretimi yapılırken somut öğrenme ortamları oluşturulmalı, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirici etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerden biri olan Apartman Katı Modelleme Yöntemi' yle öğrenci matematiksel bir kavram olan kat kavramını daha kolay öğrenebilecektir. Öncelikle öğrencinin kendi yaşantısı içinde yer alan problem cümlesiyle karşılaşması sonucu ön bilgilerini harekete geçiren bu

yöntemle öğrenci eş sesli olan apartman katı kavramı ile matematiksel kat kavramını ilişkilendirerek bu kavramı somut bir şekilde görüp öğrenebilecektir. Bu çalışmanın amacı da 3. sınıf kazanımları içinde yer alan çarpma işlemiyle ilgili problemlerin çözümünde karşılaşılan kat kavramının öğrencilere nasıl öğretileceğidir.

YÖNTEM

3. sınıfta çarpma işlemiyle ilgili temel beceriler öğrenildikten sonra artık sıra problem çözmeye gelir. Problem çözerken ilk defa karşılaşılan bazı kavramlar öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamazsa öğrenci problemi çözemez. Bu tür problemlerin çözümü için öğrencinin daha somut görüp anlayacağı sorular seçilmeli ve problem ifadesi öğrencinin anlayacağı şekilde somutlaştırılmalıdır. Bu aşamada adı Apartman Katı Modelleme Yöntemi olan bu yöntemle öğrenciler içinde kat geçen problemleri daha iyi anlayıp çözmüşlerdir.

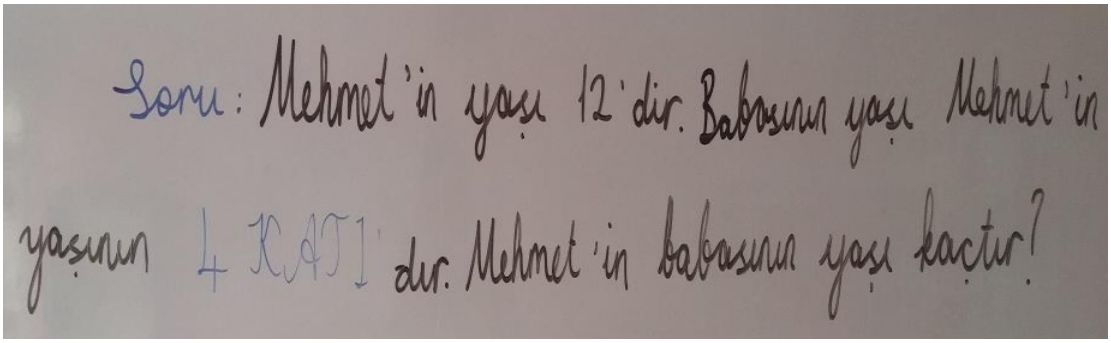
Bu yöntem kullanılırken ilk önce öğrencinin kolay anlayabileceği içinde kat kavramı geçen bir soru sorulur. Daha sonra verilen ve istenenler belirlenir. Verilen ilk ifade için bir katlı bir apartman modellenir. Bu modelin üzerine ilk sayı yazılır. İkinci aşamada verilen ilk sayının kaç katı isteniyorsa o sayı kadar apartman modeli çizilir. Örneğin üç katı isteniyorsa üç katlı, dört katı isteniyorsa dört katlı bir apartman modellenir. Her bir apartman katı bir birim olarak değerlendirilir. Kaç tane kat varsa bu katların içine de aynı sayı yazılır. Model üzerinde kat sayısı kadar sayıyı gören öğrenciye hangi işlem yapılabileceği sorulur. Apartman modelinde kaç tane sayı varsa o kadarıyla çarpma işlemi yapılır. 3 tane 5 ifadesinin zamanla 3 kere 5' e dönüşmesi gibi kat kavramı da bir süre sonra çarpım yapılacak bir ifadeye dönüşür. Bu şekilde çözümü gören öğrencilere değişik tipte sorular çözdürerek, problem kurma çalışmaları yaptırarak konuyu pekiştirmeleri sağlanır.

ETKİNLİĞİN UYGULANMASI

Materyaller: Etkinlik için gerekli materyaller çalışma kâğıtları, defter, kalem ve silgidir. Çalışma kâğıtları Ek A, Ek B ve Ek C' de verilmiştir.

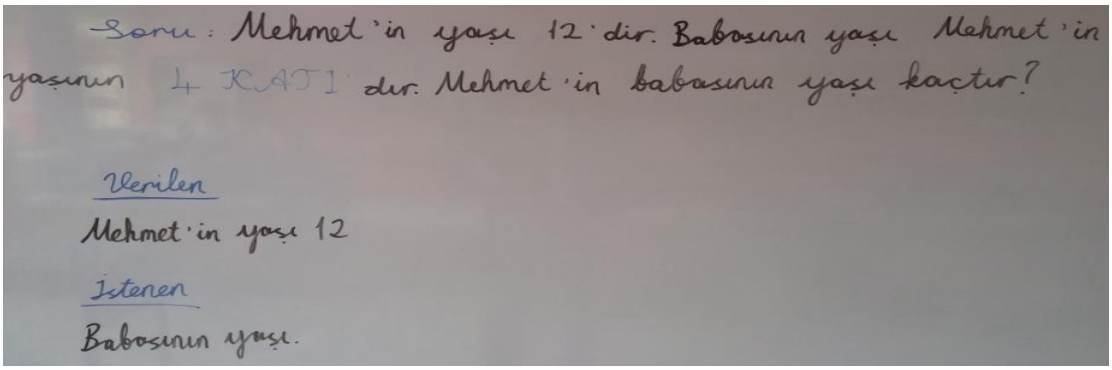
Uygulama Yeri ve Süresi: Etkinlik, Afyonkarahisar ili İscehisar ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun 17 kişilik üçüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Etkinlik yaklaşık olarak 80 dakikada tamamlanmıştır.

1. Bu yöntemi kullanmak için ilk önce öğrencinin yakın çevresinden anlayacağı içinde kat kavramı geçen problem cümlesi tahtaya yazılır (Resim 1). Öğrenciler de soruyu defterlerine yazar.



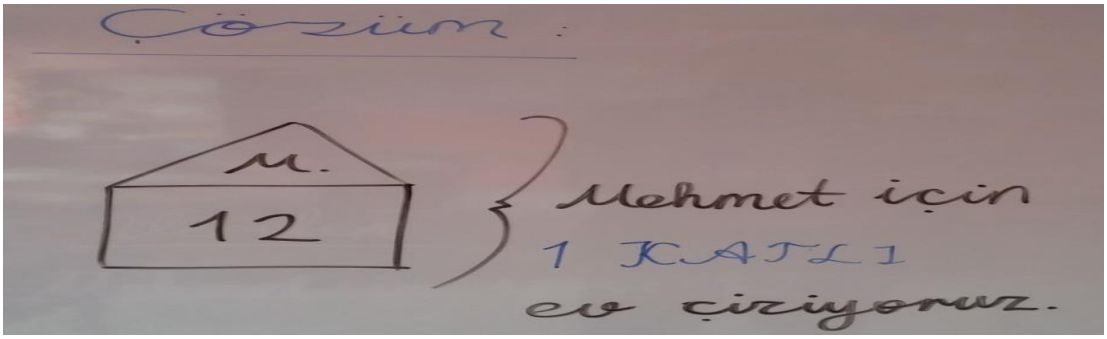
Resim 1. Problem cümlesinin tahtaya yazılması (Divrik, 2016)

2. İçinde kat kavramı geçen problem cümlesi okunduktan sonra verilen ve istenenler belirlenir (Resim 2). Problem cümlesi içinde yer alan kat ifadesiyle ilgili öğrencilere hangi işlem yapılabileceği sorulur.



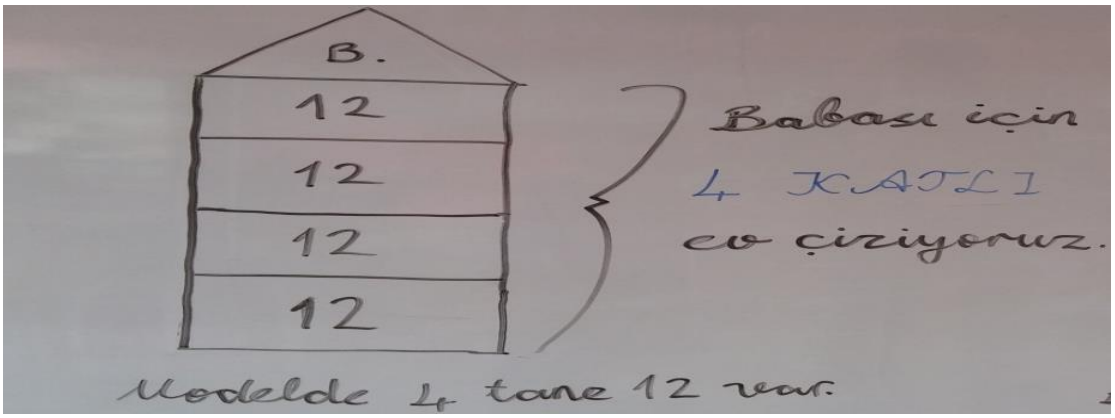
Resim 2. Verilen ve istenenlerin belirlenmesi (Divrik, 2016)

3. Verilen ve istenenler belirlendikten sonra problemdeki ilk verilen ifade için bir katlı apartman modeli çizilir. Bu model üzerine verilen sayı yazılır (Resim 3).



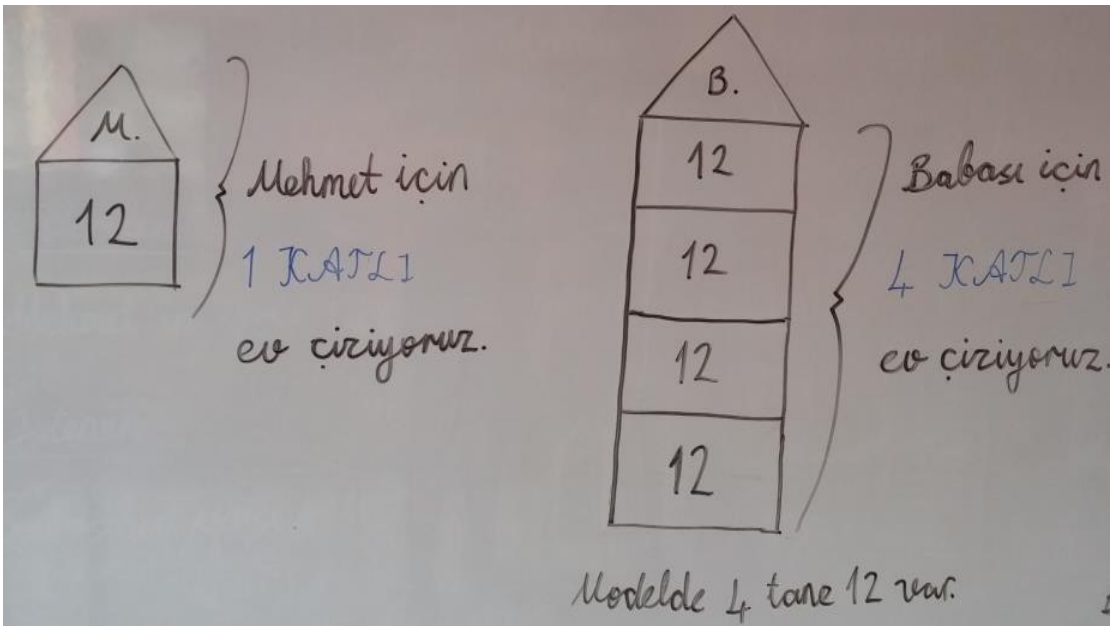
Resim 3. Bir katlı apartman modelinin çizilmesi (Divrik, 2016)

4. İkinci aşamada verilen ilk sayının kaç katı isteniyorsa o sayı kadar apartman modeli çizilir. Bu model üzerindeki her katın içine de aynı sayı yazılır (Resim 4).



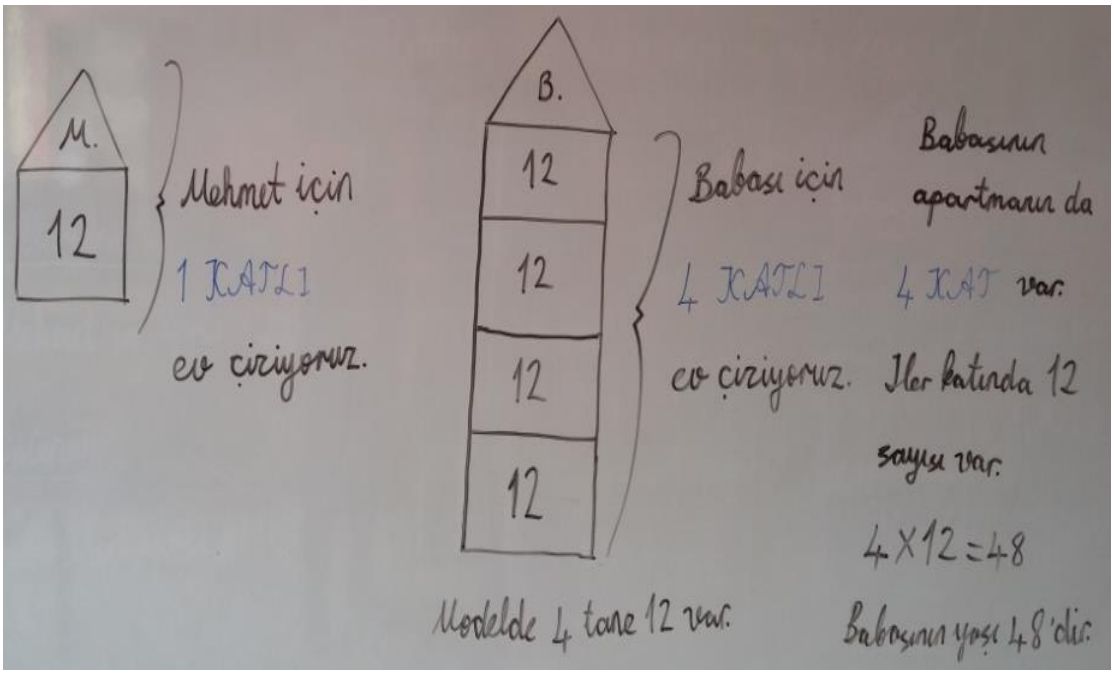
Resim 4. Dört katlı apartman modelinin çizilmesi (Divrik, 2016)

5. Öğrenciler apartmanın her katını bir birim olarak şekil üzerinde görür. Apartman üzerindeki katları gören öğrenciler problem cümlesindeki kat kavramıyla apartman katını ilişkilendirir (Resim 5).



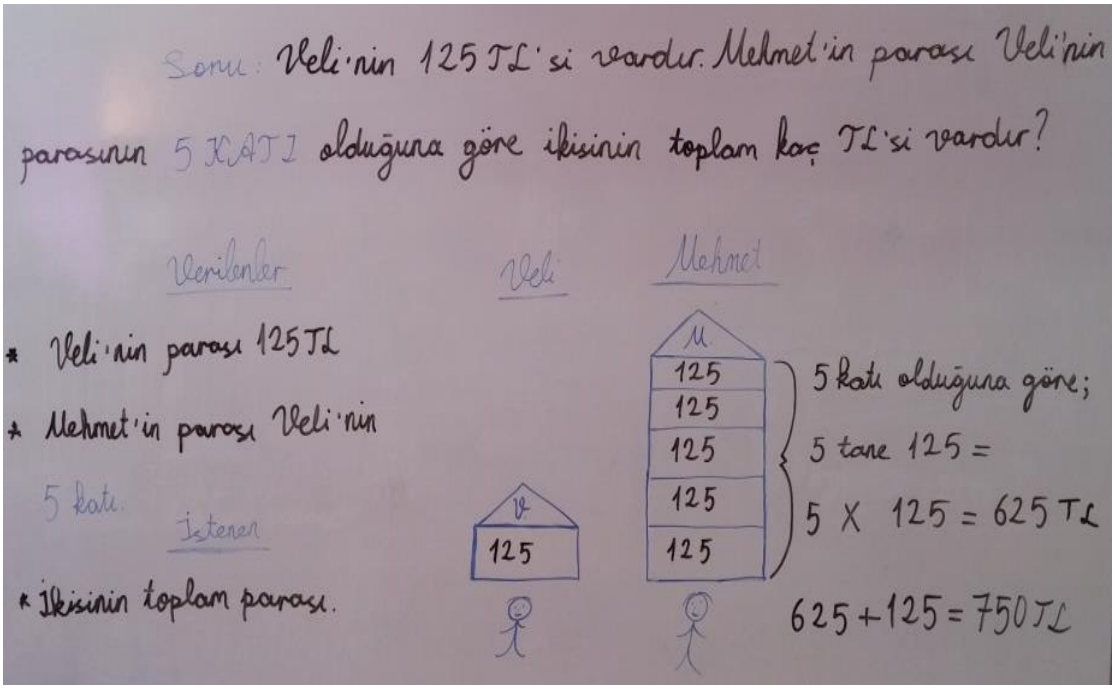
Resim 5. Problemdeki kat kavramıyla apartman katının ilişkilendirilmesi (Divrik, 2016)

6. Apartman modelinde kaç tane sayı varsa o kadarıyla çarpma işlemi yapılır (Resim 6). Çarpma işlemini öğretirken kullanılan 3 tane 5 ifadesinin 3 kere 5' e dönüşmesi gibi kat kavramı da bir süre sonra çarpım yapılacak ifadeye dönüşür.



Resim 6. Gerekli hesaplamaların yapılması (Divrik, 2016)

7. Bu çözümü gören öğrencilere değişik sorular sorarak konuyu pekiştirmeleri sağlanır (Resim 7).



Resim 7. Değişik tipte sorularla konunun pekiştirilmesi (Divrik, 2016)

8. Bu şekilde bir ders boyunca problemler çözüldükten sonra ikinci ders aynı etkinliği öğrencilerin yapması istenir. Öğrencilerden biri seçilerek aynı şekilde içinde kat geçen problem kurması istenir.

9. İki ders süresince öğrenciler kat kavramının çarpım yapılacak bir ifade olduğunu görür ve kavrarlar. Ayrıca kendileri de problem kurma çalışmalarına katılarak konuyu pekiştirmiş olurlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul 3. sınıfta çarpma işlemi gerektiren problemleri çözerken karşılaşılan kat kavramının öğrencilere nasıl öğretileceği anlatılmıştır. Etkinlik ilkokul 3. sınıf seviyesinde 17 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve iki ders saati sürmüştür. Etkinliğin ilk saatinde konu anlatımına ve problem çözümüne yer verilmiş, ikinci saatinde problem kurma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikle öğrenciler için soyut bir kavram olan kat kavramı somut deneyimlerle gösterilerek bu kavramın içinde geçtiği problemlerin nasıl çözüleceği örneklerle anlatılmış ve öğrencilerin de bu problemleri çözmesi istenmiştir. Problem çözme çalışmalarından sonra öğrencilerin de problem kurma çalışmalarına katılmaları cesaretlendirilerek konuyu pekiştirmeleri sağlanmıştır. Çalışma başında öğrenciler ne yapacaklarını bilemezken, bu etkinlik sonunda problem çözme hızları artmıştır. Ayrıca sınıf içinde çözülen soruların öğrencinin anlayacağı ve ilgisini çekecek düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Böylece konuya ilgileri arttırılarak matematik korkuları bir nebze de olsun azalmıştır.

Sınıf içinde uygulanan bu etkinlikte soyut bir anlam taşıyan kat kavramını öğretmek için tasarlanan Apartman Katı Modelleme Yöntemi ilk önce sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere tanıtılmak üzere soru çözümlerine geçilmiştir. Bu çalışmada da örnek bir soruyla işe başlanmıştır. Örnek soru öğrencilerin anlayacağı düzeydedir. Sorunun verilen ve istenenleri belirlendikten sonra artık iş soru çözümüne gelmektedir. Ama karşılaşılan kat kavramında öğrenci hangi işlemi yapacağını bilemez. İşte burada bu yöntem devreye girer. İlk önce verilen ilk ifade için bir katlı bir apartman çizilerek kat kavramı öğrencilere sezdirilmeye çalışılır. Kat kavramını günlük yaşantısında bilen öğrenci artık problemi anlamlandırmaya başlamaktadır. Kat kavramını günlük yaşantısında sıkça kullanan öğrenciler bu kavramı öğretmenin sınıf içindeki tekrarlarıyla matematiksel ifade olan kat kavramıyla da ilişkilendirir. Soru cümlesinde verilen 4 katı ifadesi için 4 katlı bir apartman çizilerek öğrencilerin modeli daha net görmeleri sağlanmıştır. Modelde 4 katlı bir apartman gören öğrenciler artık matematiksel kat kavramını dayandıracakları bir model geliştirmiş olur. Bu sayede bir sonraki soruda ne yapacaktım, hangi işlemi yapmalıyım gibi sorularla baş edebilir. Yapmaları gereken tek şeyin istenen kat kadar apartman katı modellemek olduğunu görür. Modeldeki her bir parçayı apartmanın birer katı gibi değerlendirerek çarpma işlemini yapar. Bu sayede bir sayının diğerine göre örneğin üç katı, beş katı gibi ifadeleri daha somut ve anlamlı hale getirerek problemleri çözecektir. Bu etkinlikte ilk önce sınıf öğretmeni örnek bir çözümle konuyu anlatmış bir sonraki soruda da öğrencilerin aynı yöntemi kullanarak soruyu çözmeleri istenmiştir. Soruyu kendisi çözen öğrenciler kat kavramını çarpım yapılacak bir ifade olarak öğrenmişlerdir. Diğer derste de aynı konuyla ilgili içinde kat kavramı geçen problemler kurmaları sağlanmıştır. Bu sayede konu iyice pekişmiştir.

Bu çalışma bize göstermiştir ki; aslında soyut ifadeler içeren matematik derslerini somut materyaller geliştirerek, değişik yazılımlar kullanarak ve en önemlisi öğrencinin kendisinin yaparak öğrendiği ortamlar tasarlayarak işlediğimizde anlamlı kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş oluruz. Ayrıca matematik dersinin diğer konuları içinde böyle yöntemler geliştirilebileceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde Yeni Program Geliştirme ve Uygulama Teknikleri: İki Çağdaş Yaklaşımın Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 149-155.

Baki, A. (1998). *Cebirle İlgili İşlem Yanılgılarının Değerlendirilmesi*. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon.

Coştu, B., Karataş, F. Ö., & Ayas, A. (2003). Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(14), 33-48.

Olkun, S., & Toluk, Z. (2001). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1-5 Sınıflar.* Artım Yayıncılık.

Osborne R.J., & Wittrock, M. C. (1983). Learning Science: A Generative Process. *Science Education,* 67(4), 489-508.

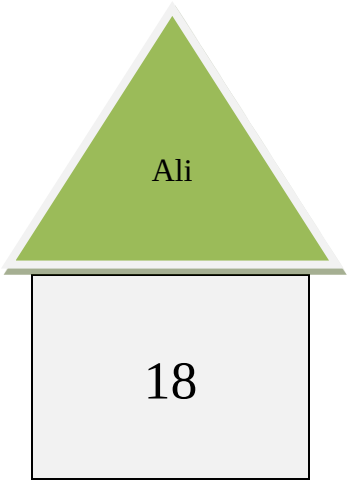
Özmen, H. (2002). *Kimyasal Reaksiyonlar Ünitesindeki Kavramların Öğretimine Yönelik Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon.

Ek A: ÇALIŞMA KÂĞIDI

KONUNUN ANLATIMI:

- **Verilen problem cümlesinde istenen kat kadar apartman katı modellenir. Örneğin üç tane varsa üç katlı, dört tane varsa dört katlı bir apartman modellenir. Model üzerinde kat kavramının çarpım yapılacak bir ifade olduğu gösterilir. Model üzerinde kaç tane kat varsa o kadarıyla işlem yapılır.**

Örnek: Ali' nin yaşı 18' dir. Babasının yaşı Ali' nin yaşının 3 katı olduğuna göre Ali' nin babasının yaşı kaçtır?

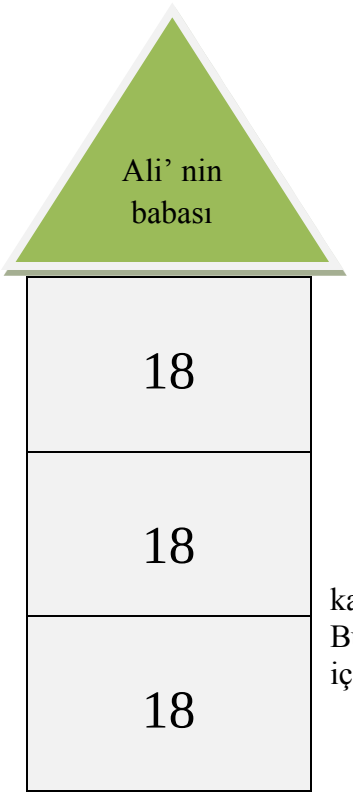


Verilen

Ali' nin yaşı 18

İstenen

Babasının yaşı



Çözüm

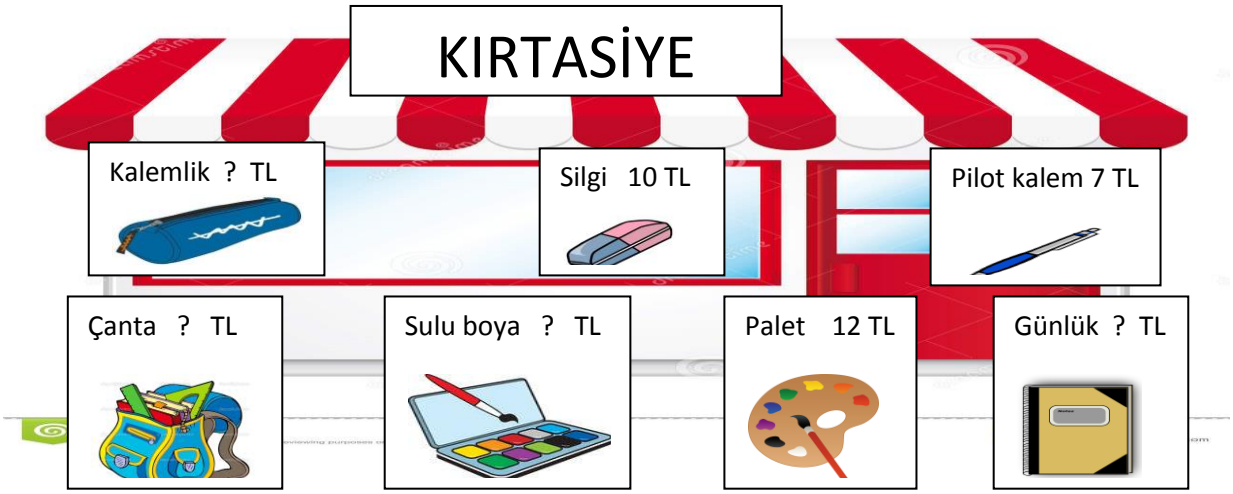
Model üzerinde 3 tane 18 var

3 × 18 = 54 Ali' nin babasının yaşı

Sonuç itibariyle öğrenci problem cümlesinde geçen kat kavramı ile apartman katını ilişkilendirerek model üzerinde görür. Bu şekilde öğrenci doğru modelleme sayesinde kat kavramını içselleştirecek ve doğru bir şekilde öğrenebilecektir.

Ek B: KAT PROBLEMLERİ ÇÖZME SAYFASI

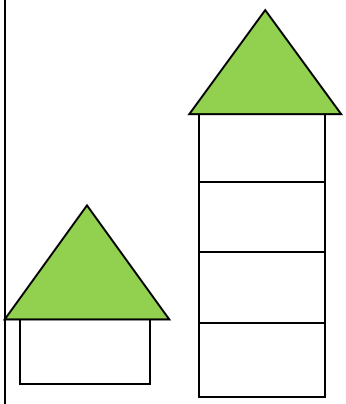
Aşağıda kırtasiyede satılan ürünler verilmiştir. Aşağıdaki çocukların alışverişlerini hesaplayınız. Kaç TL ödeyeceklerini bulunuz.





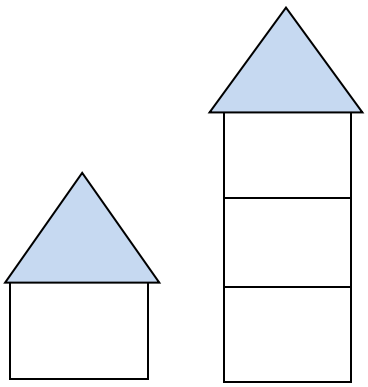
Ayşe resim yapmak için Palet ve Sulu boya satın alıyor.

Ancak sulu boya paletin fiyatının **4 KATI** olduğuna göre Ayşe toplam kaç TL öder?



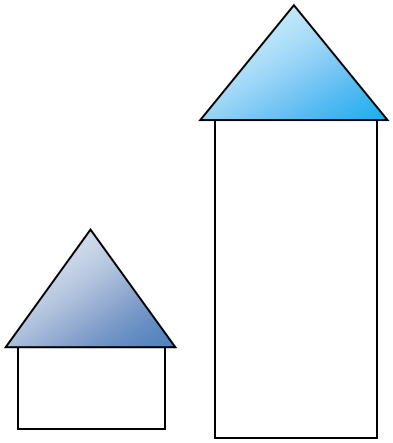
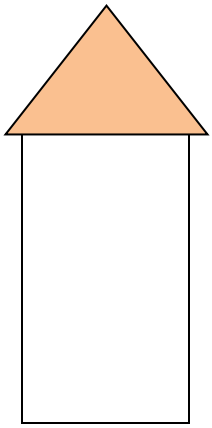
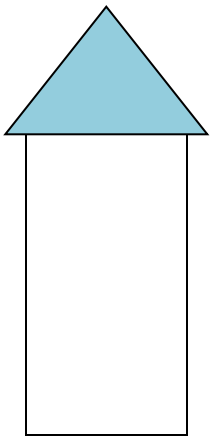


Erkan dün okulda kalemliğini kaybetmiş. Yeni bir kalemlik almak istiyor ama kalemlik silginin **3 KATI** olduğuna göre kalemliğin fiyatı kaç TL' dir?



Ek C: KAT PROBLEMLERİ KURMA SAYFASI

Kırtasiyede satılan ürünlerden içinde KAT kavramı geçen problemler kurunuz ve çözünüz.

SORU: Musa çanta satın almak istiyor.	
SORU:	
SORU:	



ÇOKLU GİRİŞ NOKTALARINA İLİŞKİN ETKİSİ KANITLANMIŞ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Kudret AYKIRI, Pamukkale Üniversitesi, kaykiri@pau.edu.tr

ÖZ

Güne çeşitli besin gruplarını içeren kahvaltı ile başlamak vücudun her yönüne fayda sağlar ve günün geri kalanının verimliliğini artırır. Ders gün gibi bir zaman dilimidir. Derse çeşitli zekâ boyutlarına hitap eden girişler ile başlamamız dersin geri kalanının verimliliğini arttırır. Ayrıca gün içerisinde belirli saat aralıkları ile her çeşit besinden alarak vücudumuzu dinç tutabiliriz. Derste de belirli zaman aralıkları ile çeşitli zekâ boyutlarına hitap eden girişler yaparsak dikkatleri dinç tutabiliriz. Bu nedenle çoklu giriş noktalarını kullanmamız gerekir. Çoklu Giriş Noktaları (Güçlü Giriş Etkinlikleri), bireyin sahip olduğu farklı zekâ alanlarına uygun olarak dikkat çekmek için kullanılan etkinliklerdir. Çoklu giriş noktalarına önem vermedeki amaç "herkesin dikkatini çekmeye" herkesin dikkatini çekmektir. Bu çalışmada 134 sınıf öğretmen adayına coğrafya konularının öğretiminde uygulanan ve olumlu sonuçlar alınan çoklu giriş etkinlik örneklerine yer verilmektedir. Eğitsel etkinliklerin öğrenmeleri olumlu yönde etkilediği, öğrenciyi aktifleştirdiği, daha zengin öğrenme fırsatları sunduğu göz önüne alındığında bu etkinlik örneklerinin sunulması uygun görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin her zekâ boyutunun dikkatini çekmek isteyen eğitimcilere örnek olması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Giriş Noktaları, Çoklu Zekâ, Dikkat çekme, Dikkati sürdürme

GİRİŞ

Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğüne (TÜBA) bakıldığında etkinlik teriminin anlamının çocukların yaptığı ya da öğretmenin düzenlediği her türlü çalışma ve oyun olduğu; eğitsel etkinlik teriminin ise, okul içinde ya da dışında düzenlenen, eğitsel bir yönü ya da özelliği bulunan, öğrencilerle öğretmenleri yakından ilgilendiren etkinlikler olarak tanımlandığını görülmektedir. Burada etkinliklerin eğitsel yönünden kastedilen öğrenmeleri olumlu yönde etkilediğidir. Etkinliklerin öğrenmeleri (Şengören, 2006; Kurt ve Tekin-İftar, 2008; Küpçü, 2008; Arı, Çavuş ve Sağlık, 2010; Uşun ve Gökçen, 2010; Camci, 2012) ve çevre eğitimini (Erdoğan & Işık, 2009; Benzer, 2010) olumlu yönde etkilediğine dair çalışmalar mevcuttur. Öğrenme ortamlarında etkinliklerin kullanımı; öğrenciyi merkeze almakta, daha zengin öğrenme fırsatları sunmaktadır (Gürbüz 2010).

1.Çoklu Giriş Noktaları (Güçlü Giriş Etkinlikleri)

Çoklu giriş noktaları, çoklu zekâ alanlarına yönelik olarak dikkat çekmek için kullanılan etkinliklerdir. Gardner (2006)'a göre çoklu zekâ kuramından yola çıkan bir eğitimci farklı kavramlara en az yedi giriş noktası bulur. Bu giriş noktaları şunlardır:

1. Öykü/hikâye biçiminde giriş noktası

2. Sayısal giriş noktası
3. Mantıksal giriş noktası
4. Varoluşsal/yapısal giriş noktası
5. Estetik giriş noktası
6. Uygulamalı giriş noktası
7. İnsanlar arası / kişilerarası giriş noktası

1.1. Öykü Biçiminde Giriş Noktaları

Çok sayıda öğrencinin dikkatini çekmenin en etkili yoludur. Her insan hikâyeleri etkili bulur. (Gardner 2006). Hikâyeler, geçmişten günümüze önemli bir öğrenme ve öğretme aracıdır (Akyol, 1999). Kısa olması, tek olay üzerine kurulması, kahramanları tanıtmada ayrıntıya girmemesi, olayın geçtiği yerin sınırlı ve ayrıntısız olması, anlatımının yalın, anlaşılır ve özlü olması hikâyelerin etkili olmasını sağlamıştır. Hikâyeler konu ile ilgili olmalıdır. Konuya uygun hikâye yoksa ilgili tema hakkında hikâye yazılabilir. Hikâye ile giriş yapıldıktan sonra dersin diğer aşamasında hikâyenin tamamından veya içerisinden seçilen konulardan drama yaptırılabilir. Hikâye üzerinden şema, tablo, resim çizdirilebilir. Hikâyenin devamı okunduktan sonra değerlendirme yaptırılır. Giriş noktası olarak kullanılan hikâye yarım bırakılarak öğrencilerden tamamlanması istenilebilir.

1.2. Sayısal Giriş Noktaları

Bazı öğrenciler sayılarla ve sayısal ilişkilerle uğraşmaktan zevk alır. Sayısal giriş noktaları matematiksel zekâyı harekete geçirir (Gardner 2006). Tahmin oyunları, grafikler, tablolar, ölçüm aletleri sayısal giriş noktaları için önemli araçlardır. Örneğin:

“Hızlı işlem oyunu “: İşleyeceğiniz konuda vurgulamanız gereken sayıların sonuç olacağı şekilde kalemsiz hızlı işlemler yaptırarak derse başlayabilirsiniz. Örneğin 1453 İstanbul’un Fethi’nin işleneceği derse 10× 10 ×10+ 400 +3= ? sorusu ile başlayabilirsiniz. Başka önemli olan tarihler varsa onlarla da ilgili önceden işlemler hazırlanmalı ve hızlıca işlem yapılması istenip sonuçlar tahtaya yazılmalıdır. Derste uygun an geldiğinde bu sayı vurgulanmalıdır.

“Tahmin Oyunu” örneğin yumurtalardan yapılmış bir koltuk resmi gösterilir. Kaç yumurtadan yapıldığı tahmin edilmesi istenir. Başka bir örnek olarak: Üniversitesi Menteşe kütüphanesinde kaç kitap olduğu tahmin ettirilerek giriş yaptırılabilir. Dünyanın en büyük kütüphanesi olan Kongre Kütüphanesinde kaç kitap olduğu tahmin ettirilir. Amaç orada kaç kitap olduğunu öğretmek değil, ikisi arasındaki farkın nedenlerini sorgulatmak.

“Hareket eden sayılar” bilgisayar programlarından yararlanılarak sunuma hareket eden sayılar yansıtılır. Hızlıca toplamlarının bulunması istenir. Derste işlenecek sayılar ile ilgili olması daha etkili olur.

1.3.Mantıksal Giriş Noktaları

Sayılara duyulan ilgiyle alakalı ancak ondan bağımsız olan mantıksal önermelere, onların birbirleriyle ilişkileri ve anlamlarına duyulan ilgi ile alakalı giriş noktalarıdır (Gardner 2006). Strateji oyunları ve beyin fırtınası tekniği, üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek sorular mantıksal giriş noktaları için önemli araçlardır. En önemli araçlardan biri de romanlardır. Romanlarda birbirine bağlı olaylar zinciri yani mantıksal bir örgü vardır. Bu örgüyü en iyi kuran roman yazarlarının eserleri seçilmesi gerekmektedir (Mantıksal giriş noktasına örnekler; konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma, iki nesneyi ya da olayı karşılaştırarak

düşünme egzersizleri yaptırarak derse başlama, örüntü oyunu: işlenecek konuyla ilgili üç kavram verilir ve bundan sonraki kavramlar neler olabilir diye sorulur.

1.4.Varoluşsal/Yapısal Giriş Noktaları

Bazı kişiler varoluş hakkında hayatın anlamı, ölümün gerekliliği, aşkın ve nefretin sebep olduğu tutku ve tuhaf davranışlar gibi derin konulara girmekten çok hoşlanır (Gardner 2006). Konu insan ile ilgili olduğunda insan sorgulanmalıdır, konu doğa olduğunda hayat, ölüm, doğanın varoluşu sorgulanmalıdır, konu hak, eşitlik vb. değerler olduğunda bunların varlığı ve yokluğu, nasıl ortaya çıkabileceği, değerler olmadığında dünyanın nasıl bir hal alabileceği, bu değerler hayata geçirilmediğinde insanların yaşadığı duygular sorgulanarak derse başlanmalıdır. Başka bir örnek ise, belli bir alanda usta sayılabilecek kişilerin hayatları incelenerek yaşadıkları acı ve tatlı tüm olaylar ve duyguların sorgulanmasıdır.

1.5.Estetik Giriş Noktaları

Bir kişinin çevresinde sürekli karşılaşmadığı görsel ve işitsel maddelerin cazibesi estetik olarak tanımlanabilir. Sanat eserlerinin düzenleri, denge algıları ve uygunlukları, renkleri, tonları, gölgeleri ve anlamları estetik olarak kabul edilebilir (Gardner 2006).

Sanat eserlerinde, onları estetik obje haline getiren bazı özellikler vardır. Biz buna estetik değer diyoruz. Yani eğer bir eserin estetik bir değeri varsa, o eser sanat eseri olabilir. Sanat eseri deyince, sanatın bütün alanlarında verilmiş ve estetik değeri olan eserleri saymak gerekir. Belli başlı sanat alanları ise şunlardır: Resim, grafik ve plastik sanatlar, müzik, mimarlık, edebi sanatlar, roman, hikâye, şiir, tiyatro eserleri, sinema – tiyatro sanatları ve dans (Ergün)

Önemli fikirlerin ve örneklerin, film afişlerinin de estetik değeri vardır. Örneğin "1492:Cennetin Keşfi" filminin afişi ile Christopher Colombus'un Amerika'yı keşfi konusu için giriş noktası olarak kullanılabilir.

1.6."Uygulamalı" Giriş Noktaları

Beynin en iyi çalıştığı zaman; fiziksel yerleri ve maddeleri keşfederek sorular sorup yanıtladığı zamandır. Özellikle genç insanlar fiziksel malzemelerle çalışmaktan zevk alır.(Gardner 2006). Vücudunu kullanma, oyunlar oynama, yeni bir ürün yaratma faaliyetlerini içeren etkinlikler kullanılmalıdır. Laboratuvarlar, sergiler, doğa bu giriş noktaları için kullanılabilir. Sergilerin önemi öğrencilerin kendi oluşturdukları ürünleri içeriyor olmasıdır. Burada giriş noktası öğrencilerin yaptığı bir ürün üzerinden beyin fırtınası yaparak başlama olabilir. İşlenecek konuyla ilgili malzemeleri inceleyerek giriş yapılabilir.

Uygulamalı giriş noktası için bir örnek; "kırık testi" etkinliği. Kum havuzuna kırık testinin parçaları önceden gömülür. Öğrencilerden bulması istenir.

1.7.İnsanlar Arası Giriş Noktaları

Bazı öğrenciler arkadaşlarıyla birlikte öğrenmek ister. Yine bazıları tartışmak, zıt görüşler sunmak, çeşitli rollere girmek ister (Gardner 2006). Projeler bu tür insanlar arası girişler için önemli araçlardır. Projenin içinde dramanın olması daha etkilidir. İlk bakışta tüm dersi içerecek bir nokta gibi görülmektedir. Oysa insanlar arası giriş noktası için bir önceki derste plan yapılır. Buradaki giriş ya öğrencilerin yaptığı projeleri inceleyerek ya da yaptığı

dramaları izleyerek başlamaktır. Ayrıca karşılıklı diyalogları içeren konuşma balonlarının öğrencilerden konu ile ilgisi olacak şekilde doldurulmasının istenmesi de insanlar arası giriş noktası için uygun bir etkinliktir. İnsanlar arası giriş noktası konusunda etkili ürünler verebilmek için Daniel Goleman'ın insan ilişkilerinin yeni bilimi olarak adlandırdığı "Sosyal Zeka" adlı eserinin okunması gerektiği düşünülmektedir. Goleman (2007), "*bizler sosyalleşebilen varlıklarız, çevremizdeki kişilerle sürekli beyinden beyine bağlantı kuruyoruz. Bizim başkalarına, başkalarının da bize karşı tepkileri, kalbimizden bağışıklık sistemimize kadar her şeyi etkileyen hormonların hızla salgılamasına yol açıyor ve iyi ilişikler vitamin, kötü ilişkilerse zehir etkisi yapıyor*" demektedir. İnsanlar arası giriş noktasının kullanılmasıyla hormonların vitamin etkisi yapması amaçlanmaktadır.

2. Araştırmada Kullanılan Çoklu Giriş Noktaları

Etkinlikler, Aykırı (2014) çalışmasında yer alan etkinliklerin uyarlanması ile oluşturulmuştur. O çalışmadaki etkinlikler, etkinlik hazırlama ilkelerine göre hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliğin, öğretmen adayının seviyesine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla, hem dersi veren öğretim üyelerinin hem de alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği ve Genel Beşeri Coğrafya dersleri için ortak olan "enerji kaynakları" konusu Sınıf eğitimi öğretmen adayları için Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği ve Genel Coğrafya dersleri için ortaktır. İki ders boyunca tüm enerji kaynaklarından bahsedilemeyeceği için sadece "Enerji kaynaklarının sınıflandırılması, Güneş Enerjisi, Rüzgâr Enerjisi, Biyokütle Enerjisi" konuları üzerinde durulmuştur. Etkinlikleri hazırlarken "Eğitimli Akıl" kitabındaki örnekler incelendiği gibi çoklu zekâ ile ilgili etkinlikler ve her zekâ alanına uygun alanlar ile ilgili çalışmalar da incelenmiştir.

Araştırmada enerji kaynakları ile ilgili kullanılan çoklu giriş noktaları

- "Müzikli şiir" ile estetik giriş noktası
- "Ya güneş olmasaydı" sorusu ile varoluşsal giriş noktası
- "İşlem sorusu" ile sayısal giriş noktası
- "Buğday saçlı kız hikâyesi" ile hikâye ile giriş noktası
- "Basit rüzgâr türbini" ile uygulamalı giriş noktası
- "Yaratıcı drama canlandırması" ile kişiler arası giriş noktası
- "Devlet başkanı olsanız sorusu" ile mantıksal giriş noktası

2.1."Müzikli Şiir" ile Estetik Giriş Noktası

Fonda Farid Farjad'ın Amad Amma adlı eseri ile aşağıdaki şiir okunarak derse girilir.

Dünya ölüyor
-Kurtarılabilir.

Dostlarımı tanımalısın
Hepsi bittim, tükendim demeden
Yardımına koşar gelir
Su sana akabilir
Güneşin eli tutulabilir
Rüzgârdan yardım istenebilir
Sıcak suya, buhara söylesek koşar gelir
Ya da atık dediğimiz şeyler
"İşte yararım bu" diyerek kendini kanıtlayabilir

Sevda dalgalarının elektriğini
Okyanuslar bize gönderebilir.

Taşkömürü, petrol, linyit, doğalgaz, nükleer
Yenilenemezdir, yenilmez değil.

Tek bir tercihle
Dünya rahat bir nefes alabilir. *(Kudret Aykırı)*

Şiir okunduktan sonra şiirin ana teması sorulur. Bugün sizce hangi konuyu işleyeceğiz şeklinde sorular sorularak konuya ulaşılır. Enerji kaynakları ve özellikle yenilenebilir enerji kaynakları cevabı alınınca mısralar içinden enerji kaynakları buldurulur. Böylece dersin genel yapısını oluşturan bir zihinsel şema ve genel uyarılmışlık hali oluşturulur. Mısralar içinde yer alan enerji kaynakları:

Su sana akabilir	*:* Hidrolik enerji
Güneşin eli tutulabilir	*:* Güneş enerjisi
Rüzgârdan yardım istenebilir	*:* Rüzgâr enerjisi
Sıcak suya, buhara söylesek koşar gelir	*:* Jeotermal enerji
Ya da atık dediğimiz şeyler	
"İşte yararım bu" diyerek kendini kanıtlayabilir	*:* Biyokütle enerjisi
Sevda dalgalarının elektriğini	
Okyanuslar bize gönderebilir	*:* Dalga enerjisi

Bunların yenilenebilir enerji kaynağı olduğunu bulduruldukta sonra yenilenemez enerji kaynakları (Taşkömürü, petrol, linyit, doğalgaz, nükleer) buldurulur.

Son olarak da "*Yenilenemezdir, yenilmez değil"* mısrası üzerinden beyin fırtınası yaptırılır ve yenilenebilir enerji kaynakları kullanımının yenilenemez enerji kaynaklarının yerini alabileceği vurgulanır.

2.2."Ya Güneş Olmasaydı Sorusu" ile Varoluşsal Giriş Noktası

*"Ya Güneş Olmasaydı?"*sorusu sorularak cevaplar alınır. Amaç tek bir doğruyu buldurmak değil, varoluşu sorgulatmaktır.

2.3. İşlem Sorusu ile Sayısal giriş Noktası

$\sqrt{10x10x10x10}/10^{1}x1!\ X8=?$ İşlemi sorularak sonuç buldurulur. Buradaki dikkat edilen nokta sonucun konuyla alakalı bir sayısal bilgi olmasıdır. Yani sonuç 80'dir ve 80 TEP (ton eşdeğer petrol) Türkiye'nin bir yıllık aldığı güneş enerjisi miktarıdır.

2.4. Buğday Saçlı Kız Hikâyesi İle Hikâye ile Giriş Noktası

Aşağıda yer alan Buğday Saçlı Kız hikâyesi diyaloglar kısmına kadar okunur. Diyaloglar kısmından önce öğretmen adaylarına korkuluk siz olacaksınız ve cevabı sizler vereceksiniz denir. Ve her bir diyalogda cevaplar alınır.

Buğday Saçlı Kız

Dayısının çiftliğine giden buğday saçlı kız okulda yapıp oynadığı rüzgâr güllerinin büyüklerini görünce çok şaşırmıştı. Bunlar ne ki, ne işe yarıyor diye sordu. Arkasından bir ses

geldi. Korkuluktu bu. Buğday saçlı kız önce irkilmişti. Korkuluk ben buğdayları korumak için buradayım deyince, buğday saçlı kızın korkusu geçti."Onlar rüzgâr enerjisi için kullanılıyor, Onlardan elektrik enerjisi üretiliyor" dedi.
1) Buğday saçlı kız : Elektrik için kömür, petrol, doğal gaz ve nükleer kullanıldığını duymuştum okulda, Onlar varken niçin bunlar kullanılsın ki?
Korkuluk :
2) Buğday saçlı kız : Bu kadar büyük şeyleri yapmak çok pahalı olmalı dedi
Korkuluk :
3) Buğday saçlı kız : Geçen okul gezisi ile termik santrale gitmiştik, bu tarla kadar alanı kaplıyordu. Bunlar ağaç gibi burada?
Korkuluk :
4) Buğday saçlı kız :Az yer kapladığına göre daha az enerji üretiyordur?
Korkuluk :
5) Buğday saçlı kız :Dünya'da var mı bu güzel rüzgârgüllerinden?
Korkuluk
6) Buğday saçlı kız :Çok güzel bir sürü rüzgârgülü. Altında buğdaylar da var. Termik santralin yanında sadece kuru ağaçlar vardı.
Korkuluk :
7) Buğday saçlı kız :Çok gürültü var. Ben dayanamayacağım, gideyim ben.
Korkuluk :
8) Buğday saçlı kız :Çok teşekkür ederim.
Korkuluk :

(Kudret Aykırı)

2.5.Basit Bir Rüzgâr Türbini Gösterilmesiyle Uygulamalı Giriş Noktası

"http://www.youtube.com/watch?v=2CNSZNZnnMo" adresinden indirilen 42 saniyelik video öğrencilere gösterilir. Biraz gayret gösteren herkesin evinde bunu yapabileceği söylenir. Vantilatör yardımıyla birkaç wattlık ampullerin yakılabildiği, büyük türbinlerle ne kadar enerji elde edebileceğini konusunda düşünme süresi verilir. Tek yarattığı kirliliğin gürültü kirliliği olduğu ve teknoloji geliştikçe bunların azaldığı söylenir.

2.6.Yaratıcı Drama İle Kişiler Arası Giriş Noktası

Dersten 15 dakika önce biokütle enerjisi ile ilgili aşağıdaki rol kartları iki öğrenciye verilir. Geneli doğaçlamaya dayalı bu bilgileri içeren bir canlandırma yapacakları söylenir. Canlandırmayı nasıl yapacakları ve en fazla 5 dakika olacağı söylenir. Rol alacakları vakit kendilerine haber edileceği söylenerek ders boyunca dikkatlerinin dağılması önlenir.

Ali Can-30 yaşında- Enerji Mühendisi

Siz, babanız sayesinde hiçbir burs ya da kredi almadan enerji mühendisliği lisans ve yüksek lisans programını birincilikle bitirmiş ve biyokütle enerjisi konusunda uzmanlaşmış birisiniz. Ailenizin yaşadığı yer belediyenin çöplerinin atıldığı bir alan. Babanız orada köylülere odun ve kömür satarak sizi okutmuş ve hala geçimini oradan sağlıyor. Çalıştığınız şirket yeni bir işe atılmak durumunda ve bu iş olmazsa batacak ve siz işsiz kalacaksınız. Yeni iş olarak senin köyünde biyokütle enerjisi santrali kurmak ve bu işin başında da senin olmanı istiyorlar. Sen, küçük veya büyük tüm yerleşmelerin enerji ihtiyacı bu yöntemle karşılanabileceğini, biyokütle enerjisi üretiminde atık çevreye zarar veren atık maddeler de kullanıldığı için bunların çevreye zarar vermesinin engelleneceğini, kırsal kesimlerde bu enerjinin kullanılmasının kırsal kesime elektrik getirilmesinden daha ucuza geleceğini biliyorsun. Ama bir tarafta da artık baban odun ve kömür satamayacağı için işsiz kalacak bunun farkındasın.

Başlangıç Noktası: Babana düşüncelerini söylemek için köye babanın dükkânına gitmişsindir. Konuşmak istediğini söylersin.

Mehmet Can- 60 yaşında – Odun ve kömürcü

Siz, yıllarca odun ve kömürcülükle oğlunuzu okutmuş bir kişisiniz. Şu an oğlunuzun bir meslek sahibi olmasında çok mutlusunuz onunla gurur duyuyorsunuz. İşiniz var ama kendi sigortanızı uzun yıllar yatırmamış ve emekli olamıyorsunuz. Oğlunuzdan şu ana kadar gelecek tüm parasal destekleri gururunuzdan dolayı kabul etmiyorsunuz. Eşiniz vefat etmiş ve sizi bu yalnızlıktan kurtaran şey işiniz.

Başlangıç noktası: Oğlunuz dükkâna gelir. Ona sımsıkı sarılırsınız. Oğlunuz sizle konuşmak istediğini söyler.

2.7. Devlet başkanı olsanız sorusu ile mantıksal giriş noktası

*"Fosil yakıtlara sahip bir ülkenin devlet başkanı olsanız yenilenebilir enerji kaynaklarını destekler misiniz?"*sorusu sorularak beyin fırtınası yaptırılır. Burada ki amaç da varoluşsal giriş noktasındaki soru gibi tek bir cevap buldurmak değil, düşünmeyi ve empati kurmayı sağlayarak durumun mantıksal yanlarını buldurmaktır.

3. Sonuç ve Öneriler

Güçlü giriş noktalarının asıl amacı; dikkat çekmektir. Çok sayıda giriş noktasının ne olduğu basittir; bir öğrencinin bir konuyu öğrenmesi için işe yarayan yöntem, başka bir öğrenci üzerinde aynı konu için veya aynı öğrenci de başka bir gün işe yaramayabilir. Öğretmenin yapması gerekenler:

- Giriş noktalarının belirli anlayışlar için uygun olduğunu anlamak
- İncelenecek konuya uygun birkaç giriş noktası bularak işe başlamak
- Elde edilen başarıyı ve başarısızlığı tatmak
- Uzmanlaştıkça kişisel yaklaşımlar geliştirmek
- Her konuda giriş noktası vardır ancak her birinde mutlaka fazlaca olacaktır diye bir şey yoktur.
- Giriş noktalarının seçimi içgüdüsel hatta mümkünse sanatsal yapılmalıdır.
- Bulunan giriş noktaları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Bütün giriş noktalarını kullanmak mecburi değildir.
- Her giriş noktası belirli bir kavram için aynı şekilde uygun düşmez.
- Müfredat her zaman fazla konu içerecektir. Bu nedenle müfredattaki konulardan taviz vermek gerekecektir (Gardner, 2006).

Kaynakça

Akyol, H. (1999) Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi, Milli Eğitim Dergisi, sayı:142, Nisan, Mayıs, Haziran.

Arı, K. & Çavuş, H. ve Sağlık, N (2010). İlköğretim 6.sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 99-112.

Aykırı, K. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çoklu Giriş Noktalarına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Benzer, E. (2010). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi (yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Camci, F (2012). Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Adıyaman.

Erdoğan, M., ve Uşak, M. (2009). Curricular and extra-curricular activities to develop the environmental awareness of young students: A case from Turkey. Odgojne Znanosti, 11(1), 73-86.

Gardner, H. (2006). Eğitimli Akıl (Çev: Özden Akbaş), İstanbul: Morpa Yayıncılık

Gürbüz R, vd. (2010). Etkinlik Temelli Öğretimin 5.Sınıf Öğrencilerinin Bazı olasılık kavramlarındaki Gelişimlerine Etkisi: Yarı Deneysel Bir Çalışma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 1021-1069.

Kurt, O. ve Tekin-İftar, E (2008). "A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism",Topics in EarlyChildhood Special Education, 28, 53-64.

Küpçü, A (2008). Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Orantısal Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Başarısına Etkisi,(Yayımlanmamış Doktora Tezi),İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Uşun, S. & Gökçen, E (2010),"İlköğretim İkinci Kademede Etkinlik Temelli ÖğretimYaklaşımının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi", İnternational Online Journal of EducationalSciences, 2.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME HAKKINDAKİ TUTUMLARINA YÖNELİK ANALİTİK BİR ÇALIŞMA

Okan SARIGÖZ, Akdeniz Üniversitesi, okan.sarigoz@gmail.com

ÖZ

Yaşam boyu öğrenme, son zamanların en önemli ve en başarılı eğitim uygulamalarından birisidir. Bilgi edinmeye, sürekli öğrenmeye, iletişime ve farklı dillerin öğrenilmesine önem veren, kişileri meslek edindirmeye çalışan veya ikinci bir fırsat sunan, bireylerin farkındalık ve bilinç seviyesini yükseltmeye ve toplumları istihdam etmeye çalışan bir yaklaşımdır. Bu nedenle bütün toplumların özellikle de gelişmekte olan toplumların öncelikle birey eğitiminde yüksek bir etkiye sahip olan sınıf öğretmenlerinden üst düzeyde beklentileri vardır. Günümüzde bu beklentilerin ancak sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme politikalarını benimseyip uyguladıklarında yerine getirilebileceği düşünülmektedir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme hakkındaki tutumlarını bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme durumlarının sürekliliği bakımından önemlidir. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden biri olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında Antalya il merkezindeki devlete bağlı okullarda, farklı kademelerde ve branşlarda çalışan 252 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmada Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve anketin Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının (Katılıyorum) beklenen seviyenin hemen altında olduğu, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili birçok tutum ve davranışı benimsedikleri, bildikleri ancak yaşamlarında kullanmadıkları ayrıca cinsiyete bağlı olarak erkek öğretmenler ile bayan öğretmenler arasında istatistiksel açıdan tutuma bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Eğitim, Tutum.

ABSTRACT

Lifelong learning is one of the most important and successful educational practices of recent times. Information acquisition, continuous learning, emphasis on communication and the learning of different languages, offering people vocational training to employees or a second chance, individual awareness and to raise awareness and community is an approach that tries to employment. Therefore, the first training of community members of all communities are emerging, especially in the upper level of expectations that teachers have a high impact. Today, however, the expectations of the teacher lifelong learning is considered to be fulfilled when they are implementing policies to adopt. In this study, primary school teachers' attitudes about life-long learning in order to identify some demographic variables are also made considering. a lifetime of research is important for the continuity of the learning situation classroom teachers. In the study, which is one of the descriptive method 'General Scanning Model' is used. The sample of the study in the 2015-2016 academic year in the schools of the state in the city center of Antalya, 252 employees comprise teachers at different levels and branches. Research as a data collection tool for Lifelong Learning Attitude Scale was used. The Lifelong Learning Attitude Scale used in the research studies conducted and the validity and reliability of the questionnaire Cronbach's alpha internal reliability coefficient was calculated as 0.85. As a result, teachers' lifelong attitudes toward learning (Agree) is just below the expected level, teachers are lifelong adopted many

attitudes and behaviors related to learning, they use their familiar but life also, depending on gender, male teachers and female teachers-dependent manner statistically significant It reached the conclusion that there is a significant difference.

Keywords: Lifelong Learning, Lifelong Education, Attitudes.

GİRİŞ

Yaşam Boyu Öğrenme (YBÖ), kişisel ve sosyal gelişimi sağlamak, bireylerin bilgi, beceri, yetkinlik ve yeterliklerini geliştirmek ve istihdam sağlamak amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen her türlü öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır (Borat, 2010). YBÖ'nin en fazla üzerinde durduğu konulardan birisi kişilerin kendi kendilerine ve sorular sorarak öğrenmeleridir. Okullar YBÖ için gerekli becerileri (problemleri saptama, karar verme, problem çözme vb.) değer ve tutumları kazandırma sorumluluğunu üstlenmelidirler (Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 127; Teyfur, 2009: 374; Karakuş, 2013). YBÖ, okullardaki örgün öğrenmeyi, yaygın öğrenmeyi, teknik eğitim ve beceri kazanılmasını sağlayan kursları, iş yerinde kazanılan mesleki becerileri ve diğer becerilerin kazanılmasına yol açan öğrenmeyi yani örgün ve yaygın eğitimi kapsamaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012: 40; Erdamar, 2011: 220). Avrupa Komisyonu, (2006)'na göre ise YBÖ, bilgi, beceri ve yeterlikleri ilerletebilmek amacıyla kişisel, sosyal, sivil ve iş ile ilgili yaşam boyu yürütülen tüm öğrenme faaliyetlerinin bütünüdür.

YBÖ yaklaşımı ilk defa, birinci dünya savaşından hemen sonra 1919 yılında İngiltere İmar Bakanlığı'nda Yetişkinler Eğitimi Komitesinin hazırladığı bir raporda yetişkinler eğitimine ilişkin olarak, sürekli bir ulusal zorunluluk, yurttaşlığın ayrılmaz bir parçası ifadesi kullanılmış, raporda yetişkinler eğitimi için olanaklar hem evrensel hem de yaşam boyu olmalıdır sonucuna varılmıştır (Şenyuva, 2013: 70; Gencel, 2013: 239). Bostan ve Tabak, (2013: 460)'a göre ise YBÖ kavramı 1920'lerde, John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle tarafından günlük yaşamın sürekli bir boyutu olduğu anlayışından yola çıkılarak kullanılmıştır.

Uzunboylu ve Hürsen, (2011: 125)'e göre YBÖ, bireylerin hızla gelişip, değişmekte olan toplum yapısına uyum sağlayabilmeleri, ayrıca bireylerin sahip oldukları mesleki alanlarda da yeterli düzeyde verim elde edebilmeleri için dikkat edilmesi gerekli olan etkili bir yaklaşımdır. Ayrıca Andresen, Boud ve Cohen, (1995)'e göre yaşam ve iş tecrübesine dayalı öğrenmeler YBÖ'nin içindedir. UNESCO tarafından 1972'de yayınlanan raporda, tüm bireyler için YBÖ'nin bir hak olduğu, resmi ve gayri resmi eğitime eşit kaynak ayrılması gerektiği ve her yaştaki insanı kapsayacak faaliyetlerde bulunulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca raporda, YBÖ'nin kavram olarak, eğitimde fırsat eşitliği sağlaması ve olanağı kısıtlı olan bireylerin de eğitimde fırsat yakalayabilmeleri için sınırların kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır (Torres, 2001; Kaya, 2010: 32).

YBÖ, bireylerin sürekli olarak yeni bilgi, beceri ve yeterlikler edinmelerini, var olan bilgi beceri ve yeterliklerini, yeni öğrendikleri ile eski öğrendiklerini bütünleştirmelerini hedefleyen öğrenme yaklaşımıdır (Şişman, 2012: 335).

Tutum ise bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968). Bu nedenle bu araştırmada, son dönemlerde gittikçe önemi artan, daha fazla üzerinde durulmaya başlanan ve eğitimde önemli bir yerinin olduğu düşünülen YBÖ yaklaşımı hakkında sınıf öğretmenlerinin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Problem Cümlesi

Devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutum ve düşünceleri hangi düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutumlarını bazı demografik değişkenleri de (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş) göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Antalya ilindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri, örneklemini ise evrenden tesadüfî yöntemle seçilmiş yine Antalya il merkezindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 213 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; Hürsen, (2011) tarafından geliştirilmiş olan *Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik değişkenlere bağlı olarak ölçek maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada ikili değişkenlerde t testi, üçlü veya daha fazla değişkenli gruplarda Anova testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerdeki tüm likert sorular olumludan olumsuza 5'den 1'e doğru puanlanmış, olumsuzdan olumluya ise 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Veriler yorumlanırken anlamlılık düzeyi ($p<0.05$) alınmış ve araştırma verileri bu anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin seçenek aralıkları ve genel değerlendirmesi hesaplanarak aşağıda gibi belirlenmiştir (Dönger, 2016a; Dönger, 2016b; Özkartal, 2016a; Özkartal, 2016b; Sarıgöz, 2014).

$$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

SA: Seçenek Aralığı
EYD: En Yüksek Değer
EDD: En Düşük Değer
SS: Seçenek Sayısı

1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyoru"m
1.81 - 2.60: Katılmıyorum
2.61 - 3.40: Kararsızım
3.41 - 4.20: Katılıyorum
4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Karasar, (2010: 77)'a göre Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili demografik verilere, araştırmada kullanılan ölçekle ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo. 1
Sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların cinsiyete göre t- testi analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Kadın	103	77.884	9.367	211	2.588	.010
Erkek	110	74.400	10.217			

p< 0.05

Tablo 1'deki verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği (YBÖTÖ)'ne verdikleri yanıtların analizinden Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(2.588)}$; $p_{(.010)}$; $p<0.05$) –t testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir.

Tablo. 2
Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 1-10 yıl	108	75.58	11.58	G.arası	60.22	32	30.11	.302	.739	
2) 11-20 yıl	78	76.73	8.05	G.içi	20912.26	210	99.58			
3)21-üz yıl	27	76.22	7.79	Toplam	20972.48	212				
Toplam	213	76.09	9.95							

p> 0.05

Tablo 2'deki verilerden araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlardan mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak; 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(.302)}$, $p_{(.739)}$; $p> .05$].

Tablo. 3
Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların yaş değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 22-32 yaş	92	75.73	11.63	G.arası	27.06	2	13.53	.136	.873	
2) 33-43 yaş	89	76.49	08.72	G.içi	20945.42	210	99.74			
3)44-üz yaş	32	75.97	07.92	Toplam	20972.48	212				
Toplam	213	76.09	09.95							

p> 0.05

Tablo 3'deki verilerden araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlardan yaş değişkenine bağlı olarak; 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44-üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(.136)}$, $p_{(.873)}$; $p > .05$].

Tablo. 4
Araştırmaya katılan öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları ve beceri düzeyleri

YAŞAM BOYU ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEK MADDELERİ	$\overline{X}$	Beceri Düzeyi
2. Meslek alanında terfi etmiş bireylerin, mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekli değildir?	4.28	Kesinlikle Katılıyorum
3. Bireyler mezun olduktan sonra meslek alanındaki değişimleri takip etmek zorunda değildir?	4.21	Kesinlikle Katılıyorum
4. Yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu önceki bilgilerle ilişkilendirmeye çalışmak mesleki gelişim açısından zaman kaybıdır?	4.19	Katılıyorum
9. Bireyler meslek hayatlarında bilginin sürekli değiştiği bilincini taşımalıdır?	4.18	Katılıyorum
8. Bilgiyle yaşam arasında bağ kurmak mesleki gelişim açısından önemlidir?	4.14	Katılıyorum
1. Mesleki gelişim sürecinde zor olan konuları öğrenmek için çaba harcamak zaman kaybıdır?	4.11	Katılıyorum
5. Bireylerin meslek alanlarının dışındaki alanlarda bilgiye ulaşmak için zaman harcamaları gerekli değildir?	4.10	Katılıyorum
6. Meslek hayatının her aşamasında yeni şeyler öğrenmek gerekli değildir?	4.09	Katılıyorum
19. Bilgiye ulaşma sürecinde bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik araçları kullanmak öğrenmeyi zenginleştirir?	4.09	Katılıyorum
10. Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken çevrelerindeki meslektaşlarıyla bilgi paylaşımında bulunması başarıyı artırır?	4.08	Katılıyorum
14. Bireylerin yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu geçmiş tecrübeleriyle ilişkilendirmesi öğrenmeyi artırır?	4.07	Katılıyorum
11. Bireylerin sahip oldukları araştırma becerileri mesleki gelişimlerini artırır?	4.01	Katılıyorum
12. Bireyler mesleki gelişimlerine yönelik plan hazırlamalıdır?	3.95	Katılıyorum
15. Mesleki gelişim için bireyler sürekli öğrenme arzusu taşımalıdır?	3.91	Katılıyorum
18. Meslek alanlarında yaşanan bilgi değişimine uyum sağlamak bireysel bir sorumluluktur?	3.88	Katılıyorum
17. Bireylerin öğrenme sürecinde kendi kendilerini motive etmesi, meslek alanlarında gelişebilmeleri için gereklidir?	3.83	Katılıyorum
7. Bireylerin meslek alanlarında sahip oldukları bilgi yetersizlikleri göz ardı edilmelidir?	3.81	Katılıyorum
13. Bireylerin mesleğe yönelik gerçekleştirilen profesyonel gelişim etkinliklerine katılmaları mesleki verimliliği artırır?	3.71	Katılıyorum
16. Mesleki gelişim sürecinde kitle iletişim araçlarından faydalanmak öğrenim sürecini zenginleştirir?	3.44	Katılıyorum

Genel Aritmetik Ortalama: 4.004 (Katılıyorum)

Tablo 4'deki verilerden sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 2. maddenin *'Meslek alanında terfi etmiş bireylerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları gerekli değildir?'* ($\overline{X}$ =4.28), 3. maddenin *'Bireyler mezun olduktan sonra meslek alanındaki değişimleri takip etmek zorunda değildir?'* ($\overline{X}$ =4.21), 4. maddenin *'Yeni bir konuyu öğrenirken, bu konuyu önceki bilgilerle ilişkilendirmeye çalışmak mesleki gelişim açısından zaman kaybıdır?'* ($\overline{X}$ =4.19) ve 9. maddenin *'Bireyler meslek hayatlarında bilginin sürekli değiştiği bilincini taşımalıdır?'* ($\overline{X}$ =4.18) ölçekteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin Yaşam boyu öğrenmede mesleki gelişim ve tecrübenin önemi, bilginin sürekli değişmesi, meslekle ilgili yeniliklerin takip edilmesi ve yeni bir konu öğrenildiğinde önceki öğrenilenlerle birleştirilmesi gibi konuları önemsedikleri ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle söylenebilir.

Yine tablo 4'deki verilerden hareketle öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 16. maddenin *'Mesleki gelişim sürecinde kitle iletişim araçlarından faydalanmak öğrenim sürecini zenginleştirir?'* ($\overline{X}$ =3.44), 13. maddenin *'Bireylerin mesleğe yönelik gerçekleştirilen profesyonel gelişim etkinliklerine katılmaları mesleki verimliliği artırır?'* ($\overline{X}$ =3.71), 7. maddenin *'Bireylerin meslek alanlarında sahip oldukları bilgi yetersizlikleri göz ardı edilmelidir?'* ($\overline{X}$ =3.81) ve 17. maddenin *'Bireylerin öğrenme sürecinde kendi kendilerini motive etmesi, meslek alanlarında gelişebilmeleri için gereklidir?'* ($\overline{X}$ =3.83) ölçekteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki maddelere verilen yanıtlardan hareketle sınıf öğretmenlerinin, Yaşam Boyu Öğrenmede kitle iletişim araçlarının öğrenime etkisi, meslekle ilgili etkinliklere katılma, bilgi eksikliği ve öğrenmeye motive olma gibi konuları ise öğrencilerin yeterince önemsemedikleri ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenleri arasından istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre Yaşam Boyu Öğrenme hakkında daha hassas düşündüklerini ve tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlardan mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak; 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutumlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44-üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle farklı yaş kategorilerine sahip sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutumlarının yine birbirine yakın veya denk olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından ölçekteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin öğretmenlerin, Yaşam boyu öğrenmede mesleki gelişim ve tecrübenin önemi, bilginin sürekli değişmesi, meslekle ilgili yeniliklerin takip edilmesi ve yeni bir konu öğrenildiğinde önceki öğrenilenlerle birleştirilmesi gibi konuları önemsedikleri ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin Yaşam Boyu Öğrenmede kitle iletişim araçlarının öğrenime etkisi, meslekle ilgili etkinliklere katılma, bilgi eksikliği ve öğrenmeye motive olma gibi konuları istenilen düzeyde önemsemedikleri ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle ölçeğin genel aritmetik ortalamasının beklenen seviyeden daha düşük çıktığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutumlarının beklenen seviyeden biraz düşük olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada cinsiyet bakımından Kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme hakkındaki tutumlarının neden düşük olduğu araştırılarak sebepleri belirlenmeli ve giderilmesi yoluna gidilmelidir.

Yaşam Boyu Öğrenme konusunda tüm öğretmen ve öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerle öğrenciler için ise mesleki gelişim, bireysel öğrenme ve bilginin önemi gibi etkinlikler düzenlenmeli böylelikle hem öğretmenler hem de öğrenciler gelişmeye ve öğrenmeye teşvik edilmelidir.

Yaşam Boyu Öğrenme konusunda kendini geliştiren, etkinlik düzenleyen ve etkinliklere katılan tüm öğrenci, öğretmen ve akademisyenler ödüllendirilmelidir. Yaşam Boyu Öğrenme konusunda veya kendini geliştirme konusunda isteksiz olan tüm öğrenci, öğretmen ve akademisyenlerin isteksiz olma nedenleri araştırılarak bu isteksizlik durumları belirlenmeli ve tüm olumsuz durumlar çeşitli çözüm önerileri ile ortadan kaldırılmalıdır.

İlgili kurum veya kuruluşlar tarafından Yaşam Boyu Öğrenme veya kendini geliştirme ile ilgili olarak öğretim programları tekrardan düzenlenmelidir. Öğretmen ve akademisyenlere Yaşam Boyu Öğrenme veya kendini geliştirme ile ilgili olarak kurs, seminer, sempozyum veya hizmet içi eğitimler verilerek tüm eğitimcilerin bu konulardaki eksikleri giderilmelidir.

KAYNAKÇA

Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. (1995). *Experience-based learning: Contemporary issues.* (Ed. G. Foley), Understanding Adult Education and Training, Sydney.

Avrupa Komisyonu, (2006). Recommendation of the European Parliament and of the council of on key competences for lifelong learning. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en: PDF adresinden 21.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Borat, O. (2010). Hayat Boyu Öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi, *Projeler Dergisi,* (2), 32-44.

Bostan, S. & Tabak, R. S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21(2), 459-468.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilin gerekliliğine ilişkin görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 18 Mart Üniversitesi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.

Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme nedir? Kapsam ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(3), 34-48.

Erdamar, G. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler.* (Ed. Özcan Demirel), Ankara: Pegem Akademi.

Gencel, E. İ. (2013). Öğretmen adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 38(170), 237-252.

Hürsen, Ç. (2011). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme yaklaşımına yönelik görüş-tutum ve yeterlik algılarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(3), 26-35.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Z. (2010). *Eğitim bilimine giriş.* (Ed. Ö. Demirel & Z. Kaya), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkartal, Z. (2016a). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* 1-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Özkartal, Z. (2016b). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitimine yönelik analitik bir çalışma. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* 1-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* 41, 1-15.

Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.

Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Şenyuva, E. (2013). Hemşirelikte Yaşam Boyu Öğrenme: Algılar ve gerçekler. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi,* 21(1), 69-75.

Teyfur, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Torres, R. M. (2001). *Lifelong learning in the north, education for all in the south, international conference on lifelong learning, beijing.* www.unesco.org/education/uie/news/beijing.shtml adresinden 20.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.



ELİMİZDE FIRÇA SANATA MERHABA: İŞBİRLİKLİ SANAT ÇALIŞMALARI

Metin BOZKURT, MEB, bozkurt_metin_67@hotmail.com

ÖZ

Sanat eğitimi, bireye çağdaş yaşama ve özgür düşünme olanağı kazandırır. Toplum için birbirini anlayan, eleştiren ve saygı duyan insanların yetiştirilmesine imkân sağlar. Sanat, yaşama özgün biçimler verir. Bu açıdan, görsel sanatlar eğitimi, eğitimin her basamağında herkes için gereklidir. Çünkü nitelikli bir sanat eğitimi çağdaş dünyada var olma şartlarından biridir. Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları'ndan olan Bireysel ve Toplumsal Amaçları'ndan biri de iş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda Zonguldak İli Ereğli İlçesi Gazi İlkokulu'nda 2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören istekli öğrencilerimize yönelik, Kdz. Ereğli Halk Eğitim Müdürlüğü desteği ile haftada iki gün "Elimizde Fırça Sanata Merhaba" projesi kapsamında resim kursu verilmektedir. Öğrencilerimiz resim kursunda hem resim yapma tekniklerini öğrenirken hem de işbirliği içerisinde resim yapmaktadırlar. Proje doğrultusunda öğrenci ve velilerimiz için resim atölyelerine ve sergilerine geziler düzenlemektedir. Ayrıca okulumuz öğrencilerinin İl ve İlçe çapında düzenlenen yarışmalara katılım oranları yükselmiştir. Proje sonunda öğrencilerimizin işbirliği içinde yaptığı resim çalışmalarıyla Kdz. Ereğli Belediyesi' nin düzenlediği Osmanlı Çileği Sanat Kültür Festivali'nde resim sergisi açılması açılmıştır.

Anahtar Kelimeler: sanat, sanat eğitimi, görsel sanatlar öğretim programı.

ABSTRACT

Art training enables person modern life and free thinkng oppartunities. It provides teaching people who understands, criticizes and respects each other fort he sake of socrety. Art makes life uniqve. So visval arts teaching is essential for everybody in every steps of education. Because qualified art teaching is amang the existing rules in modern life.Consciousness and susceptibility af collaborative study, sharing, taking responsibility, respacting other people work are among the general aims of visual arts lesson.These are among the social aims of the lesson.With this purpose voluntary students 2, 3, 4. Clases being educated in Gazi Primary School of Ereğli whith the support of Public Traing Centre painting courseare given in two days the week. This course is given as part of the Project of "Hello To The Art Whith The Brushes İn Our Hands." İn this course our students, whille learning the teahnres of painting they also learnt cooperative study. Within this Project, trips arrnged to painting workshops and exhibitions for our students and their parents. Also the persentage at participation fort he competitions in the town is increased. At the and of the Project, with the collaborative Works of the students painting exhibitions is opened at the Ottoman Strawberry Art and CultureFestival arranged by Ereğli Municipality.

Keywords: art, art education, visual arts curriculum.

GİRİŞ

Sanat, bireysel açıdan duyguların, düşüncelerin, hayallerin, yaratıcı çabaların ve insanın kendini gerçekleştirmesinin bir aracı; toplumları kaynaştırmada bütünleyici yönü ile önemli bir toplumsal kültür dinamiğidir.

Sanat eğitimi, bireye çağdaş yaşama ve özgür düşünme olanağı kazandırır. Toplum için birbirini anlayan, eleştiren ve saygı duyan insanların yetiştirilmesine imkân sağlar. Sanat, yaşama özgün biçimler verir. Kültürlerin anlaşılmasının önemini, kendi kültürümüze sahip çıkma, onu yaşatma ve gelecek kuşaklara aktarmada etkin bir rol üstlenir. Bu açıdan, görsel sanatlar eğitimi, eğitimin her basamağında herkes için gereklidir. Çünkü nitelikli bir sanat eğitimi çağdaş dünyada var olma şartlarından biridir.

Sanatın ve sanat eğitiminin gerekliliği sonucunda, bugüne kadar 1948, 1968 İlkokul,1951, 1962, 1971 Ortaokul ve 1992 İlköğretim Programları geliştirilmiştir. Günümüz koşullarında ise yeniden yapılandırılan eğitim sistemimizin öğretim programları kapsamında, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nın oluşturulmasına ihtiyaç duyulmuştur (MEB,2006 s.5).

Sanat eğitiminin hayatımızda önemli bir yer tuttuğu ve gerekli olduğu kuşku götürmez. Sanat eğitimi; öğrencinin yaratıcılığını geliştirmede, estetik düşünce ve bilinç kazandırmada gereklidir. Ayrıca, bireyin sosyal ilişkilerinde, işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte bir şeyler yapma sevincini yaşattığı için de önemli ve gereklidir. Orijinal buluşlar ve gözlem yapmayı sağladığı, kişisel çabaları desteklediği, pratik zekayı geliştirdiği, el becerisini arttırdığı bilinmektedir (Uysal,2005, s.42).

Görsel Sanatlar Dersinin Genel Amaçları'ndan olan Bireysel Ve Toplumsal Amaçları'ndan biri de iş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak, Estetik Amaçları'ndan öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yetisi kazandırmak ve Teknik Amaçları'ndan öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkân tanımak, öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak, öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmektir (meb, 2006. s.8-9).

Görsel Sanatlar dersi ile çocuğun güzel sanatlarla ilgili bilgileri kazanması, sanatsal yaratıcılığını geliştirerek her alana transfer edebilmesi, sanat yoluyla kendini ifade etmesi ve çevresini güzelleştirmesini sağlayacak estetik kişilik kazanması amaçlanmaktadır (Türkkan, 2008:9).

Sanat eğitiminin ve görsel sanatlar eğitiminin amaçları göz önüne alındığında ilkokul öğrencilerinin sanat eğitimiyle desteklenerek öğrencilerin iş birliği içinde çalışması, sorumluluk alması, kendine ve başkalarına saygı duyma bilinci kazanması, görsel sanatlar sevgisi kazanması ve farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına varması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Zonguldak İli Ereğli İlçesi Gazi İlkokulu'na devam eden öğrenci ve velilerine 2015-2016 Eğitim öğretim yılı başında okulda açılmasını istedikleri kurslarla ilgili olarak bir anket uygulanmıştır. Öğrenci ve velilerin cevapları dikkate alındığında öncelikli olarak okulda bir resim kursu açılmasını istemişlerdir.

Zonguldak İli Ereğli İlçesi Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü ile iletişime geçilerek resim kursu açılması talep edilmiştir. Zonguldak İli Ereğli İlçesi Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu Müdürlüğü bu talebi olumlu karşılamış ve okulda haftada iki gün olmak üzere resim kursunu açmıştır.

Zonguldak İli Ereğli İlçesi Gazi İlkokulu'nda iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden resim kursu için istekli öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrenci velilerinden resim kurs için izin belgesi alınmıştır.

Resim kursunda öğrencilere ressamlar ve hayat hikâyeleri ve resim yapma teknikleri anlatılmıştır. Teorik bilgilendirmeden sonra uygulama çalışması yapılmıştır. İşbirlikli çalışmalar ve bireysel çalışmalar şeklinde uygulama çalışmaları yapılmıştır.

Öğrencilerin resim kursuna devam- devamsızlıkları, hafta hafta gelişimleri ve resim kursunda sergiledikleri davranışlar hem okul müdürü hem de resim kursu öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Okulda açılan resim kursuna iki, üç ve dördüncü sınıfa devam eden istekli öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin istekli resim kursuna katılmaları yatıkları çalışmalara yansıdığı yapılan gözlemlerde tespit edilmiştir.

Resim kursuna katılan öğrencilerin hiçbiri devamsızlık yapmamıştır. Bu tutulan devam devamsızlık kayıtlarında mevcuttur.

Öğrencileri resim kursunda işbirlikli ve bireysel yaptıkları çalışmalarda da mutlu olduğu görülmektedir.

Öğrenciler resim kuruna başlarken resim teknikleriyle ilgi hiçbir şey bilmedikleri tespit edilmiştir. Resim kursunun sonunda ise öğrencilerin gelişimlerini yaptıkları çalışmalarda görülmektedir.

Ayrıca resim kuruna katılan öğrenciler İl, İlçe ve okul çapında yapılan resim, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılım göstermişler ve dereceye girmişlerdir. Resim kursunun sonunda öğrencilerimizin işbirliği içinde yaptığı resim çalışmalarıyla Kdz. Ereğli Belediyesi' nin düzenlediği Osmanlı Çileği Sanat Kültür Festivali'nde resim sergisi açılması açılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen verilerden çeşitli bağıntılar kurularak şu sonuçlara varılmıştır: Resim kursuna istekli olarak katılan öğrencilerin işbirliği yapma, yardımlaşma, başkalarıyla çalışma, saygı duyma ve farklı teknikleri öğrenme ve sanatı sevme, okula devam etme ve akademik başarıları üzerinde olumlu olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz.

1-İlkokullarda sanat etkinliklerine gereken önem verilmelidir.

2-Özellikle dezavantajlı bölgelerde ve okula devamsızlık oranın yüksek olduğu okullarda sanat etkinlikleri ve resim kursları açılabilir.

3-İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ve öğrenci velilerine sanat eğitiminin önemine yönelik seminerler düzenlenebilir.

4-Öğrencilerimizin iyi insan, hayat boyu öğrenmeyi benimseyen ve insan haklarına saygılı olmasını istiyorsak sadece ilkokulda değil, öğrenim hayatı boyunca öğrenciler sanat eğitimiyle desteklenmesi faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

MEB (2009). *İlköğretim Görsel Sanatlar (1-8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Türkkan, B. (2008). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uysal, A. (2005). İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1).



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN-TEKNOLOJİ-TOPLUMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Eda SALMAN PALAKAY, Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, eda.salman.1987@hotmail.com

Ayda TELLİOĞLU, Mustafa Kemal Üniversitesi , atellioglu69@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen-teknoloji-toplum (FTT) hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2014-2015 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Bilim-Teknoloji-Toplum Hakkındaki Görüş Anketi (Views on Science-Technology-Society-VOSTS) ile veriler toplanmıştır. Uygulanan VOSTS anketi sonucunda elde edilen verilerin analizinde MS Excel programından faydalanılarak betimleyici tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ankete vermiş oldukları cevaplara göre, fen-teknoloji-toplum konusundaki görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bilim ve teknolojinin tanımına yönelik görüşlerinin farklı olduğu, teknolojinin bilimin bir uygulaması olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Toplumun bilim insanları üzerinde etkili olduğu ve bilim insanlarının farkında olmadan kendi kültürlerinin bakış açısını destekleyen araştırmalar seçtikleri görüşündedirler. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, bilim insanlarının açık fikirli, mantıklı, önyargısız, tarafsız olması gerektiği görüşüne sahiplerdir. Yapılan araştırmada teorilerin kanuna dönüşebileceği şeklinde kavram yanılgıları olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the views of preservice science teachers on science-technology-society. The study was conducted with the participation of 41 preservice science teachers at Mustafa Kemal University in the Department of Elementary Science Education, in 2014-2015 academic year. In this study, survey research method was used and data were collected with Views on Science-Technology-Society-VOSTS Questionnaire. To determine the percentage of responses, MS excel program was used. Based to the responses they gave in the survey, preservice science teachers' views on science-technology-society are determined. It was found that pre-service teachers had diversifying opinions the description of science and technology and they think of technology as an application of science. They think that society has an influence on scientists and scientists has a tendency to choose research supporting their own culture's point of views. The majority of pre-service teachers believe that, scientists should be open-minded, rational, logic, unbiased and impartial. According to the study results, participants has a concept error of thinking that all theories automatically becomes a scientific law.

GİRİŞ

Bilimsel okuryazarlık; ülkemizde ilk kez 2000 yılında İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi Programı'nda yer almıştır. 2004 yılında yapılan eğitim reformuyla değişen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini vizyon edinmiştir. Bu programa göre fen ve teknoloji okuryazarlığı; araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu

öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir.(Özbek,2013)

Fen okuryazarı bir birey, bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini kendi akıl gücü, yaratıcı düşünme ve yaptığı araştırmalar sonucunda fark eder. Bilginin zihinsel süreçlerde işlenmesinde, bireyin içinde bulunduğu kültüre ait değerlerin, toplumsal yapının ve inançların etkili olduğunun farkındadır. Fen okuryazarı bireyler, sosyal ve teknolojik değişim ve dönüşümlerin fen ve doğal çevreyle olan ilişkisini kavrar. (İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar)Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2013)

Günümüzde öğrenciler teknolojiyi yaşamlarının her alanında kullanmaktadırlar. Çağdaş toplumda, fenin ve teknolojinin artan önemiyle ve toplum üzerinde hissedilen önemli etkileriyle birlikte kısaca "FTT"de denilen, yeni bir yaklaşım "Science-Technology-Society (Fen-Teknoloji-Toplum)" ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım fen eğitiminde de yerini almıştır. FTT eğitimi ile öğrencilere, fen ve teknolojinin ne olduğu ve bunların hayatımızdaki yeri ile ilgili anlayış kazandırılır (Yager, 2005; Dikmentepe, 2012)

Hemen hemen tüm ülkelerin eğitim programlarında yer alan FTT yaklaşımı, öğrencilere bilimin doğasıyla ilgili anlayış kazandırmayı hedeflemektedir (Bradford, Harkness, Rubba,1996; Bell, Blair, Crawford ve Lederman, 2003; Schwartz, Lederman, Crawford,2004; McComas, 2005; Dikmentepe , 2012).

Fen eğitiminde gerçekleştirilen reformların yansımaları öğretmen yetiştirme programlarında da görülmektedir. 1997 yılında Türkiye'de de YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile yapılan 'İlköğretim Fen Öğretimi' adlı araştırmada fen öğretmen yetiştirme programlarına "Fen-Teknoloji-Toplum" adı altında bir ders konulmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda, 1998 yılında, eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma sürecinde "Fen-Teknoloji-Toplum" adı altında zorunlu bir ders olarak öğretmen yetiştirme programına konulmuş ve ilk olarak 2001-2002 eğitim-öğretim yılında eğitim fakülteleri 4. Sınıf öğretmen adayları bu dersi almışlardır (YÖK, 1997). Ama maalesef 2006-2007 yılında yenilenen fen bilgisi öğretmen yetiştirme programında bu ders yer almamaktadır (Dikmentepe, 2012).

Fen bilimleri öğretmenleri, bilimin doğasını, teknoloji ve toplumla ilişkisini dersleriyle ilişkilendiremezlerse , öğrencilerin bilimsel bilgiyi ve kavramları doğru olarak algılamaları zor, hatta imkânsız olacaktır (Hodson, 1988; Doğan B.N ,2005). Bilim ve teknolojiyle öğrenciler ne kadar erken tanışırlarsa, bu onların bilim ve teknolojiyi o kadar iyi anlamasını sağlayacaktır. Bilim ve teknolojinin anlaşılması, yeni bilgilerin ve daha ileri teknolojilerin üretilmesine imkân sağlayacaktır. (Doğan B.N, 2005)

YÖNTEM

1.Örneklem

Çalışmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 4.Sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 41 öğretmen adayı oluşturmuştur.

2.Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen-teknoloji-toplum (FTT) hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının fen-teknoloji-toplum(FTT) hakkındaki görüşlerini belirlemede öğretmen adaylarından VOSTS anketi ile veriler toplanmıştır. Aikenhead, Ryan ve Fleming tarafından1989'da geliştirilmiş olan VOSTS anketinin Kahyaoğlu (2004) tarafından seçilen 26 maddesi Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırmada ise VOSTS anketinin 18 maddesi öğretmen adaylarına uygulanarak veriler toplanmıştır.

Pilot çalışmadan elde edilen sonuçlar VOSTS'un seçilen 26 maddesinin öğretmen adayları için yeterliliği ve anketin geçerliliği ve güvenilirliği yönünde uygun bulunmuştur (Kahyaoğlu, 2004). Bu 26 maddenin 23'ü birçok çalışmada "Gerçekçi", "Kabul Edilebilir" ve "Yetersiz" bakış açılarına göre Rubba, Harknessve Bradford' un (1996) kategorileri kullanılarak sınıflandırılmıştır (Tairab, 2001;Erdoğan, 2004; Doğan Bora, 2005; Kaya, 2007; Beşli, 2008; Aydın, 2009; Arı,2010; Kılınç,

2010; Zorlu, 2011, Dikmentepe 2012). Bu araştırmada bu anketin 18 maddesi kullanılarak öğretmen adaylarından veri toplanmıştır.

Çizelge 1. VOSTS Anketinin Alt Boyutları ve Maddeleri

VOSTS Anketinin Yedi Alt Boyutu ve Maddeleri	
1	Bilim ve teknoloji
	Bilimin tanımı (madde 1) Teknolojinin tanımı (madde 2) Bilim ve teknoloji arasındaki ilişki (madde3)
2	Toplumun bilim/teknoloji üzerindeki etkisi
	Etikler (madde 4) Eğitim kurumları (madde 14) Toplumun bilim insanları üzerine etkisi (madde 15)
3	Bilim/teknolojinin toplum üzerindeki etkisi
	Bilim insanlarının toplumsal sorumluluğu (madde 16) Toplumsal ve pratik problemlerin çözümleri (madde 18) Ekonomik refahın katkıları (madde 5)
4	Bilim insanlarının tipik özellikleri
	Bilim insanının çalışmasına ve yaşantısına etki eden değerler (madde 6) Cinsiyetin bilimsel süreç ve ürün üzerindeki etkisi (madde 7)
5	Bilimsel bilginin toplumsal yapısı
	Toplumsal etkileşim (madde 17) Bilimsel bilgi ve teknik üzerindeki ulusal etki (madde 8)
6	Teknolojinin toplumsal yapısı
	Teknolojik kararlar (madde 9)
7	Bilimsel bilginin doğası
	Gözlemlerin doğası (madde 10) Bilimsel bilginin değişebilirliği (madde 11) Hipotezler, teoriler, kanunlar (madde 12) Araştırmaların bilimsel yaklaşımı (madde 13)

3.Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Frekans tablosu ve yüzdeliklerin hesaplanmasında Excel programından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çizelge 2. VOSTS Anketinin Analiz Sonuçları

tanımlamışlardır. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%43,90) teknolojiyi, pratik aletler

Soru No	Gerçekçi		Kabul edilebilir		Yetersiz		Toplam
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
1	26	63,41	15	36,59	0	0,00	41
2	6	14,63	18	43,90	17	41,46	41
3	27	65,85	3	7,32	11	26,83	41
4	20	48,78	16	39,02	5	12,20	41
5	6	14,63	33	80,49	2	4,88	41
6	29	70,73	2	4,88	10	24,39	41
7	18	43,90	9	21,95	14	34,15	41
8	18	43,90	18	43,90	5	12,20	41
9	25	60,98	11	26,83	5	12,20	41
10	30	73,17	4	9,76	7	17,07	41
11	37	90,24	3	7,32	1	2,44	41
12	7	17,07	0	0,00	34	82,93	41
13	0	0,00	12	29,27	29	70,73	41
14	27	65,85	11	26,83	3	7,32	41
15	15	36,59	20	48,78	6	14,63	41
16	6	14,63	21	51,22	14	34,15	41
17	10	24,39	20	48,78	11	26,83	41
18	19	46,34	13	31,71	9	21,95	41

Fen ve teknoloji öğretmen adaylarına uygulanan FTT anketinden elde edilen bulgular 7 alt başlık altında toplanmıştır. Alt başlık altındaki her madde öğretmen adaylarının FTT hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

1. FTT' nin "Bilim ve Teknoloji" alt boyutu bilimin tanımı (madde 1), teknolojinin tanımı (madde 2) ve bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiler (madde 3) başlıkları altında 3 madde incelenmiştir. VOSTS anketinin 1. Maddesi ile öğretmen adaylarının bilimin tanımına yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%63,41) bilimin tanımına yönelik dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak ve keşfetmektir görüşüne sahiptirler. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%36,59) bilimin tanımına yönelik fizik, kimya,

biyoloji gibi alanlar; prensipler, teoriler, kanunlar; yaşadığımız çevrenin problemlerini çözmek için deneyler yapmak; bilgiyi bulma-kullanma; yeni bilgileri keşfetmek için fikir ve tekniklere sahip insanların bir araya gelmesi şeklinde görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%0,00) bilimin tanımı için bir şeyler icat etmek ve kimse bilimi tanımlayamaz şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. VOSTS anketinin 2. maddesi teknolojinin tanımıyla ilgili gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%14,63) teknolojiyi, bir şeyler icat etmek ya da tasarlamak ve toplumu geliştirmek için gerekli fikirler üretmek olarak, iletişim sistemleri veya otomasyon, bir şeyler icat etmek ya da test etmektir şeklinde tanımlamışlardır. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%41,46) teknolojinin bilime çok benzediği ve teknolojinin bilimin uygulaması olduğu görüşüne sahiplerdir. VOSTS anketinin 3. maddesi "Bilim ve Teknoloji" alt boyutuyla ilgilidir. Bu madde ile öğretmen adaylarının, teknoloji ve bilim arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiye yönelik gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%65,85) bilimsel araştırmaların teknolojik gelişmelere rehberlik ettiği, teknolojik gelişmelerin de bilimsel araştırmaları hızlandırdığını düşünmektedirler. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%7,32) bilim ve teknolojinin farklılıklarına rağmen birbirine sıkıca bağlı olduklarından ayrı oldukları söylenemez görüşüne sahiplerdir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (%26,83) bilimin teknolojinin temeli; teknolojinin bilimin temeli; bilim ve teknolojinin aynı şey olduğu şeklinde görüşleri olduğu tespit edilmiştir.

2. FTT 'nin toplumun bilim/teknoloji üzerindeki etkisi alt boyutuyla ilgili etikler (madde 4), eğitim kurumları(madde 14), toplumun bilim insanları üzerine etkisi(madde 15) başlıklarında 3 madde incelenmiştir. VOSTS anketinin 4. maddesi "Toplumun Bilim/Teknoloji Üzerindeki Etkisi" alt boyutuyla ilgilidir. Dini ve ahlaki görüşlerle ilgili gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%48,78) bilim insanlarının farkında olmadan kendi kültürlerinin bakış açısını destekleyen araştırmaları seçtiği ve insanların kendi kültürüne farklı şekilde tepki verdiği görüşüne sahiptirler. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%39,02) bazı toplumlar kendi yararları için araştırmaların yapılmasını istediği; bilim insanlarının kendi inançlarına ve yetiştiriliş tarzına uymayan araştırmaları yapmadığı; belirli kültürel inanca sahip olan güçlü grupların belirli araştırmaları destekleyecekleri yönünde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (%12,20) dini ya da ahlaki görüşlerin bilimsel araştırmaları etkilemeyeceği yönünde görüşleri olduğu tespit edilmiştir. VOSTS anketinin 14. maddesi "Toplumun Bilim/Teknoloji Üzerindeki Etkisi" alt boyutuyla ilgilidir. Bu maddede öğretmen adaylarının toplumun bilim ve teknoloji üzerindeki desteği hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%65,85) bilim ve teknoloji hakkında ne kadar çok şey öğrenilirse bilim ve teknolojinin nasıl kullanacağı konusunda da o kadar katkı ve gerekli desteğin sağlanacağı yönünde görüşleri desteklemektedirler. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (%26,83) bilim ve teknolojinin gelişimiyle Türkiye'nin de gelişeceği ve zenginleşeceği yönünde görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (%7,32) toplumun bilim insanları, mühendis ve teknisyenlere verdiği desteğin öğrencilerin bilim ve teknolojiyi daha çok öğrenmelerine bağlı olmadığı görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. VOSTS anketinin 15. maddesi "Toplumun Bilim/Teknoloji Üzerindeki Etkisi" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%36,59) yetiştirme tarzının ve zeka, yetenek ve bilime olan ilginin bilim insanı olmada etkili olduğu görüşüne sahiptirler. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise (%48,78) bazı toplumların bilim insanları yetiştirmeye önem verdiği, ailelerin bireylere tüm değerleri öğrettiği için yetiştirme tarzının önemli olduğu ve yetiştirme tarzının kesin bir etkisi olmadığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise (%14,63) bazı öğretmen ve okulların diğerlerine göre daha iyi fen dersleri verdiğini bu yüzden yetiştirme tarzının en önemli faktör olduğu ve bazı insanların zeka, yetenek, bilime olan ilgiyle doğdukları yönünde görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

3. FTT 'nin bilim/teknolojinin toplum üzerindeki etkisi alt boyutuyla ilgili bilim insanlarının toplumsal sorumluluğu (madde 16), toplumsal ve pratik problemlerin çözümleri (madde 18), ekonomik refahın katkıları (madde 5) başlıklarında 3 madde incelenmiştir. VOSTS anketinin 16.

maddesi "Bilim/Teknolojinin Toplum Üzerindeki Etkisi" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%14,63) bilim insanlarının buluşlarının uzun vadeli etkilerini tahmin edemeyecekleri ve buluşlarının tehlikeli amaçlar için kullanılıp kullanılamayacağını kontrol edemeyecekleri yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları da (%51,22) bilim insanlarının deneylerinin tüm etkileriyle ilgili olmalarını bilim insanlarının kendi buluşlarını anlamalarında onlara yardımcı olacağı ve bu durumun kendi ünleri, zevkleri ve gelecekleri için buluş yapmalarını engellemeyeceği şeklinde görüşleri desteklediklerini tespit edilmiştir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise(%34,15) bilim insanlarını buluş yaparken sadece faydalı ya da sadece zararlı yönleri ve bilim dalına bağlı olarak değişen buluşların sonuçlarının potansiyel etkileriyle ilgilendikleri yönünde farklı görüşlerde bulunmuşlardır. VOSTS anketinin 18. maddesi "Bilim/Teknolojinin Toplum Üzerindeki Etkisi" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan A seçeneğini seçen öğretmen adayları (%46,34) bilim insanlarının herhangi bir problemi çözmede diğer insanlardan daha iyi olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise (%31,71) bilim insanlarının eğitiminin günlük sorunları çözmede onlara yardımcı olamayacağı ve günlük problemleri çözmede deneyimle birlikte sağduyunun önemli olduğu şeklinde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları da (%21,95) bilim insanlarının gündelik problemleri çözmede diğer insanlardan daha iyi olmadığı ve gündelik yaşamdan uzak olarak yaşadıkları için diğer insanlardan daha kötü oldukları yönünde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. VOSTS anketinin 5. maddesi "Bilim/Teknolojinin Toplum Üzerindeki Etkisi" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısına sahip olan öğretmen adayları (%14,63) bilim ve teknolojinin daha fazla verimlilik, üretim ve gelişme getireceği ve Türkiye'nin zenginliğinin artacağı yönünde görüşleri desteklemekte oldukları tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısına sahip olan öğretmen adayları (%80,49) bilim ve teknolojinin gelişmesiyle Türkiye'nin diğer ülkelere daha az bağımlı olacağı ve bilimsel ve teknolojik gelişmelerde harcamaların bazı sonuçlarının riskli olacağı şeklinde görüşlere sahiplerdir. Yetersiz bakış açısına sahip olan öğretmen adayları (%4,88) bilim ve teknoloji Türkiye'nin zenginliğini azaltır; çünkü bilim ve teknolojiyi geliştirmek büyük miktarda paraya mal olur görüşüne sahiplerdir.

4.FTT' nin "Bilim İnsanlarının Tipik Özellikleri" alt boyutu bilim insanlarının çalışma ve yaşantısına etki eden değerler (Madde 6) ve cinsiyetin bilimsel süreç ve ürünlere etkisi (Madde 7) başlıkları altında incelenmiştir. VOSTS anketinin 6. maddesi "Bilim İnsanlarının Tipik Özellikleri" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%70,73) bilim insanlarının açık fikirli, mantıklı, önyargısız, tarafsız olması gerektiği ve bunlarla birlikte hayal gücü, zeka ve dürüstlük gibi kişisel özelliklere sahip olması gerektiği yönünde büyük oranda hemfikir oldukları ortaya çıkmıştır. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise (%4,88) bilim insanlarının çalışmalarında her zaman mantıklı olmayabileceği, yeni fikirlere açık olmayabileceği yönünde görüşe sahiptirler. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise (%24,39) bilim insanlarının açık fikirli , mantıklı , önyargısız, tarafsız olmaları gerektiği aksi halde bilimin kötüye gideceği, bilim insanlarının açık fikirli, mantıklı, önyargısız, tarafsız olmalarının şart olmadığı ve başarılı bir bilim insanının bu kişisel özelliklere her hangi bir bilim insanından daha fazla sahip olmadığı şeklindeki görüşleri savundukları tespit edilmiştir. VOSTS anketinin 7. Maddesi "Bilim İnsanlarının Tipik Özellikleri" ile ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (%43,90) kadın ve erkeğin yaptıkları bilimsel çalışmaları arasında fark olmadığı, aralarındaki farkın bireysel farklılıktan kaynaklandığı şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısına sahip öğretmen adayları ise (%21,95) kadın ve erkek bilim insanları arasında yaptıkları buluşlar açısından fark olmadığı ve kadınların oldukça değişik buluşlar yapacakları yönünde farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (%34,15) kadın ve erkek bilim insanlarının yaptıkları keşiflerde farklılık yoktur ; çünkü kadın ve erkek bilim insanları aynı eğitimi alır, genelde kadın ve erkek eşit derecede zekidir, bilimde keşfetmek istedikleri konular açısından kadın ve erkek aynıdır, yaptıkları ne olursa olsun, herkes eşittir gibi görüşlere sahiplerdir.

5. FTT'nin "Bilimsel Bilginin Toplumsal Yapısı" alt boyutu, Toplumsal etkileşim (madde17), Bilimsel bilgi ve teknik üzerindeki ulusal etki (madde 8) başlıkları altında incelenmiştir. VOSTS

anketinin 17. maddesi "Bilimsel Bilginin Toplumsal Yapısı" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısına sahip öğretmen adayları (%24,39) bilim insanlarının etkileşim içinde oldukları insanların fikirlerinden, deneyimlerinden ve heveslerinden yararlanacakları şeklinde görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının ise (%48,78) sosyal ilişkilerin bilim insanını canlı tuttuğu, bilim insanlarını toplumun ihtiyaçlarıyla ilgili araştırmalar yapmaya teşvik ettiği ve bilim insanlarının bilimsel olayları gözlemesini sağladığı şeklinde görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları da (%26,83) sosyal ilişkilerin buluşun içeriğini etkilemeyeceği yönündeki görüşe sahiplerdir. VOSTS anketinin 8. maddesi "Bilimsel Bilginin Toplumsal Yapısı" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%43,90) eğitim ve kültürün bilim insanlarının hayatının tüm alanlarını etkileyeceği ve bir ülkenin bilim insanlarını eğitme şeklinin de bilim insanlarını düşünme tarzını etkileyeceği yönünde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%43,90) bilim insanlarına problemleri çözmek için öğretilen yolun bilim insanlarının ulaşacağı sonuçları etkileyeceği ve ülkenin yönetimi ve endüstrisinin bilim insanlarının neyi araştıracağını etkileyeceği yönünde görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%12,20) bir ülkenin eğitim ve kültür sisteminin bilim insanlarının ulaşacağı sonuçları etkilemeyeceği şeklinde görüşe sahiplerdir.

6. FTT'nin "Teknolojinin Toplumsal Yapısı" alt boyutu teknolojik kararlar(madde 9) alt başlığında incelenmiştir. VOSTS anketinin 9. maddesi "Teknolojinin Toplumsal Yapısı" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%60,98) yeni bir teknoloji geliştirildiğinde uygulamaya konulup konulmaması kararının maliyet, toplum için faydası, yeterliliği gibi birçok şeye bağlı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları da (%26,83) kullanma kararlarının ne kadar iyi çalıştığına, maliyetine, toplumun ne istediğine ve ihtiyacına, bir şirketin kar yapıp yapmadığına bağlı olduğu ve bazı teknolojilerin de yeterince iyi çalışmadan önce uygulamaya konup sonra geliştirildiği yönünde görüşlerinin olduğu görülmüştür. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%12,20) yeni bir teknoloji geliştirildiği zaman teknolojiyi kullanma kararının insanlara yardım edip etmemesine ve hükümetin destekleyip desteklememesine bağlı olduğu yönünde görüşlere sahip oldukları elde edilen bulgular arasındadır.

7. FTT'nin "Bilimsel Bilginin Doğası" alt boyutu gözlemlerin doğası, Gözlemlerin doğası (madde 10), Bilimsel bilginin değişebilirliği (madde 11), Hipotezler, teoriler, kanunlar (madde 12), Araştırmaların bilimsel yaklaşımı (madde 13) alt başlıklarında incelenmiştir. VOSTS anketinin 10. maddesi "Bilimsel Bilginin Doğası" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%73,17) bilim insanlarının farklı yöntemler kullanarak farklı şeylere dikkat çekeceği ve farklı düşünerek bunun da onların gözlemlerini farklılaştıracağı şeklinde görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının ise (%9,76) bilim insanları farklı teorilere inansalar da gözlemlerin çok fazla değişmeyeceği ve gözlemlerin olabildiğinde kesin olduğu yönünde görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yetersiz bakış açısını yansıtan seçeneğini işaretleyen öğretmen adayları da (%17,07) gözlemlerin gördüklerimizden başka bir şey olmadığı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. VOSTS anketinin 11. maddesi "Bilimsel Bilginin Doğası" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını öğretmen adayları (%90,24) bilim insanlarının daha önceki araştırmalardaki hataları ortaya çıkararak ve eski bilgilerin yeni buluşların ışığında yeniden yorumlanacağına dayanarak bilimsel bilgilerin değişebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%7,32) eski gerçeklerin yorumu veya uygulamasının değişebileceğinden dolayı ve yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine eklenir, eski bilgiler aslında değişmez ifadeleriyle bilimsel bilginin değişebilir gibi göründüğünü düşündükleri tespit edilmiştir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (%2,44) hayır, gözlemler gördüklerimizden başka bir şey değildir ve gerçektir görüşüne sahiplerdir. VOSTS anketinin 12. maddesi "Bilimsel Bilginin Doğası" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (17,07) teoriler ve kanunların farklı türdeki düşünceler olduğu görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısına sahip öğretmen adayı olmadığı tespit edilmiştir. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (82,93) teorilerin kanun olabileceği yönünde ve teorilerin

kesinliğinden emin olunamayan bilimsel düşünceler olduğu yönünde görüşleri olduğu görülmüştür. VOSTS anketinin 13. maddesi "Bilimsel Bilginin Doğası" alt boyutuyla ilgilidir. Gerçekçi bakış açısını yansıtan öğretmen adaylarının (0,00) gerçekte bilimsel yöntem diye bir şey olmadığı şeklinde görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kabul edilebilir bakış açısını yansıtan öğretmen adayları ise (29,27) bilimsel yöntemi soru sorma, hipotez, veri toplama ve bilim insanlarını çalışmalarında yönlendiren bir tutum olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Yetersiz bakış açısını yansıtan öğretmen adayları (70,73) bilimsel yöntemi deney yapılırken izlenmesi gereken işlemler ya da teknikler, sonuçların dikkatlice kaydedilmesi, deney değişkeninin yoruma yer bırakmaksızın kontrol edilmesi , gerçeklerin, teorilerin ve hipotezlerin elde edilmesi, test etmek ve tekrar test etmek, teoriyi kanıtlamak için deney oluşturmak ve problem çözmede mantıklı ve kabul gören bir yaklaşım olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Bilim veTeknoloji

FTT'nin "Bilim ve Teknoloji" alt boyutuna yönelik bulgular incelendiğinde birçok çalışmada olduğu gibi (Doğan Bora, 2005; Kahyaoğlu,2004; Yakar ve Çekmecelioğlu, 2010; Yalvaç ve diğ., 2007) bilimin ve teknolojinin tanımına yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada daha önce yapılan çalışmalara paralel olarak öğretmen adaylarının bilim ve teknolojinin tanımına yönelik görüşlerinin farklı olduğu, teknolojinin bilimin bir uygulaması olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Teknolojinin bilime çok benzediğini düşünen, hatta azda olsa bilim ve teknolojinin aynı kavram olduğu görüşüne sahip öğretmen adayları bulunmaktadır.

2. Toplumun Bilim/Teknoloji Üzerindeki Etkisi

Toplumun bilim insanları üzerinde etkili olduğu ve bilim insanlarının farkında olmadan kendi kültürlerinin bakış açısını destekleyen araştırmalar seçtikleri görüşündedirler. Az da olsa bazı öğretmen adayları dini ya da ahlaki görüşlerin bilimsel araştırmaları etkilemeyeceği görüşündedirler. Öğretmen adayları; yetiştirme tarzı, zeka, yetenek ve bilime olan ilginin bilim insanı olmada etkili olduğu görüşüne sahiptirler.

3. Bilim/Teknolojinin Toplum Üzerindeki Etkisi

Öğretmen adayları, bilim insanlarının buluş yaparken uzun süreli tahminde bulunamayacakları görüşüne sahiptirler. Ancak öğretmen adaylarının yaklaşık %35'i bilim insanlarının buluş yaparken sadece faydalı ya da zararlı yönleriyle ilgilendikleri görüşüne sahiplerdir.

Öğretmen adayları FTT'nin bilim teknoloji toplum üzerindeki etkisi alt boyutu ile bilim ve teknolojinin gelişmesi halinde Türkiye'nin diğer ülkelere daha az bağımlı olacağı görüşüne sahipken az da olsa bir kısmı bilim ve teknoloji Türkiye'nin zenginliğini azaltır görüşüne sahiptir. Çünkü bilim ve teknolojiyi geliştirmek büyük miktarda paraya mal olur görüşü hakimdir.

4.Bilim İnsanlarının Tipik Özellikleri

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, bilim insanlarının açık fikirli, mantıklı, önyargısız, tarafsız olması gerektiği görüşüne sahiptir. Az da olsa bazı öğretmen adayları bilim insanlarının açık fikirli, önyargısız, tarafsız olmalarının şart olmadığı görüşüne sahiplerdir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kadın ve erkeğin yaptığı bilimsel çalışmalar arasında farkın olmadığı; farkın bireysel farklılıktan kaynaklandığı görüşündedirler.

5.Bilimsel Bilginin Toplumsal Yapısı

Öğretmen adayları bilim insanlarının etkileşim içinde oldukları insanların fikirlerinden ve deneyimlerinden faydalanırlar. Sosyal ilişkilerin bilim insanını canlı tuttuğu, teşvik ettiği, gözlemler yaptığı görüşüne sahiplerdir. Bazı öğretmen adayları sosyal ilişkilerin buluşun içeriğini etkilemeyeceği görüşüne sahiplerdir. Eğitim ve kültürün bilim insanlarının hayatının tüm alanlarını etkileyeceği ve bir ülkenin bilim insanlarını eğitim şeklinin düşünme tarzını etkileyeceği yönünde görüşlere sahiplerdir.

6.Teknolojinin Toplumsal Yapısı

Öğretmen adayları yeni bir teknoloji geliştirildiğinde uygulamaya konulup konulmaması; maliyet, toplum için faydası, yeterliliği gibi pek çok şeye bağlıdır. Kullanma kararlarının ise; ne kadar iyi çalıştığına, maliyetine, toplumun ne istediği gibi görüşlere sahiplerdir.

7.Bilimsel Bilginin Doğası

Öğretmen adayları, bilim insanlarının farklı yöntemler kullanarak farklı şeylere dikkat çekeceği, farklı düşünerek gözlemlerini farklılaştıracağı şeklinde görüşlere sahiplerdir. Az da olsa bazı öğretmen adayları gözlemlerin gördüklerimizden farklı bir şey olmadığı görüşüne sahiplerdir.

Öğretmen adayları bilimsel bilginin değişebileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının teoriler ve kanunlar hakkında ciddi kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının %83'ü teorilerin kanun olabileceği, teorilerin kesinliğinden emin olunmayan bilgiler olduğu görüşüne sahiplerdir. Yapılan araştırmada bulunan bulgulara paralel olarak teorilerin kanuna dönüşebileceği şeklinde kavram yanılgıları olduğunu gösteren benzer araştırmalar (Kahyaoğlu, 2004; Doğan Bora, 2005; Mıhladız, 2010; Doğan ve Mıhladız, 2012) bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilimsel yöntemi deney yapılırken izlenmesi gereken işlemler, teorilerin ve hipotezlerin elde edilmesi, test etmek ve tekrar test etmek, teoriyi kullanmak için deney oluşturmak gibi düşüncelere sahiplerdir.

Öğretmen adaylarının hipotez, teori ve kanun hakkındaki kavram yanılgılarının giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarının bilimsel yöntem hakkında kavram yanılgılarının giderilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.

Bilim ve teknoloji kavramlarının farkına dair yanlış algıların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Bradford, C. S., Harkness, W. F. ve Rubba, P., A. (1996). *A new scoring procedure for the Views on Science-Technology-Society Instrument*, Penn State University, 387-400, USA, 1996.

Dikmentepe , E. (2012). *Öğretmen Adaylarının Fen-Teknoloi-Topluma Yönelik Görüşlerinin Sınıflar Bazında İncelenmesi,* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2012.

Doğan, A. ve Mıhladız, G. (2012). *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması,* e-International Journal of Educational Research, 3, 1-Winter, pp. 78-96, 2012.

Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye Genelinde Ortaöğretim Fen Branşı Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilimin Doğası Üzerine Görüşlerinin Araştırılması,* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2005.

Hodson, Derek. (1988). *Toward a philosophically more valid science curriculum*. **Science Education**, 72(1), 19–40.

Kahyaoğlu, E. (2004). *Investigation of the Preservice Science Teacher's Views on Science Technology and Society Issues,* Middle East TechnicalUniversity, Master of Science, Ankara, 2004

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4.ve 5.Sınıflar) Öğretim Programı, 2005.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilköğretim Fen Bilimleri Dersi (3-8 Sınıflar) Öğretim Programı,2013

Mıhladız, G. (2010), *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Pedagojik Alan Bilgilerinin Araştırılması*, Gazi Üniversitesi, Doktora Tezi, Ankara, 2010.

Özbek , D. (2013). *Fen Teknoloji Toplum Dersi Kapsamında Yapılan Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasının Unsurlarının Algılama Düzeylerindeki Değişime Etkisinin İncelenmesi,* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon, 2013.

Yager, R. E. (2005). *Exemplary Science: Best Practices in Professional Development,* University of Iowa, National Science Teachers Association, 2005.

Yalvaç, B., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. ve Kahyaoğlu, E. (2007). *Turkish Pre-Service Science Teachers'Views on Science-Technology-Society Issues,* International Journal of Science Education, 29, pp. 331–348, 2007.

Yakar, Z. ve Çekmecelioğlu, E. E. (2010), *Investigating Preserves Primary and Early Childhood Education Teacher's Views on Science Technology and Society Issues,* International Organization for Science and Technology Education, 13-18 June 2010, XIV IOSTE, Bled Slovenia, 2010.

YÖK ve Dünya Bankası (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara, 1997.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982-2007),Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007-5, Ankara, Temmuz, 2007.



BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN ÖĞRETİMİ



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDENSEL ZEKÂ VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİNE GÖRE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ (ISPARTA İLİ ÖRNEĞİ)

Mesut HEKİM, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mesut.hekim@hotmail.com

Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi, gizemsaygili@sdu.edu.tr

Hüseyin Talha GÜLSOY, Süleyman Demirel Üniversitesi, huseyingulsoy@sdu.edu.tr

ÖZ

Yapılan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine ve kinestetik zekâ düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 10-14 yaş grubunda bulunan 59 kadın ve 43 erkek olmak üzere toplam 102 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin bedensel zekâ puanlarının tespit edilmesinde Saban (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı Ölçeğinin "Kinestetik/Bedensel Zekâ" alt boyutundaki 10 soru kullanılmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesinde ise Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilen "Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 veri analiz programında tanımlayıcı istatistikler ile Independent t Test ve pearson korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin kinestetik zekâ puanlarının35,95±6,441 puan, beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ise 140,05±24,221 puan olduğu belirlenmiştir. Kinestetik zekâ ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 50, beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 175 olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin kinestetik zekâ düzeyleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve kinestetik zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Buna karşılık öğrencilerin kinestetik zekâ puanları ile beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$, r: ,519). Elde edilen bu bulguya göre, öğrencilerin kinestetik zekâ puanları arttıkça beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinde cinsiyetin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı, buna karşılık kinestetik/bedensel zekânın beden eğitimi dersine yönelik tutum üzerinde önemli bir belirleyici olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Bedensel zekâ, cinsiyet, beden eğitimi, tutum

ABSTRACT

In this research, it was aimed to investigate the attitudes of the secondary school students towards physical education lessons based on kinesthetic intelligence level and gender variable. 102 secondary school students – 59 female and 43 male – between the ages 10 – 14 participated in this research. In the determination of the kinesthetic intelligence points of the students, 10 questions under the "Kinesthetic / bodily intelligence" segment of the Multiple Intelligence Theory Scale which was developed by Saban (2011) was used. "Physical Education Lesson Attitude Scale" which was developed by Güllü and Güçlü (2009) was used in the determination of the attitude levels of the students towards physical education lessons. In the analysis of the data

obtained from the research, descriptive statistics and Independent t-test and Pearson correlation analysis in the SPSS 22.0 data analysis program was used. At the end of the research, it was found out that the kinesthetic intelligence points of the students are 35,95±6,441, and the average point they took from the "Physical Education Lesson Attitude Scale was 140,05±24,221. When the fact that the maximum point in kinesthetic intelligence scale is 50, and the maximum point of physical education lessons attitude test is 175 is taken into consideration, it was concluded that the kinesthetic intelligence level and attitude points towards physical education lessons are high. It was found out that there is not a statistically significant difference between the level of the kinesthetic intelligence level and attitudes towards physical education lesson variables of the students participating to research. ($p>0.05$). However; a statistically meaningful and positive relation was found out in between the kinesthetic intelligence points of the students and their attitudes towards physical education lessons. ($p<0.05$, r: ,519). Based on the data obtained, it was concluded that the higher kinesthetic intelligence points the students have, the better attitudes towards physical education lessons they have. As a result, it can be said that gender among secondary school students is not a predictor variable on the attitudes towards physical education lessons, however; kinesthetic/bodily intelligence is a fundamental factor over the attitudes towards physical education lessons.

Keywords: Bodily Intelligence, Gender, Physical Education, Attitudes

GİRİŞ

Bireyin ruh ve beden sağlığını geliştirmek amacıyla organizmanın bütünlük ilkesine dayalı olarak tüm kişiliğin eğitimi olarak tanımlanan "Beden eğitimi" (Alparslan, 2008), oyun, spor ve jimnastik gibi bedensel etkinliklerden oluşmaktadır (Açak, 2006). İnsan sağlığını tehdit eden birçok unsurun olduğu günümüz dünyasında beden eğitimi ve spor etkinlikleri insanların bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması için oldukça önemlidir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor olgusu modern toplum yaşamında daima var olan bir olgudur (Bal, 2010).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan derslerin büyük bir bölümü öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesine yönelik teorik derslerden meydana gelmektedir. Ancak gelişimin bir bütün olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman eğitim alanında öğrencilerin gelişimlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi, ders müfredatlarının da bu doğrultuda düzenlenmesi oldukça önemlidir. Bu noktada eğitim sistemi içerisinde yer alan beden eğitimi dersleri öğrencilerin akademik özelliklerinin yanında fiziksel, sosyal, psikolojik ve motorsal gelişimlerinin de desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında eğitim sistemi içerisinde yer alan beden eğitimi dersleri uygulamalı bir ders olduğu için öğrencilerde teorik derslere paralel olarak ortaya çıkan stresin azaltılmasına yardımcı olmaktadır.

İnsanların karşılaştıkları herhangi bir durum ya da olay karşısında psikolojik açıdan ortaya koyduğu tepkiler "Tutum" olarak tanımlanmaktadır. İnsanların sahip oldukları tutumlar her zaman bir durum ya da bir olaya karşı gelişmemektedir. İnsanların diğer insanlara ya da nesnelere karşı geliştirdikleri tepkiler de tutum kavramı içerisinde ele alınmaktadır. İnsanların sahip oldukları tutumlar sergileyecekleri davranışları bazen doğrudan bazen de dolaylı yoldan etkilemektedir. Bunun yanında sergilenen tutumlar bazen olumlu bazen de olumsuz olmaktadır. Sergilenen tutumların olumlu ya da olumsuz olmasını belirleyen temel unsur insanların hayat tecrübeleridir. İnsanlar hayatlarına giren insanlarla iyi geçindiği sürece söz konusu insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmektedir. Buna karşılık geçmiş yıllarda kavga ya da çatışma içinde olunan bir insana karşı tutumlar ise olumsuz yönde gelişmektedir.

İnsan yaşamı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve sergilenen davranışlar üzerinde önemli bir etkisi bulunan tutumlar eğitim ortamında da önemli bir yere sahiptir. Çünkü tutumlar derse yönelik ilgi ve ders başarısı üzerinde önemli bir belirleyicidir. Güllü ve Güçlü (2009) tarafından yapılan araştırmada beden eğitimi derslerine yönelik olarak olumsuz tutumlara sahip olan öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin düşük olacağı, derslere katılma

konusunda problemler yaşayacakları ve dersin işlenişinde bazı sorunlar ortaya çıkaracakları belirtilmiştir.

Öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarının olumlu olması derse katılımlarının arttırılması noktasında önemli bir husus olduğu için öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını etkileyen unsurların iyi bilinmesi gerekmektedir. Literatürde yer alan araştırmalarda genellikle öğrencilerin sahip oldukları demografik özelliklerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları bazı psiko-motor gelişim özelliklerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin bedensel zekâ ve cinsiyet değişkenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmaya 10-14 yaş grubunda bulunan 59 kadın ve 43 erkek olmak üzere toplam 102 ortaokul öğrencisi katılmış olup, araştırmaya katılan öğrenciler 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Isparta il merkezinde bulunan ortaokul öğrencilerinden tesadüfü yöntem ile seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bedensel zekâ düzeylerinin tespit edilmesinde Saban (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı Ölçeği'nin Kinestetik/Bedensel Zekâ alt boyutunda yer alan 10 soru kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesinde Güllü ve Güçlü (2009) tarafından geliştirilmiş olan Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ede edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 veri analiz programında tanımlayıcı istatistikler ile Independent t Test ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1.
Araştırmaya katılan öğrencilerin bedensel zekâ puanları ile beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişken	N	Minimum	Maksimum	Mean	Std. Deviation
Tutum Puanı	102	41	175	140,05	24,221
Bedensel Zekâ Puanı	102	20	50	35,95	6,441

Araştırmaya katılan öğrencilerin kinestetik zeka puanlarının35,95±6,441 puan, beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının ise 140,05±24,221 puan olduğu belirlenmiştir. Kinestetik zekâ ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 50, beden eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 175 olduğu göz önünde bulundurulduğu zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin kinestetik zekâ düzeyleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2.
Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bedensel zeka ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Tutum puanı	Kadın	59	138,81	24,989	-,602	,549
	Erkek	43	141,74	23,311		
Bedensel zekâ puanı	Kadın	59	35,12	5,846	-,1539	,127
	Erkek	43	37,09	7,091		

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının ve kinestetik zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 3.
Bedensel zekâ ile beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyi arasındaki ilişki

Parametre	Pearson correlation / Sig. (2-tailed)	Tutum puanı	Bedensel zekâ puanı
Tutum puanı	r	1	,519
	p	-	,001
Bedensel zekâ puanı	r	,519	1
	p	,001	-

Araştırmaya katılan öğrencilerin kinestetik zekâ puanları ile beden eğitimi dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (p<0.05). Buna göre, öğrencilerin kinestetik zekâ puanları arttıkça beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin bedensel zekâ ve cinsiyet değişkenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde kadın ve erkek katılımcıların benzer yaş ve gelişim dönemlerinde olmalarının, spora yönelik ilgilerinin benzerlik göstermesinin ve beden eğitimi dersinden beklentilerinin benzer düzeylerde karşılanıyor olmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde yer alan bazı araştırmalarda cinsiyetin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiş olsa da (Gürbüz ve Özkan, 2012; Taşmektepligil vd., 2006), yapılan bazı araştırmalarda cinsiyetin beden eğitimi dersine yönelik tutumlar üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur (Erhan ve Tamer, 2009; Kangalgil vd., 2006; Zeng vd., 2011; Çelik ve Pulur, 2011). Bu kapsamda araştırmada cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgunun literatür ile kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin bedensel zekâ değişkenine göre beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık göstermemesinin temelinde de öğrencilerin aynı psikomotor gelişim dönemi içinde bulunmalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bedensel zeka düzeyleri ile beden eğitimi dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya göre, ortaokul öğrencilerinde bedensel zekâ düzeyi arttıkça öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilindiği gibi bedensel zekâ bireyin sergilediği bedensel davranışlar ile zihinsel yapı arasında uyum olmasını ifade etmektedir (Başaran, 2004). Bu nedenle bedensel zekâ düzeyi yüksek olan bireyler bedenlerini çok iyi kullanmaktadırlar. Bunun yanında bedensel zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin spora yönelik ilgileri ve spor etkinliklerinde sergiledikleri hareket becerileri oldukça gelişmiştir (Özkan, 2008). Literatürde yer alan bu bilgiler ışığında bedensel zekâ düzeyi arttıkça öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının da artmasının temelinde bedensel zekâsı yüksek olan çocukların spor etkinliklerine yönelik algı ve yeteneklerinin gelişmiş olmasının yattığı düşünülebilir.

Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinde beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyi üzerinde cinsiyet ve bedensel zeka düzeyinin önemli birer yordayıcı olmadığı bulunmuş, buna karşılık bedensel zeka ile beden eğitimi dersine yönelik tutum düzeyi arasında anlamlı bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinde bedensel zekâ puanı arttıkça öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1. Daha geniş örneklem grupları ile benzer çalışmalar yapılabilir. Özellikle farklı eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı araştırmalar uygulanabilir. Böylece eğitim sürecinde öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarında meydana gelen değişimler tespit edilebilir.
2. Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını etkileyen farklı sosyo-demografik ve sosyo-kültürel unsurların ele alındığı yeni araştırmalar yapılabilir. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyen unsurlar tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

Açak, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Alparslan, S. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü., Bolu.

Bal, E. (2010). *İlköğretim okullarındaki beden eğitimi dersinin yapılmasında karşılaşılan yetersizliklerin giderilmesinde yönetici ve öğretmenlerin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, B. I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.

Çelik, Z., Pulur, A. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*,115-121.

Erhan, S. E., Tamer, K. (2009). Doğu Anadolu Bölgesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında beden eğitimi dersi için gereken tesis araç-gereç durumları ile öğrencilerin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 11(3)*, 57-66.

Güllü, M., Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(2)*, 138-151.

Gürbüz, A., Özkan, H. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi (Muğla il örneği). *Pamukkale Journal of Sport Sciences, 3(2)*, 78-89.

Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 17(2*), 48-57.

Özkan, H. H. (2008). Çoklu zekâ kuramı ve eğitim programı öğeleri ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 332-344.

Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYET VE BEDENSEL ZEKÂ DÜZEYLERİNE GÖRE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Mesut HEKİM, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mesut.hekim@hotmail.com

Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi, gizemsaygili@sdu.edu.tr

ÖZ

Yapılan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve bedensel zekâ düzeylerine göre beden eğitimi dersine yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 10-14 yaş grubunda bulunan 57 kadın ve 39 erkek olmak üzere toplam 96 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bedensel zekâ puanlarının belirlenmesinde Saban (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı Ölçeğinin "Kinestetik Zekâ Alt Boyutunda" yer alan 10 sorudan yararlanılmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının tespit edilmesinde ise Taşmektepligil vd., (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 programında frekans, Ki-Kare ve One Way ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,5'inin beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok düşüncesine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersinden hoşlanmama nedenlerinin başında derste çok fazla yorulma (%22,9) ve derste hareketleri yapamadıkları zaman arkadaşlarının alay etmesi (%8,3) gibi problemlerin geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin bedensel zekâ puanına göre karşılaştırılmasına ilişkin One Way ANOVA analiz sonuçları değerlendirildiği zaman, öğrencilerin bedensel zekâ düzeylerine göre beden eğitimi dersini sevme/sevmeme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin cinsiyet göre karşılaştırılmasına ilişkin Ki-Kare analiz sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme durumlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Elde edilen bu bulgulara göre, ortaokul öğrencilerinde bedensel zekânın ve cinsiyet değişkeninin beden eğitimi dersine yönelik öğrenci yaklaşımlarını yordamada anlamlı bir etkisinin olmadığı söyleyebilir.

Anahtar Sözcükler: Bedensel zekâ, beden eğitimi, cinsiyet

ABSTRACT

In this research, it was aimed to investigate the attitudes of the secondary school students towards physical education lesson based on gender and bodily intelligence levels. 96 secondary school students – 57 female and 39 male – between the ages of 10-14 took part in this research. The 10 questions on the "Kinesthetic Intelligence Sub-dimension" of the multiple intelligence scale which was developed by Saban (2001) were used in the determination of the bodily intelligence points of the students taking part in the research. A survey named "The realization level of the physical education lesson objectives in primary schools" which was developed by Taşmektepligil et al. (2006) was used in the determination of the attitudes of the students towards physical education lessons. In the statistical analysis of the data obtained, frequency, chi square, and One Way ANOVA analysis of the SPSS 22.0 program was used. It was found out that the %61,5 of the students taking part in the research does not have any negative feelings towards physical education lessons. It was found out that the main reasons for why students does not like physical education lesson are problems like students get extremely tired in during the lessons (%22,9) and they are mocked by the peers when a student cannot do a certain movement

(%8,3). When the results of One Way ANOVA analysis are analyzed in the comparison of the reasons for why students do not like physical education classes and their bodily intelligence points, a statistically significant difference was not found in the attitudes of the students towards physical education lesson based on their bodily intelligence level (p>0.05). When the results of the chi square analysis in the comparison of whether students like physical education lesson or not based on gender are analyzed; it was concluded that there is not a statistically meaningful difference of whether students like physical education lessons or not based on gender. (p>0.05). Based on the findings, it can be said that bodily intelligence and gender of the secondary school students have meaningful impact on the regression of the attitudes of the students towards physical education lessons.

Keywords: Bodily intelligence, physical education, gender

GİRİŞ

İnsanların sahip oldukları sağlık düzeyinin geliştirilmesi, karakter oluşumunun desteklenmesi, milli yönden güçlü, moral verimliliği yüksek, ortak duygu ve dayanışma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirme faaliyetleri "Beden eğitimi" olarak tanımlanmaktadır (Aras, 2013). Diğer bir tanıma göre beden eğitimi, vücudun hem fonksiyonel hem de yapısal özelliklerinin geliştirilmesi, kas ve eklem sisteminin kontrollü bir biçimde gelişmesini sağlayan, fiziksel gücün ekonomik olarak kullanılmasını ve organların daha kontrollü bir biçimde çalışmasını sağlayan, dolayısıyla organizmanın düzenli bir biçimde hareket etmesine destek olan eğitim faaliyetleri şeklinde tanımlanmıştır (Ceylan, 2008).

Eğitimin sahip olduğu temel ilkelerin başında bireyin hem zihinsel hem de bedensel açıdan gelişiminin desteklenmesi gelmektedir. Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları kazanmalarına ve iyi bir fiziksel uygunluk düzeyine sahip olmalarına katkı sağlayan derslerin başında beden eğitimi dersleri gelmektedir (Bal, 2010). Çünkü beden eğitimi dersleri eğitim müfredatı içerisinde fiziksel etkinlikler yoluyla öğrencilerin eğitilmesini amaçlamaktadır (Başer, 2009).

İlköğretim ve lise dönemlerinde öğrencilerin beden eğitimi derslerinden yeterli düzeyde verim alabilmeleri için beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının büyük bir önemi bulunmaktadır. Beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımları olumlu yönde olan çocukların derse severek katılmaları, buna karşılık beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımları olumsuz olan öğrencilerin beden eğitimi derslerine katılım konusunda bazı problemler yaşamaları muhtemel bir sonuçtur. Bu nedenle çocukların beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının incelenmesi, beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen unsurların tespit edilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve bedensel zekâ düzeylerine göre beden eğitimi dersine yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Yapılan bu araştırmaya 10-14 yaş grubunda bulunan, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan, 57 kadın ve 39 erkek olmak üzere toplam 96 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin bedensel zekâ puanlarının belirlenmesinde Saban (2001) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı Ölçeğinin "Kinestetik Zekâ Alt Boyutunda" yer alan 10 sorudan yararlanılmıştır. Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının tespit edilmesinde ise Taşmektepligil ve diğerleri (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 programında frekans, Ki-Kare ve One Way ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerine göre dağılımları

Seçenek	N	%
Konuların sıkıcı olması	2	2,1
Öğretmeni sevmiyorum	3	3,1
Spor ilgimi çekmiyor	2	2,1
Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	8	8,3
Derste çok fazla yoruluyorum	22	22,9
Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	59	61,5
Toplam	96	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,5'inin beden eğitimi dersinin sevmedikleri herhangi bir yanı olmadığını belirtikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevmeme nedenlerinin başında ise sırasıyla derste fazla yorulma ve derste hareketleri yapamadıkları zaman arkadaşlarının alay etmesi seçeneklerinin geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

	Dersi sevme/sevmeme nedenleri							
Cinsiyet	Konuların sıkıcı olması	Öğretmeni sevmiyorum	Spor ilgimi çekmiyor	Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	Derste çok fazla yoruluyorum	Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	x^2	p
Kadın	0	2	2	5	14	34		
Erkek	2	1	0	3	8	25	4,630	,463
Toplam	2	3	2	8	22	59		

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin bedensel zekâ düzeyine göre karşılaştırılması

Seçenek	N	Mean	Std. deviation	F	p
Konuların sıkıcı olması	2	31,00	1,414	1,692	,145
Öğretmeni sevmiyorum	3	34,33	2,887		

Spor ilgimi çekmiyor	2	27,50	10,607
Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	8	34,38	5,125
Derste çok fazla yoruluyorum	22	35,36	5,525
Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	59	37,41	6,823
Toplam	96	36,25	6,489

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin bedensel zekâ düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonunda ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersini sevmeme nedenlerinin başında ise sırasıyla derste fazla yorulma ve derste hareketleri yapamadıkları zaman arkadaşlarının alay etmesi seçeneklerinin geldiği belirlenmiş, bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün beden eğitimi ve spor derslerini sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bedensel zekâ ve cinsiyet değişkenlerine göre beden eğitimi ve spor dersine yönelik yaklaşımlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkmasında kadın ve erkek öğrencilerin benzer bedensel zekâ gelişim döneminde olmalarının ve beden eğitimi derslerinden beklentilerinin benzer düzeyde karşılanmasının yattığı düşünülebilir. Literatürde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve yaklaşımlarının benzerlik gösterdiğinin tespit edildiği birçok araştırma bulunmaktadır (Başer, 2009; Keskin, 2015; Taşmektepligil vd., 2006). Bu kapsamda araştırmada elde edilen bulguların literatür ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinde bedensel zekâ düzeyi ile cinsiyet değişkeninin beden eğitimi ve spor dersine yönelik yaklaşımlar üzerinde önemli birer belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve ilgili literatür ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

1.İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin cinsiyet ve bedensel zekâ düzeyi değişkenlerine göre beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının ele alındığı yeni araştırmalar yapılabilir.

2.Ortaokul öğrencilerinde bedensel zeka düzeyinin dışında diğer zekâ alanlarının da beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlar üzerindeki etkilerinin ele alındığı yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aras, Ö. (2013). *İlköğretim kurumları ikinci kademede öğrenim gören öğrenci ve görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve tutumlarının incelenmesi (Kars ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bal, E. (2010). *İlköğretim okullarındaki beden eğitimi dersinin yapılmasında karşılaşılan yetersizliklerin giderilmesinde yönetici ve öğretmenlerin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başer, S. A. (2009). *Öğretmen niteliklerinin beden eğitimi dersi alan öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ceylan, R. (2008). *İlköğretimde: Beden eğitimi dersinin, takiben yapılan diğer derslerde öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Keskin, Ö. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Sakarya ili örneği).*Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., Kılcıgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(4),* 139-147.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF, CİNSİYET VE KİNESTETİK ZEKÂ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE BEDEN EĞİTİMİ DERSİNE YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

Hüseyin Talha GÜLSOY, Süleyman Demirel Üniversitesi, huseyingulsoy@sdu.edu.tr

Mesut HEKİM, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mesut.hekim@hotmail.com

Gizem SAYGILI, Süleyman Demirel Üniversitesi, gizemsaygili@sdu.edu.tr

ÖZ

Yapılan bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin sınıf, cinsiyet ve kinestetik zekâ değişkenlerine göre beden eğitimi dersine yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisi olan, yaş ortalamaları 8-11 arasında bulunan 32 kadın ve 39 erkek olmak üzere toplam 71 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının tespit edilmesinde, Taşmektepligil ve diğerleri (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı anketten yararlanılmıştır. Öğrencilerin kinestetik zekâ puanlarının belirlenmesinde ise Saban (2001) tarafından geliştirilmiş olan Çoklu Zekâ Kuramı Ölçeğinin "Kinestetik Zekâ Alt Boyutunda" yer alan 10 soru kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 programında tanımlayıcı istatistikler ile Ki-Kare ve One Way ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin %42,3'ünün beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersini sevmeme nedenlerinin başında %25,4 ile beden eğitimi derslerinde hareketleri yapamadıkları zaman arkadaşlarının alay etmesinin, %19,7'ile de beden eğitimi derslerinde çok fazla yorulmalarının geldiği belirlenmiştir. Öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme durumlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (x2: 5,439, p: ,245, p>0.05). İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf değişkenine göre beden eğitimi dersine yaklaşımlarının da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (x2: 7,503, p: ,112, p>0.05). Bunun yanında öğrencilerin kinestetik zekâ puanlarının da beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (F: 1,726, p: ,155, p>0.05). Elde edilen bulgulara göre, ilkokul 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımları üzerinde cinsiyet, sınıf ve kinestetik zekâ değişkenlerinin önemli bir yordayıcı olmadığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul öğrencileri, kinestetik zekâ, beden eğitimi dersi

ABSTRACT

This research aims to investigate the attitudes of the primary school students towards physical education lessons based on grade, gender and kinesthetic intelligence variables. 71 students in total – 32 female and 39 male – who are third and fourth grade students between the ages of 8-11 took part in this research. In the determination of the attitudes of the students participating into this research towards physical education lesson, survey developed by Taşmektepligil et al. (2006) named "The realization level of the physical education lesson objectives in primary schools" was used. In the determination of the kinesthetic intelligence points of the students, the 10 questions on the "Kinesthetic Intelligence Sub-dimension" of the multiple intelligence scale which was developed by Saban (2001) were used in the research. In the statistical analysis of the data obtained,

chi square and One Way ANOVA analysis in the SPSS 22.0 program was used. At the end of the research, it was found out that %42.3 of the students are of the opinion that they do not have any negative feelings towards physical education lessons. Main reasons for why students does not like physical education lessons are that %25.4 of the students said it is because of the mocking by the peers when a student cannot do the necessary movements, and %19.7 of the students said they get extremely tired in the physical education lessons. It was found out that there is not a statistically significant difference on the attitudes of the students towards physical education lessons (x2: 5,439, p: ,245, p>0.05). It was also found out that there is no statistically meaningful difference on the attitudes of the fourth and fifth grade students towards physical education lessons based on grade variable (x2: 7,503, p: ,112, p>0.05). Furthermore, it was found out that there is no statistically meaningful difference on the attitudes of the students towards physical education lessons based on their kinesthetic intelligence points (F: 1,726, p: ,155, p>0.05). Based on the data obtained, it can be said that gender, grade and kinesthetic intelligence variables on the attitudes of the fourth and fifth grade students towards physical education lessons are not an important predictor variable.

Keywords: Primary school students, kinesthetic intelligence, physical education lesson

GİRİŞ

Eğitimin temel amaçlarının başında bireyin sahip olduğu yeteneklerin ortaya çıkartılması ve üst düzeyde geliştirilmesi gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan bir bütün olarak gelişimlerinin desteklenmesi modern eğitimin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Eğitimle hedeflenen amaçlara ulaşılması öğrencilerin sadece zihinsel açıdan değil, aynı zamanda bedensel açıdan da eğitilmeleri ile mümkündür. Bu noktada beden eğitimi dersleri temel eğitim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Kangalgil vd., 2006). Bunun yanında beden eğitimi dersleri dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de çeşitli yasa ve yönetmelikler dâhilinde ilköğretim ve liselerde zorunlu ders olarak işlenmektedir (Demirhan, 2006).

Öğrencilerin yaşamını birçok açıdan etkileyen beden eğitimi dersleri (Mosston ve Asworth, 2004) ilkokul döneminde bulunan çocuklara serbest etkinlik dersi adı alında uygulanmaktadır. Çocuk gelişimi açısından önemli bir dönem olan ilkokul çağında çocukların bilişsel, duyuşsal ve akademik gelişimlerinin yanında fiziksel gelişimlerinin de desteklenmesi oldukça önemlidir. Çünkü ilkokul dönemi psiko-motor gelişimin birçok açıdan hızlı olduğu bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada ilkokulda yer alan serbest etkinlik derslerinde çocukların psiko-motor gelişimlerinin desteklenmesine yönelik bedensel etkinliklere yer verilmesi oldukça önemlidir.

İlkokul döneminde bulunan çocuklar için beden eğitimi ve spor etkinlikleri her şeyden önce birer oyun faaliyetidir. Bu nedenle ilkokul çocuklarında beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılım konusunda isteklilik görülmektedir. İlkokul çağında bulunan çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik yaklaşımlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bunların başında psiko-motor gelişim özellikleri, beden eğitimi ve spora yönelik tutumları ve katıldıkları etkinliklerin içeriği gelmektedir. Uygulanan bedensel etkinlikler çocukların psiko-motor gelişim özelliklerinin üzerinde ise çocuklar hareket becerilerini sergilemede zorluk yaşamaktadırlar. Çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik tutumlarının olumsuz olması da beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında çocukların katıldıkları etkinlikleri zor ya da sıkıcı bulmaları da beden eğitimi ve spor derslerine yönelik olumsuz tutum içine girmelerine zemin hazırlamaktadır.

Günümüz eğitim dünyasında çocuklara yönelik sunulan eğitim faaliyetlerinin içeriği büyük oranda çoklu zekâ kuramına göre tasarlanmaktadır. Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ kuramı bireyin sahip olduğu zekâ alanlarının tek bir zekâ alanında ibaret olmadığını ortaya koymuştur (Altan, 2011). Çoklu zekâ kuramına göre insanların sahip oldukları sekiz farklı zekâ alanı bulunmakta olup, söz konusu zekâ türleri her insanda farklı

düzeylerde bulunmaktadır (Ayaydın, 2004). Çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türlerinden birisi de kinestetik/bedensel zekâdır. Kavramsal açıdan kinestetik/bedensel zekâ bireyin duygu ve düşüncelerini beden dili ile aktarabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Güney vd., 2010).

Bedensel zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin fiziksel etkinlikler konusunda istekli ve yetenekli oldukları bilinmekle beraber, bedensel zekâ düzeyinin beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik yaklaşımları hangi düzeyde etkilediği bilinmemektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin sınıf, cinsiyet ve kinestetik zekâ değişkenlerine göre beden eğitimi dersine yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmaya 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan ilkokullarda 3. ve 4. sınıf öğrencisi olan, yaş ortalamaları 8-11 arasında bulunan 32 kadın ve 39 erkek olmak üzere toplam 71 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının belirlenmesinde Taşmektepligil vd., (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Ders Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı anket kullanılmış, öğrencilerin kinestetik zekâ puanlarının belirlenmesinde ise Saban (2001) tarafından geliştirilmiş olan Çoklu Zekâ Kuramı Ölçeğinin "Kinestetik Zekâ Alt Boyutunda" yer alan 10 soru kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 programında tanımlayıcı istatistikler ile Ki-Kare ve One Way ANOVA analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerine göre dağılımları

Seçenek	N	%
Konuların sıkıcı olması	5	7,0
Spor ilgimi çekmiyor	4	5,6
Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	18	25,4
Derste çok fazla yoruluyorum	14	19,7
Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	30	42,3
Toplam	71	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,3'ünün beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerini sevmeyen öğrencilerin bu dersleri sevmeme nedenlerinin başında sırasıyla derslerde hareketleri yapmadıkları zaman arkadaşlarının alay etmesinin ve derslerde fazla yorulmalarının geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre karşılaştırılması

	Dersi sevme/sevmeme nedenleri						
"Cinsiyet	Konuların sıkıcı olması	Spor ilgimi çekmiyor	Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	Derste çok fazla yoruluyorum	Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	x^2	p
Kadın	0	2	2	5	14		
Erkek	2	1	0	3	8	7,503	,112
Toplam	2	3	2	8	22		

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

	Dersi sevme/sevmeme nedenleri						
Cinsiyet	Konuların sıkıcı olması	Spor ilgimi çekmiyor	Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	Derste çok fazla yoruluyorum	Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	x^2	p
Kadın	4	1	6	5	16		
Erkek	1	3	12	9	14	5,439	,245
Toplam	5	4	18	14	30		

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.

Araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin bedensel zekâ düzeyine göre karşılaştırılması

Seçenek	N	Mean	Std. deviation	F	p
Konuların sıkıcı olması	5	36,60	5,079	1,726	,155
Spor ilgimi çekmiyor	4	39,25	1,500		
Derste hareketleri yapamayınca arkadaşlarım alay ediyor	18	33,72	5,015		
Derste çok fazla yoruluyorum	14	31,07	7,641		
Beden eğitimi dersinin sevmediğim bir yanı yok	30	32,80	6,810		
Toplam	71	33,32	6,456		

Tablo 4'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin beden eğitimi dersini sevme/sevmeme nedenlerinin bedensel zekâ düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan ilkokul çocuklarının beden eğitimi ve spor derslerine yönelik yaklaşımlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve bedensel zekâ puanı düzeylerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasının temelinde psiko-motor gelişim süreçleri olarak öğrencilerin benzer gelişim dönemlerinde bulunmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanında öğrencilerin serbest etkinlik derslerinde uyguladıkları beden eğitimi ve spor etkinliklerinin içerik olarak benzerlik göstermesinin, öğrencilerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinden beklentilerinin benzer düzeylerde karşılanmasının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1.İlkokul çocuklarında sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin beden eğitimi ve spor derslerine yönelik yaklaşımlar üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak adına daha geniş örneklem grupları ile yeni çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında farklı illerde ve bölgelerde öğrenim görmekte olan ilkokul çocukları üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir.

2.Serbest etkinlik derslerinde farklı bedensel aktiviteler yapan öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik yaklaşımlarının incelendiği yeni çalışmalar yapılabilir.

3.İlkokul öğrencilerinde sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin dışında diğer demografik değişkenlerin beden eğitimi ve spor etkinliklerine yönelik yaklaşımlar üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.

Ayaydın, A. (2004). Sanat eğitiminde çoklu zekâ yöntemi ve uygulama örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 18-30.

Demirhan, G. (2006). *Spor eğitiminin temelleri*. Ankara: Bağırgan Yayımevi.

Güney, N., Aytan, T., Gün, M. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe programı ile çoklu zekâ kuramının örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 213-229.

Kangalgil, M., Hünük, D., Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi, 17(2*), 48-57.

Mosston, M., Asworth, S. (2004). *Beden eğitimi öğretimi*. (Çev. E. Tüzemen). Ankara: Bağırgan Yayımevi.

Saban, A. (2001). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., Kılcıgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(4),* 139-147.



BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ



ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

M. Yavuz ÖZÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozcelikmehmetyavuz@gmail.com

Mehmet BUDAK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehmetbudak48@gmail.com

ÖZET

21. yüzyılda teknolojik ve toplumsal olgular önemli bir gelişme gösterdi. Değişen teknolojik ve toplumsal gelişmeler de insanların yaşayış biçimlerini, barınma, beslenme ve alışkanlıklarını etkiledi. Teknolojinin bir ürünü olarak da bilgisayar ve internetin yaygınlaşması ve hayatımıza entegre süreci sonucunda insanların interneti bilinçsiz kullanımı ortaya çıktı. İnternet bağımlılığı ise; internetle ilgili aşırı zihinsel uğraş, internet kullanımını sınırlayamama bulgularıyla öne çıkan; işlevselliği bozan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın yapılma amacı öğretmenlerin internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısında farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 120 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.Araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Örneklem grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 'İnternet Bağımlılığı Ölçeği' ve öğretmen adaylarının kişisel bilgileri hakkında bilgi edinebilmek için 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin ekonomik durumu, internet kullanım süreleri, barınma çeşitliliği, yaş, sınıf ve cinsiyet yönünden karşılaştırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, internet bağımlılığı, teknoloji

GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik ve toplumsal olgular önemli bir gelişme gösterdi. Değişen teknolojik ve toplumsal gelişmeler de insanların yaşayış biçimlerini, barınma, beslenme ve alışkanlıklarını etkiledi. Teknolojinin bir ürünü olarak da bilgisayar ve internetin yaygınlaşması ve hayatımıza entegre süreci sonucunda insanların interneti bilinçsiz kullanımı ortaya çıktı. Teknolojideki değişime ayak uydurmak gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Günlük hayatımızın her alanına teknoloji hâkim duruma gelmiştir. Özellikle bilgisayar ve internetin hızlı bir gelişimi sonucunda günlük hayattaki birçok işler halledilebilmektedir. Ancak internetin ve teknolojinin sağladığı imkânlara karşılık olarak, insanların ve toplumun üzerinde olumsuz durumlar ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çünkü internet ve teknolojinin gelişim hızı geçmiş yıllara göre önemli bir ivme kazanmıştır.Bilişim çağı olarak adlandırdığımız çağımızda en hızlı şekilde gelişen teknolojik yenilikler olarak bilgisayar ve interneti gösterebiliriz.Bundan 10 yıl evvel bilgisayar kullanmayı bilmek bireylerin isteklerine

bağlıyken bugün bilgisayar kullanmayı bilmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü bilgisayar ve internet teknolojileri günlük yaşantımızda her an karşımıza çıkmaktadır. Toplumun her kesiminden bireyler bir şekilde bilgisayar ve interneti günlük yaşantılarında kullanmak zorunda kalmaktadırlar (Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Bu nedenle bireyler eğitim-öğretim, iş ya da gereksinim olarak teknoloji ürünlerini kullanmaya başlamıştır. Öncelikli olarak geçmiş yıllara göre teknolojinin ve icatların gelişimine bakmak gerekir. Son 100 yılda teknolojideki gelişmeler; ampul'un icadı(1879)ndan, internetin kullanılması(1991) na kadar geçen sürede çok farklı evrelerden geçmiştir.

İnternet 1991 yılında kullanılmaya başlanmıştır ve o yıllarda internet sadece savunma sanayisinde haberleşme aracı olarak kullanılıyordu. Ancak şimdi toplumda herkesin her alanda kullandığı hayatın vazgeçilmez bir parçası haline geldiği bir araç olmuştur. Özellikle eğitim alanında çeşitli faydaları bulunmaktadır.Eğitimde hızlı bir şekilde bilgiye ulaşmayı sağladığı gibi soyut kavramları somutlaştırarak kalıcı öğrenmelere kolaylık sağlıyor.Sınıf ortamına taşınamayacak durumların sınıf içerisinde kolaylıkla sunulmasını ve eğitim öğretim yaşamına dahil edilmesine imkan sağlamaktadır.Fakat teknolojinin eğitim öğretime başarılı bir şekilde aktarılması, okullarda uygulanması ile sağlanabilir.

Tüm dünyadaki bilgiyi bilgisayarlar üzerinden paylaştıran bir ağ olan internet kullanımının hızlı bir şekilde artması birçok olumlu sonuçla birlikte olumsuz sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir. İnternet ağı, hemen hemen herkes tarafından kullanılabilmektedir ve kullanıcılar için istenilen her türlü bilgiye sınırsız erişimi herhangi bir denetim olmadan sağlayabilmektedir. Günümüzde internet, bir bilgi ve iletişim kaynağı olmanın ötesinde, bazı kişiler için bağımlılığa dönüşmüş durumdadır.Beraberinde birçok olumlu sonuçla birlikte olumsuz sonucu da getirmiştir.İnterneti kötü bir alışkanlık olarak algılayanlara göre internet bağımlılığı; insanların aile, okul, ev, iş sorumluluklarını bir kenara bıraktıran, teknoloji devriminin bütün nimetlerinin yanında gelmiş olan tehlikeli bir hastalıktır, teşhis ve tedavi edilmesi gerekmektedir. Onlara göre, internet üzerinden seks ve kumar tutkusu yüzünden insanlar boşanmakta, işyerlerinde çalışanlar dalga geçerek patronlarını zarara sokmakta, üniversitede öğrenciler bilgisayar laboratuarlarında çalışıp bilime katkıda bulunmak yerine sohbet etmekte, bütün gece internette oyun oynayan çocuklar ertesi gün okulda konsantrasyon problemi yaşamaktadır.

TÜİK 2015 verileri incelendiğinde geçmiş yıllara göre bilgisayar ve internet kullanan bireylere yönelik bir sonuç elde edilebilmektedir.

Tablo 1. ***Türkiye'de 2004-2015 arası bilgisayar ve internet kullanıcısına ait bilgiler***

		Bilgisayar			**İnternet**		
	Yıl	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**	**Toplam**	**Erkek**	**Kadın**
Türkiye	**2004**	23,6	31,1	16,2	18,8	25,7	12,1
	2005	22,9	30,0	15,9	17,6	24,0	11,1
	2007	33,4	42,7	23,7	30,1	39,2	20,7
	2008	38,0	47,8	28,5	35,9	45,4	26,6
	2009	40,1	50,5	30,0	38,1	48,6	28,0
	2010	43,2	53,4	33,2	41,6	51,8	31,7
	2011	46,4	56,1	36,9	45,0	54,9	35,3
	2012	48,7	59,0	38,5	47,4	58,1	37,0
	2013	49,9	60,2	39,8	48,9	59,3	38,7
	2014	53,5	62,7	44,3	53,8	63,5	44,1
	2015	54,8	64,0	45,6	55,9	65,8	46,1

Tablo 1. incelendiğinde 2004-2015 yılları arasında bilgisayar ve internet kullanıcı sayısı sürekli artış göstermiştir. Bilgisayar sahibi olan ve kullanan kişilerin oranı 11 yılda %23,6 dan 54,8, internet kullanan kişiler %18,8 den %55,9 a yükselmiştir.Bu durum bireylerin teknolojiye ayak uydurmalarını zorlaştırmış ve psikolojik sorunlar ortaya çıkarmıştır. Gerek bilgisayar kullanma noktasında gerekse internet kullanımı hayatın vazgeçilmez parçası haline gelip, bağımlılık oluşturması bu durumlara örnek teşkil etmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde bağımlılığın iki temel düzeyde ele alındığı görülmektedir: Madde bağımlılığı ve bir davranışa olan bağımlılık. Çay, kahve, sigara, çikolata, alkol ve uyuşturucu maddeler madde bağımlılığı kavramı altında incelenmektedir. Bir davranışa olan bağımlılık ise, belirli bir davranışın, normal dışı düzen ve sıklıkla sergilenmesi sonucu bireyin bedensel, psikolojik ve toplumsal yapı ve işlevlerinde dengesini yitirmesi, düzeninin bozulması ve ortama uyum sağlayamaması şeklinde tanımlanabilecek bağımlılık türüdür (Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Bu çalışmada da psikolojik bir bağımlılık olarak bilinen internet bağımlılığı ele alınmaktadır. İnternet bağımlılığı ise; internetle ilgili aşırı zihinsel uğraş, internet kullanımını sınırlayamama bulgularıyla öne çıkan; işlevselliği bozan bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Öncelikle internet bağımlılığının insanlar üzerinde ortaya çıkardığı davranışları incelenmek gerekmektedir. İnternet bağımlılığı hakkında karar vermek üzere gözlenebilir bazı davranış ve durumlar alan yazında birçok uzmanın ortak görüşü olarak belirlenmiş ve bağımlılığın belirtileri şu şekilde gösterilmiştir;

• Her gün internete bağlanmak, bağlı iken zamanın farkında olmamak, sorulduğunda ise inkâr etmek veya yalan söylemek. Bilgisayarın başında bu kadar fazla zaman geçirildiği için suçluluk duyma ve büyük bir zevk alma arasında gidip gelmek,

• Herkese e-posta adresi, ICQ numarası, sohbet odası adları vs. vermek veya dağıtmaya çalışmak,

• İnternet dışı uğraşlara ilginin kaybolması ve internete bağlı olmadığında sürekli internete bağlanma isteğinin bulunması,

• Sosyal faaliyetlerde azalma, dostları tarafından anlaşılamama duygusu, spor faaliyetlerinden uzaklaşma ve kondisyon kaybı,

• İş verimliliğinin düşmesi, sürekli uykusuz kalma ve yorgunluk,

• Alışverişin internet üzerinden yapılması,

• Aile fertlerine yeterli zamanı ayıramama nedeni ile aile bağlarının zayıflaması,

• Günlük yaşamdaki diğer iş ve kişilerin, online yaşama engel olduğu düşüncesi

• Bilgisayar kullanımı nedeniyle eşler arasında anlaşmazlık ve sorun çıkması (Karaman ve Kurtoğlu, 2009).

Görüldüğü gibi internet bağımlılığının insanlar üzerinde ortaya çıkardığı davranışlar yukarıdaki gibidir.Her madde günlük hayatımızı etkileyebilir niteliktedir.Bu maddelerin her biri irdelendiğinde internet bağımlılığının oluşmasındaki ana etkenin insan ilişkilerindeki zayıflık olduğu görülmektedir.Bununla birlikte iletişimi kuvvetli olan bireyler de teknolojinin sağladığı olanaklara kapılıp aradaki dengeyi koruyamayarak internet bağımlılığına yakalanmaktadır.

Karaman ve Kurtoğlu'nun(2009) yanında Griffiths'in(1997) yaptığı araştırmada internet bağımlılığı görülen bireylerde ortaya çıkan davranış veya tepkileri şu şekilde sıralanabilir;

1. Yalnızca birkaç dakika harcamaya niyetli olduğunuz halde, bilgi aramak için saatler harcadığınızı fark ediyorsunuz.

2. Çalışma arkadaşlarınıza, özel hayatınızdaki arkadaşlarınıza ya da eşinize bilgisayar başında geçirdiğiniz zaman hakkında yalan söylüyorsunuz.

3. Monitörün başına her oturduğunuzda saatlerce kaldığınız için fiziksel sorunlardan muzdaripsiniz.

4. Sürekli olarak bir sonraki internet oturumunu iple çekiyorsunuz.

5. Aradığınız bilgiyi bulmaya hep bir adımcık kaldığını düşünüyorsunuz.

6. Anonim bir kişiliğe bürünmek size heyecan veriyor, insanlarla internet üzerinden konuşmayı yüz yüze konuşmaktan daha rahat buluyorsunuz.

7. E-postanızda bir şey var mı diye bakmak için zorlayıcı bir istek duyuyorsunuz.

8. İnternete girebilmek için temel öğünlerinize, derslerinize ya da randevularınıza boş veriyorsunuz.

9. Bilgisayarınızın başında bu kadar zaman geçirdiğiniz için suçluluk duyma ve büyük bir zevk alma arasında gidip geliyorsunuz.

10. Bilgisayarınızdan uzak kaldığınız zaman canınız bilgisayar çekiyor ve yoksunluk semptomları gösteriyorsunuz.

Her türlü bilgiyi kişilere ve topluma aktaran, eğlence, bilgi, ve eğitim gibi üç temel sorumluluğa sahip görsel, işitsel ve hem görsel, hem işitsel araçların tümüne medya denmektedir.Yapılan araştırmalarda insanların sosyal medya içerisinde daha fazla vakit harcadıkları gerçek hayatta yapabileceklerini sanal ortamda gerçekleştirmeye çalışmaktadır.Sosyal medya araçları kategorisinde, facebook, twitter, instagram, youtube, pinterest ve benzeri sosyal medya uygulamaları yer almaktadır.Bu araçlar özellikle son 10 yıl içerisinde hızla hayatımıza girmiştir.Hayatımıza girmesi ile birlikte büyük değişimler söz konusu olmuştur.Özellikle komşuluk, arkadaşlık, sohbet gibi alışkanlıklarımız zayıflamış ve büyük değişimlere uğramıştır.

Bilgisayar ve telekomünikasyon ağları, dünyayı çevreleyen yeni ve yapay bir iletişim atmosferi oluşturmuştur. Radyo linklerinden, uydu bağlantılarından ve kablo şebekelerinden oluşan bu yapay atmosfer, bütüncül ve dünyayı saran bir doku gibi, bir yerden başka bir yere sürekli sesli, görüntülü ve yazılı bilgi iletmektedir. Bu büyük bilgi akışına rağmen, donanım, yazılım ve endüstriyel tasarım, dilbilimi ve bilişim alanlarında çalışan uzmanlar, daha çok miktarda enformasyonun hareket edebileceği, daha kolay kullanılabilen aygıtlar geliştirmek için çalışmalar yapmaktadır(Baştan, 2000: 17).

İnternet, iyi ve güzel olanı barındırdığı gibi kötü olanı da barındırmaktadır ve bunlarla ilgili olarak esas kullanıcılar olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının internet kullanımı ile ilgili algılama düzeylerini sorgulamak ve araştırmalar yapmak bu konu hakkında daha çok bilgi edinmemize yardımcı olacaktır. Yapılan araştırmalar genel olarak ortaokul, lise veya

üniversite kapsamında yapılmıştır.Çalışmalarda sınıf öğretmenliği alanına ilişkin detaylı bilgiler bulunmamaktadır. Bu çalışmada geleceğin öğretmenleri adaylarının internet bağımlılığını test ederek öğretmenlerin internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Çalışmayla birlikte literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın yapılma amacı sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısında farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılıkları ne düzeydir?
2. Cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi yönünden anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara sahip olma durumları internet bağımlılık düzeylerini etkilemekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının akıllı telefona sahip olup durumu internet bağımlılık düzeylerini etkilemekte midir?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının kaldığı yere göre internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farlılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmeni adaylarının kiminle yaşadığına göre internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farlılık var mıdır?
8. Sınıf öğretmeni adaylarının internete nereden bağlandıklarına göre internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanım sürelerine göre internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısında farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve nitel araştırma geleneğine uygun bir çerçeve çizilmiştir. Nicel araştırmalar, nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s. 12).

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması niteliğindedir. Fowler (2008) tarama araştırmasını, örneklemden evrene genelleme yapmak amacıyla, veri toplamada yapılandırılmış mülakatları ve anketleri kullanılan kesitsel ve boylamsal çalışmalar olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda da araştırmada sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeylerini belirlemek için belirlenen örneklem grubuna anket uygulanmıştır.

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitim gören 125 sınıf öğretmeni adayı üzerinde yapılmıştır. Örneklemde yer alacak sınıf öğretmenleri adaylarının belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak ölçüt örnekleme yöntemi ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Çalışmada da örneklem grubunu belirlerken 3. ve 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur.Kolay ulaşılabilir durum örnekle yönteminde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışmada

araştırmacıların Muğla ilinde bulunması ve araştırmanın yalnızca Muğla ili ile sınırlandırılması, verilerin toplanma aşamasında zaman yönünden kazanç sağlanmak amacıyla örneklem seçimi yapılırken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi de dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, örneklem grubunun demografik bilgilerine ulaşmak için 'Kişisel Bilgi Formu' öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerini belirlemek için 'İnternet Bağımlılığı Ölçeği(İBÖ)' kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından sınıf öğretmeni adayları için 'Kişisel Bilgi Formu' hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunun içeriğinde örneklem grubunun yaşı, cinsiyeti, barınma durumları, maddi kaynakları ve internet kullanım sürelerine yönelik 10 soru vardır.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği

Araştırmada, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Günüç (2009) tarafından geliştirilen "İnternet Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "yoksunluk", "kontrol güçlüğü", "işlevsellikte bozulma" ve "sosyal izolasyon" alt faktörlerinden oluşan 35 maddelik bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipinde olup, likert tarzdaki ifadeler; "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Ölçek maddeleri 5'ten 1'e doğru puanlandırılmış olup, "Tamamen Katılıyorum" derecesine 5 puan karşılık gelirken "Kesinlikle Katılmıyorum" derecesine 1 puan karşılık gelmektedir.
Bu araştırmada elde edilen veriler üzerinde ölçeğin Cronbach Alpha (α) iç güvenirlik katsayısı .96 olarak bulunmuştur. Yine sırayla ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik değerleri; Yoksunluk: .90; Kontrol Güçlüğü: .92; İşlevsellikte Bozulma: .78 ve sosyal İzolasyon: .92 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde ölçek alt boyutlar şeklinde değerlendirilmemiş sadece ölçek bir bütün olarak değerlendirme sürecine dahil edilmiştir. Ölçeğin tümüne ve alt faktörlerine ilişkin güvenirlik değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.Bu araştırmada da asıl veri üzerinde güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin ve Alt boyutlarının Güvenirlik Değerleri

	Güvenirlik Değerleri
Ölçeğin Elde Edilen Veriler Üzerinde	.96
Yoksunluk	.90
Kontrol Güçlüğü	.92
İşlevsellikte Bozulma	.78
Sosyal İzolasyon	.92

İnternet bağımlılık ölçeğinin hem alt boyutlarının hem de ölçeğin genelinin Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık değerleri Kalaycı'nın (2009) önerdiği yüksek güvenilirlik sınırı olan .80'in üzerindedir. Buna göre ölçüm sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma konusu ve çalışma yöntemleri belirlendikten sonra araştırma grubu oluşturulmuştur. Katılımcılar bölümünde belirtildiği gibi araştırma grubunu Muğla ilinde bulunan bir devlet üniversitende okuyan 4. Sınıf sınıf ve 3. Sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından araştırma konusu ve problemine uygun olarak sınıf öğretmenleri adayları için 'Kişisel Bilgi Formu' geliştirilmiştir. Literatür araştırılması sonucunda alanında kabul görmüş, internet bağımlılığı üzerine yapılmış bazı çalışmalarda

kullanılan Günüç'ün (2009) geliştirdiği 'İnternet Bağımlılığı Ölçeği' bulunmuştur ve ölçeğin çalışmada kullanılması noktasında yazılı izin alınmıştır. Bu işlemler sonra üniversitede çalışma yapılması için gerekli izinler alındıktan sonra hazırlanan veri toplama araçları örneklem grubuna uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar üniversite öğrenim gören öğretmen adaylarına ölçekleri uygulamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeye yönelik yapılan çalışmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeye yönelik yapılan çalışma da kullanılan 'İnternet Bağımlılığı Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' ile elde edilen veriler nicel araştırmalarda kullanılan analiz programlarından SPSS 21 programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 programına aktarılmıştır.

Program aracığıyla sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeyleri, ölçekte bulunan 4 boyuta göre belirlenmiştir. Ayrıca çıkan sonuçların cinsiyet, internet kullanım süreleri, sınıf düzeyleri ve kaldığı yere göre anlamlı farklılaşma olup olmadığına bakılmak için t testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ölçekten elde edilen verilere, yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen "Sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılıkları ne düzeydedir?" sorusunu cevaplandırmak için veriler analiz edilmiş ve Tablo 3. de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İnternet bağımlılık düzeyleri

	N	$\overline{X}$	SS
Toplam	125	2.30	.82

Tablo 3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin yüksek olmadığı ifade edilebilir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun orta düzeyde internet bağımlısı olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen "Cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılaşma var mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	85	2.23	.80	123	-1.504	.135
Erkek	40	2.46	.87			

Tablo 4.e göre kadın ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam bağımlılık puanları incelendiğinde, cinsiyet açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında internet bağımlılığına yönelik anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($t_{(123)}$= -1.504, p = .135).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen "Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi yönünden anlamlı bir farklılaşma var mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 5.de sunulmuştur.

Tablo 5.Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyleri

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
3. Sınıf	73	2.37	.87	123	1.039	.301
4. Sınıf	74	2.21	.76			

Tablo 5. incelendiğinde sınıf düzeyleri açısında açısından öğretmen adayları arasında internet bağımlılığına yönelik anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($t_{(123)}$= 1.309, p = .301).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen "Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayara sahip olma durumları internet bağımlılık düzeylerini etkilemekte midir?" sorusunu cevaplandırmak için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 6.de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olup Olmama Dorumlarına Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Var	110	2.25	.77	123	-2.016	.046
Yok	15	2.69	1.09			

Tablo 6. incelendiğinde bilgisayara sahip olup olmamama açısından öğretmen adayları arasında internet bağımlılığına yönelik anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir ($t_{(123)}$= -2.016, p = .046).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen "Sınıf öğretmeni adaylarının akıllı telefona sahip olma durumları internet bağımlılık düzeylerini etkilemekte midir?" sorusunu cevaplandırmak için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 7.da sunulmuştur.

Tablo 7.Öğretmen Adaylarının Akıllı Telefona Sahip Olup Olmama Durumlarına Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Var	120	2.30	.83	123	.011	.991
Yok	5	2.30	.80			

Tablo 7. incelendiğinde akıllı telefona sahip olup olmamama açısından öğretmen adayları arasında internet bağımlılığına yönelik anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir ($t_{(123)}$= .011, p = .991).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak belirlenen "Sınıf öğretmeni adaylarının kaldığı yere göre internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farlılık var mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için tek yönlü ANOVA (varyans) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 8.da sunulmuştur.

Tablo 8.Öğretmen Adaylarının Kaldığı Yere Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Sonuçlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,566	3	,522	,763	,517
Grup İçi	82,775	121	,684		
Toplam	84,340	124			

Tablo 8. incelendiğinde öğretmen adaylarının kaldığı yere göre internet bağımlık düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA (varyans) analizi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığın göstermiştir. [$F_{(3,121))=}$.763, p =.517].

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak belirlenen "Sınıf öğretmeni adaylarının kiminle yaşadığına göre internet bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı farlılık var mıdır?" sorusunu cevaplandırmak için tek yönlü ANOVA (varyans) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 9.de sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Kiminle yaşadığına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,303	2	,651		
Grup İçi	83,038	122	,681	,957	,387
Toplam	84,340	124			

Tablo 9. incelendiğinde öğretmen adaylarının kiminle yaşadığına göre internet bağımlık düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA (varyans) analizi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. [$F_{(2,122))=}$.957, p =.387].

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olarak belirlenen Öğretmen adaylarının internet bağımlılığının internete nereden bağlandıklarına göre değişip değişmediğine ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 10.da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının İnternete Bağlanma Yerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,514	2	,257		
Grup İçi	83,826	122	,687	,374	,689
Toplam	84,340	124			

Tablo 10. incelendiğinde öğretmen adaylarının internete bağlanma yerine göre internet bağımlık düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA (varyans) analizi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığın göstermiştir. [$F_{(2,122)=}$.374, p =.689].

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olarak belirlenen Öğretmen adaylarının internet bağımlılığının internete bağlanma sürelerine göre değişip değişmediğine ilişkin Tek Yönlü ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 11.de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının İnternete Bağlanma Sürelerine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	7,294	3	2,431	3,818	,012
Grup İçi	77,047	121	,637		
Toplam	84,340	124			

Tablo 11. incelendiğinde öğretmen adaylarının internete bağlanma sürelerine göre internet bağımlık düzeylerinin değişip değişmediğine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA (varyans) analizi gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. [$F_{(3,121)=}$3.818, p =.012]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Tukey ikili karşılaştırmalar testi farklılığın 0-9 saat bağlanan öğretmen adayları (X= 2.11, SS= .73) ile 20-29 (X= 2.69, SS= .99) saat bağlanan öğretmen adayları arasında 20-29 saat bağlanan öğretmen adayları lehine olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde 10-99 saat bağlanan

öğretmen adayları (X= 21, SS= .70) ile 20-29 (X= 2.69, SS= .99) saat bağlanan öğretmen adayları arasında 20-29 saat bağlanan öğretmen adayları lehine olduğunu ortaya koymuştur.

SONUÇ:

Bu araştırmada, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 120 öğretmen adayının internet bağımlılık düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiştir. İnternet bağımlılık ölçeğinden elde edilen toplam puanlar analiz edilerek eşik değerle birlikte bağımlılık düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun orta düzeyde, internet bağımlısı olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeyleri, cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Günüç (2009) ve İnan (2010) da cinsiyete göre internet bağımlılık düzeylerini incelenmiş ve erkeklerin kızlara göre bağımlılık düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Taçyıldız (2010) ise araştırması sonucunda bağımlı olan grubun içinde erkeklerin yoğunlukta olduğu sonucuna ulaşmıştır (% 77,8).

Sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeyleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde; hem 3. sınıftaki hem de 4. sınıftaki öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının internet bağımlılık düzeyleri günlük internet kullanım süresine göre değişmektedir. 0-9 saat bağlanan öğretmen adayları ile 20-29 saat bağlanan öğretmen adayları arasında 20-29 saat bağlanan öğretmen adayları lehine olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde 10-99 saat bağlanan öğretmen adayları ile 20-29 saat bağlanan öğretmen adayları arasında 20-29 saat bağlanan öğretmen adayları lehine olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre günlük internet kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında çok belirgin bir ilişkinin ve aynı yönde bir orantının varlığından söz edilebilir. İlgili çalışmalarda da, bireylerin günlük kullanım miktarlarına göre bağımlılık tespitinde bulunulmuştur. Bunun yanında Young (2007) çalışmasında haftalık internet kullanım süresi 40 ile 80 saat arasında değişen bireylerin internet bağımlısı olabileceğine dikkat çekmiştir.

ÖNERİLER:

Araştırmanın bulgularına göre internet bağımlı konusunda bilinçli bireyler interneti nasıl kullanacağını bilmeleri onların amaçları doğrultusunda kullanmalarını sağlayacaktır.

Öğrenciler interneti eğitsel amaçlı kullanmaya yönlendirilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu da günlük internet kullanım süresi arttıkça bağımlılık düzeyinin de arttığıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının , belirli süreler içerisinde internet kullanma alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir. Evde ve okulda kullanım süresini denetleyen çeşitli yazılımlar kullanılabilir. Bağımlılığa engel olmak için bilgisayar ve internet kullanımını tamamen engellemek yerine bireylerin bu teknolojileri doğru kullanması konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği unutulmamalıdır.

Bu araştırma sadece Muğla ilindeki Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarını kapsamaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışındaki araştırmaların sınırlı sayıda olduğu düşünülürse, yeni araştırmaların daha geniş ve farklı örneklemlerde tekrar edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Baştan, S. (2000). Yeni İletişim Teknolojilerine Örgüt Yapısı İçinde Uyum Sorunu, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Bozkurt, H., C. (2015). Bilim VeTeknoloji Tarihi- Son Yüzyıldaki Gelişmeler, http://www.bilgiustam.com/bilim-ve-teknoloji-tarihi-son-yuzyildaki-gelismeler, 19 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.

Cengizhan, C. (2003) "Bilgisayar ve Internet Bağımlılığı (Araştırmalar)", Niğde Eğitim Fakültesi.

Ekinci, Armağan.,Aziz Antonius'un Baştan Çıkarılması: Bir Kötü Alışkanlık Olarak İnternet, COGİTO Dergisi Sayısı KIŞ 2002

Günüç, S. (2009). İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Griffiths, Mark(1997)."Gluedtothescreen: An investigationintotheEffects of informationAddictionWorldwide", htpp://about.reuters. com/rbb/research/addictframe.html

İnan, A. (2010). İlköğretim II. kademe ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kalaycı, Ş. (2009). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayınevi.

Köknel, Ö.(1998).Bağımlılık: Alkol ve Madde Bağımlılığı. İstanbul. Altın Kitaplar.

Taçyıldız, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Young, K. S. (2007). Cognitive behaviour therapy with ınternet addicts: treatment outcomes and ımplications. CyberPsychology & Behavior, 10, 671-679.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGILANAN BİLGİSAYAR YETERLİLİKLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Abdulhak Halim ULAŞ, Atatürk Üniversitesi, abdulhakhalimulas@gmail.com

Emir Feridun ÇALIŞKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, ef.caliskan@alparslan.edu.tr

ÖZ

Şüphesiz ki bilgisayarlar, şimdiye kadar var olan teknolojik araç gereçlerin içerisinde bilgi çağını başlatan en önemli makinelerden biridir. Bilgisayar ve diğer teknolojik araçlar, zengin öğrenme ortamları oluşturma, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine cevap verme, öğrenilenlerin transfer edilmesi, üst düzey düşünmeyi destekleme, öğrencileri gerçek yaşam problemleriyle karşılaştırma olanağı sunma ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleme bakımından oldukça önemli bir role sahiptirler. Özellikle de mini bilgisayarlar, günümüzde bilgisayar kullanımının her alanda yaygınlaşmasını kolaylaştırmıştır. Baş döndürücü bir hızla meydana gelen teknolojik gelişmeler, bireyleri sürekli değişimlere uyum sağlamaya zorlamakta, bireylerin yeni problemlerle karşılaşmasına neden olmakta ve bunları etkili bir şekilde aşmalarını zorunlu kılmaktadır. Problem çözme, yetenekleri gelişmiş bir birey, bilgiyi etkili kullanabilmekte ve karşılaştığı problemleri daha kolay bir şekilde çözebilmektedir. Bilindiği üzere günümüzde öğretmen adayları, geleceğin eğitimcileri olarak yüksek öğretim kurumlarında modern eğitim teknolojileriyle eğitim-öğretim görmektedirler. Bilgi teknolojilerinin, bireylerin karşılaştığı problemlerin çözümü noktasında, yardımcı bir faktör olması beklenmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile algılanan bilgisayar yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden toplam 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Algılanan Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler Statistical Packages For The Social Sciences (SPSS) 17 programına girilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İki ölçekten elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon incelenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile algılanan bilgisayar yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: Problem Çözme, Bilgisayar Yeterliliği, Beceri.

ABSTRACT

Undoubtedly computer what started the information era is one of the most important machines between the existing techonological tools untill now. Computers and other technological devices has an important role with regad to creating rich learning enviroments in education, supporting higher-order thinking, transfering learnings, answering students different learning styles, offering to students encounter with real life problems and supporting life long learning. Especially mini computers made it esasier to spread the use of computers in all areas in todays. On the other hand technological developments that have occured dizzying speed, force individuals to adopt to the constant change, cpuse the individuals to face new problems and required them to overcome effectivelly. In this point, the importance of problem solving skill is emerging. A person who has advanced problem solving skills, can use informations effectively and he can solve the problems easier. As it is

known in our country. Teacher candidates are taking education with modern technology in higher education instution. This information technologics are expected to being helper factor in the point of problem solving which faced by members. The main purpose of this study is examining, whether or not, there a relationship between perceived computer proficiencies and problem solving skills of teacher candidates. This research is a descriptive study by using scanning method from the methods of qualitative research. The working group of research is consisting of 150 teacher candidates from the senior student in different department of education faculty of Muş Alparslan University in 2015-2016 academic year. In the study as data collecting tools the perceived problem solving in ventory and computer proficieny scan was used. The data obteined from the scales were analyzed by enter to Statistical Packages For The Social Sciences (SPSS) 23 program. Frequency, percentage, avarage, independent sample t-test and one way anova were used in the analysis of study. If it was interpreted by examining the the correlation between the result of obteined form the two scales. At the and of result of reaserch it wasn't found any meaningful relationship between perceived computer proficiencies and problem solving skills of teacher candidates.

Keywords:Problem Solving, Computer Proficiency, Skill.

GİRİŞ

Teknoloji, günümüzde adını çok sık duyduğumuz, kullanımı gittikçe de yaygınlaşan bir sözcük durumundadır. İlk bakışta ne anlama geldiği konusunda herkesin kolayca cevap vermesi mümkün olmayan, fakat herkesin yaşamında doğrudan ya da dolaylı olarak yer edinen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Artık yeryüzünde teknoloji ile bütünleşmiş bir insanlık bulunmaktadır. İletişim alanında internet, telefon, televizyon, radyo ile ulaşım alanında uçak, tren ve otomobil gibi teknoloji ürünleri günümüzün adeta vazgeçilmez unsurları haline gelmiştir.

Dijital ağların insanlığı kuşattığı günümüzde, teknolojik ilerlemelerin eğitim alanında da kullanılması teknolojideki hızlı gelişimin doğal ve kaçınılmaz bir sonucudur. Ülkemizde de, özellikle son dönemlerde, eğitim ve öğretimde bilgisayarlar, akıllı tahtalar, tabletler, yansıtım cihazları vb. gibi teknolojik araç-gereçlerden faydalanılmaktadır.

Şüphesiz ki bilgisayarlar, şimdiye kadar var olan teknolojik araç gereçlerin içerisinde bilgi çağını başlatan en önemli makinelerden biridir. Özellikle de mini bilgisayarlar, günümüzde bilgisayar kullanımının her alanda yaygınlaşmasını kolaylaştırmıştır (Akkoyunlu, 1995). Bilgisayar ve diğer teknolojik araçlar, zengin öğrenme ortamları oluşturma, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine cevap verme, öğrenilenlerin transfer edilmesi, üst düzey düşünmeyi destekleme, öğrencileri gerçek yaşam problemleriyle karşılaştırma olanağı sunma ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleme bakımından oldukça önemli bir role sahiptirler (Coutinho, 2007; Akt. Menzi ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla teknolojiyi kullanmanın ayrıcalık olmaktan çok zorunluluk haline dönüştüğü günümüz koşullarında, insanların sürekli değişmekte ve gelişmekte olan teknolojiye uyumu, teknolojiyi anlayabilmesi ve sunduğu fırsatlardan yararlanması için bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmaları gerekir. (Akkoyunlu, 1995).

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilen bireyler yetiştirmektir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "sorun", yani ''araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum'' olarak nitelenen problem sözcüğü, kişinin bir hedefe ulaşmasının önünde engel teşkil eden ve karşılaştığı bu engele hazır bir tepkisinin olmadığı uyarıcı bir durum olarak ifade edilmektedir (Morgan, 1998). Yok edilmek istenen her zorluk aslında bir problemdir. Bir durumun, problem olarak kabul edilmesi için bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla problem, bireye rahatsızlık veren her durum olarak ta tanımlanabilmektedir (Karasar, 2012: 54). Bingham (1983) bir durumun problem olarak ele alınabilmesi için; bireyin belirlediği bir amacın bulunması, ulaşmak istediği amacın önüne bir engelin çıkmış olması ve bireyi amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik halinin

bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda problem bireysellik arz etmektedir. Çünkü bir bireyi rahatsız eden ve zorlayan bir problem, başkası için kolaylıkla başa çıkabileceği bir durum olarak algılanabilir. Ancak her insanın hayatında problem ya da problemler bulunmaktadır. Bir Problemle karşılaşıldığında daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma çözüm getirilmesi sürecine ise "Problem Çözme" adı verilmektedir (Demirel, 2010: s.111).

Genel olarak bakıldığında John Dewey tarafından 1910 yılında öne sürülen modelin, problem çözme için yaygın olarak kabul görmektedir. John Dewey, bir problemin çözümündeki aşamaları şu şekilde ifade etmiştir:

1. Sorun çözmeyi gerekseme
2. Sorunu tanıma
3. Çözüm seçeneklerini arama
4. Eylemi kararlaştırma
5. Kararı uygulama
6. Çözümü değerlendirme (Sungur, 1992: s.132-142).

Problem çözme, yetenekleri gelişmiş bir birey, bilgiyi etkili kullanabilmekte ve karşılaştığı problemleri daha kolay bir şekilde çözebilmektedir (Tavlı, 2009, s.38). Fakat baş döndürücü bir hızla meydana gelen teknolojik gelişmeler, bireyleri sürekli değişimlere uyum sağlamaya zorlamakta, bireylerin yeni problemlerle karşılaşmasına neden olmakta ve bunları etkili bir şekilde aşmalarını zorunlu kılmaktadır (Özbulak ve Serin, 2011).

Bugün yüksek öğretim kurumlarında, öğretmen adayları tamamen modern eğitim teknolojileriyle, öğrenim görmektedirler. Özellikle de bilgisayar ve internet, öğretmen adaylarının sık sık başvurduğu temel bilgi kaynağı olmuş durumdadır. Bu bağlamda araştırmada cevap aranan temel soru, "öğretmen adaylarının temel bilgi teknolojilerini kullanmadaki yeterlilikleri, onların problem çözme becerilerini olumlu ya da olumsuz anlamda etkiliyor mu?" sorusudur. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile algılanan bilgisayar yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterlilikleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri; cinsiyet, devam ettikleri bölüm, kendilerine ait bilgisayar ve internetin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterlilikleri; cinsiyet, devam ettikleri bölüm, kendilerine ait bilgisayar ve internetin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile algılanan bilgisayar yeterlilikleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanması çalışmasına tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve son sınıf

öğrencilerinden toplam 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu grubun seçilmesindeki amaç, son sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve bilgisayar yeterliliklerini daha iyi yansıtabilecek bir düzeyde olmalarıdır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Envanteri ve Algılanan Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır.

Problem Çözme Envanteri: Bu envanter, *b*ireyin bir problemi çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını ölçmeye yarayan, bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını değerlendirmesi ve farkına varmasını sağlayan 6 dereceli likert tipi bir ölçme aracıdır. Heppner ve Petersen (1982) tarafından, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının yanı sıra, problem çözme yönteminin boyutlarını da tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir (Koçak ve Eves, 2010). Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte: "Aceleci Yaklaşım", "Düşünen Yaklaşım", "Kaçıngan Yaklaşım", "Değerlendirici Yaklaşım", "Kendine Güvenli Yaklaşım" ve "Planlı Yaklaşım" olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekteki 3 madde doldurma maddesi olarak hazırlanmış olup (9., 22., 29. maddeler) puanlamaya dahil edilmemektedir. Kalan 32 maddenin 18'i olumlu, 14'ü olumsuzdur. Envanterin toplam puan limiti 32-192 arasındadır. Envanteri geliştiren araştırmacı tarafından ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri .80 bulunmuştur.

Algılanan Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği: Tınmaz (2004) tarafından geliştirilen bu ölçek, bireylerin algıladıkları bilgisayar yeterliliklerini ne düzeyde gördüklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 10 maddeden oluşmakta ve (1) zayıf (2) orta (3) iyi olmak üzere, 3 dereceli likert tipi bir ölçektir. Envanterin toplam puan limiti 10-30 arasındadır. Tınmaz (2004) tarafından yapılan güvenirlik çalışmasına göre ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da Cronbach Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 17 programına girilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İki ölçekten elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon incelenerek yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bazı Özelliklere Göre Dağılımı

		N	**%**
Cinsiyet	Erkek	80	53,3
	Kadın	70	46,7
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	45	31
	Okulöncesi Öğretmenliği	40	27
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	31	20
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	22
Toplam		**150**	**100**

Tablo 1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 80'i Erkek, 70'i kadındır. Bu anlamda araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere bakıldığında ise sınıf öğretmenliğinden 45, okulöncesi öğretmenliğinden 40, fen bilgisi öğretmenliğinden 31, sosyal bilgiler öğretmenliğinden ise 34 bireyin katıldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri; cinsiyet, devam ettikleri bölüm, kendilerine ait bilgisayar ve internetin olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Alt problemine ilişkin istatistiksel sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**T**	**P**
Erkek	80	102,575	18,10432	1,229	,221
Kadın	70	98,714	20,37343		

Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler t testi kullanılmıştır. Yapılan t testi analizi sonucunda kadın ve erkek katılımcıların problem çözme becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, p>.05. Ancak Erkek katılımcıların problem çözme becerileri puan ortalamalarının bayan katılımcılara göre daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Problem Çözme Becerilerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	**Sd**	**Ortama Kareleri**	**F**	**P**
Gruplar Arası	1632,855	3	544,285	1,487	,155
Grup İçi	53457,439	146	366,147		
Toplam	55090,293	149			

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere problem çözme becerileri arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda kişilerin devam ettikleri bölümlere bağlı olarak problem çözme becerilerinin değişmediği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir, P>.05.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Algılanan Bilgisayar Yeterliliklerine İlişkin Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**T**	**P**
Erkek	80	20,30	4,866	,660	,510
Kız	70	19,774	4,928		

Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler t testi kullanılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda kadın ve erkek katılımcıların algılanan bilgisayar yeterlilikleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, p>.05.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Kendilerine Ait Bilgisayarlarının Olup Olmama Durumuna Göre Algılanan Bilgisayar Yeterliliklerine İlişkin Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi Sonuçları

Bilgisayar	N	$\bar{X}$	S	T	P
Var	82	21,561	4,603	4,398	,000
Yok	68	18,235	4,620		

Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterliliklerinin kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonucunda kendilerine ait bilgisayarı olan katılımcılar ile kendilerine ait bilgisayarı olmayan katılımcıların algılanan bilgisayar yeterlilikleri ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t(149)=4,39$, $p<.05$. Eta kare değeri .11 olup orta düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Analiz sonuçları bilgisayarı olan katılımcıların bilgisayarı olmayan katılımcılardan daha yüksek bir bilgisayar yeterlilik algısı olduğunu göstermektedir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Algılanan Bilgisayar Yeterliliklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Ortama Kareleri	F	P
Gruplar Arası	149,597	3	49,866	2,136	0,098
Grup İçi	3407,976	146	23,342		
Toplam	3557,573	149			

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere algılanan bilgisayar yeterlilikleri arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda kişilerin devam ettikleri bölümlere bağlı olarak algılanan bilgisayar yeterliliklerinin değişmediği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir: $P>.05$.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Algılanan Bilgisayar Yeterlilikleri Arasındaki Korelâsyon Analizi Sonuçları

		Toplam PÇE	Toplam ABY
Toplam PÇE	Pearson Korelasyon Katsayısı	1	-,002
	P		,978
	N	150	150
Toplam ABY	Pearson Korelasyon Katsayısı	-,002	1
	P	,978	
	N	150	150

Katılımcıların toplam problem çözme becerileri puanları ile toplam algılanan bilgisayar yeterlilikleri puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ön analizler yapılarak varsayımların sağlandığı görülmüştür. Analiz sonucunda iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır, $r=-.002$, $N=150$,

p>.05. Bu bağlamda öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterlilikleri ile problem çözme beceri arasında nötr bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir, $\bar{X}$=100,64. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre erkek ve kadın öğretmen adaylarının problem çözme becerileri bakımından birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulgulara benzerlik ve farklılık gösteren çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Küçükkaragöz, Deniş, Ersoy ve Karataş (2009) erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin bayan öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ancak aralarındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Aylar ve Aksin (2011) de yaptıkları çalışmalarda erkeklerin problem çözme becerilerinin bayanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre problem çözme becerileri arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda, kişilerin devam ettikleri bölümlere bağlı olarak problem çözme becerilerinin değişmediği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bağçeci ve Kinay (2013) da öğretmenlerin problem çözme becerilerini bazı değişkenlere göre inceledikleri çalışmalarında branş değişkenine göre problem çözme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Genç ve Kalafat (2007)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında okudukları anabilim dalına (Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği) göre anlamlı bir farklılaşma saptamıştır.

Araştırmanın diğer bir alt boyutu olarak öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $\bar{X}$ =20,03. Çetin ve diğerleri (2012)'nin öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, elde edilen bulgular ışığında, öğretmen adaylarının orta düzeyde teknoloji yeterliliğine sahip oldukları ve teknolojiye yönelik olumlu tutum içerisinde bulunduklarını saptanmıştır. Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterlilikleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, p>.05.

Öğretmen adaylarının devam ettikleri bölümlere göre algılanan bilgisayar yeterlilikleri düzeyleri arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda, kişilerin devam ettikleri bölümlere bağlı olarak algılanan bilgisayar yeterlilikleri düzeylerinin değişmediği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algılarını araştıran Usta ve Korkmaz (2010) ise bu çalışmaya benzer olarak, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendilerini sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine göre bilgisayar yeterlik düzeyleri açısından daha yeterli olarak algılasa da bu farklılığın anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterlilikleri katılımcıların kendilerine ait bilgisayar ve internetin olup olmaması değişkenine göre bilgisayar ve interneti olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur, p<,05. Eta kare etki derecesi değeri ise .11 olup orta düzey etkiye işaret etmektedir. Buna göre, bilgisayarı olan kişilerin bilgisayar başında daha fazla zaman geçirdikleri ve işlerini yürüttükleri varsayılarak bilgisayar yeterlilikleri açısından daha olumlu bir algıya sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının algılanan bilgisayar yeterlilikleri ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin incelendiği Pearson korelâsyon testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile algılanan bilgisayar yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre kişilerin bilgisayar konusunda kendilerini yeterli algılayıp algılamadıklarının, onların problem çözme becerileri ile bir ilişkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitimin her kademesinde olduğu gibi yükseköğretimde de öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek uygulamalar üzerinde daha fazla durulmalıdır.
- Öğretmen adaylarına bilgisayar ve internet teknolojilerinden daha fazla faydalanma olanağı sağlanmalıdır.
- Bu çalışmaya benzer yapılacak çalışmalarda farklı ölçekler kullanılabilir veya yeni ölçekler geliştirilebilir.
- Farklı örneklem gruplarıyla bu çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 105-109.

Ataseven, B. (2012). Nitel Araştırmalarda Veri Kalitesinin Önemi. Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi, 13, (2), 543-567.

Aylar, F. ve Aksin, A.(2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(3), 299-313.

Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 44*(44).

Bingham, Alma. (1983). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev. A. Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 4. Baskı, s. 2-51.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s.14.

Çepni, S (2001). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Erol Ofset: Trabzon

Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). The relationship between technological competencies and attitudes of pre-service teachers towards technology. *Elemantary Education Online, 11*(2), 273-291.

Çoban, A. (2002). Matematik Dersinin ilköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi

Demirel, Ö. (2010). Eğitim Sözlüğü (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Acısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 10-22.

Heppner, P. P. ve C. H. Petersen (1982), "The Development anda Implications of a Personal Problem Solving Inventory", *Journal of Counseling Psychology,* 29(1): 66-75.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Koçak, R., Eves, S (2010). Okul Yöneticilerinin İş Doyumları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:7 Sayı:1*.

Korkmaz, İ. (2002). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık

Küçükkaragöz H., Deniş H., Ersoy E. ve Karataş E. (2009). İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi Ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. The First International Congress of Educational Research,Çanakkale

Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January, 2(1).

Morgan, T. Clifford. (1998). Psikolojiye Giriş. (Çev. Hüsnü ARICI ve diğerleri), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü yayınları, No:1, 12.Baskı, Ankara, s.149-157.

Özbulak, E. B. ve Serin, B. N. (2011). Okul Psikolojik Danışmanlarının Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 41: 302-312.

Sungur, Nuray (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Şahin, N. Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric Propoties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396.

Tall, D. O. and Razali, M. R. (1993) Diagnosing Students' Difficulties In Learning Mathematics. International Journal Of Mathematical Education İn Science And Technology, 24(2), 209–222.

Tavlı, O. (2009*). Lise Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 3 (1), 120-130.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 1335-1349.



EĞİTİM FAKÜLTESİNDE GÖREV YAPAN AKADEMİSYENLERİN İNTERNET BAĞIMLILIĞI DURUMLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF INTERNET ADDICTION OF ACADEMICIANS WHO ARE WORKING İN EDUCATION FACULTY

Durmuş KILIÇ, Atatürk Üniversitesi, dkilic@atauni.edu.tr

Mükremin DURMUŞ, Kafkas Üniversitesi, mukremindurmus@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılık durumlarının incelenmesidir. Bu amaçla internet bağımlılığının cinsiyet, akademik unvan, yaş, kıdem ve aylık gelir düzeyine göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem seçimine gidilmemiş tüm akademisyenlerle görüşülmüştür. Araştırma 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 46 akademisyen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Günüç ve Kayri tarafından geliştirmiş olan "İnternet Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan "akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları" ile araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlenmesi için t testi (One-Sample T Test), akademik unvan, yaş, kıdem ve aylık gelir düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de f testi (One Way Anova) kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. İnternet bağımlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterirken, akademik unvan, yaş, kıdem ve aylık gelir değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre erkek akademisyenler, kadın akademisyenlere göre daha fazla internet bağımlılığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnternet, bağımlılık, internet bağımlılığı

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate of internet addiction of academicians who are working in education faculty. For this purpose, It was to be investigated whether they show variability according to gender, academic title, age, seniority and salary level of internet addiction. Survey method is used for this study. Academicians working in the Caucasian University Faculty of Education are formed sample of this study. Because of academicians can be reached, had been interviewed all of the academicians in this faculty. Totally, 46 academicians participated in this study who were working Caucasian University Faculty of Education in 2014-2015 academik term. Internet Addiction Scala was used that was to be developed by main of Günüç and Kayri for obtained data.Obtained data was analyzed with SPSS 15.0 statistic program. One sample t test was used to determinate for compare academicians internet addiction points (depended variable) with gender (independed variable). At the same time, One Way Anova statistical test was also used for determinate to difference among academic title, age, seniority and salary level. The analysis of data was found to be low level internet addiction points of academicians who were working in Caucasian University Faculty of Education. While Internet Addiction Points were showed differences according to genden variable, no differences were found according to

academic title, age, seniority and salary level. According to gender variable, internet addiction of male academicians were found more than female academicians.

Keywords: Internet, addiction, internet addiction

1.GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi birçok alanda yeniliklere yol açmıştır. Bu yenilikler insan hayatına hızlı bir biçimde girmiş ve çoğu zaman insanlar için vazgeçilemez hale gelmiştir. Bu vazgeçmeme durumu insan hayatında olumsuz durumlara yol açmaya başlamıştır. Teknolojik gelişmenin daha az yoğun olduğu yıllarda bağımlılık kavramı içerisinde "internet" kavramı yok iken hızla gelişen teknoloji ile beraber internet bağımlılığı kavramı ortaya çıkmıştır.

Bağımlı, Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından "başka bir şeyin istemine, gücüne veya yardımına bağlı olan, özgürlüğü, özerkliği olmayan""bir kimseye veya şeye maddi veya manevi yönden aşırı bağlı olan", "sigara, uyuşturucu madde vb. kötü alışkanlıklara aşırı derecede düşkün, müptela" olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde Egger ve Rauterber, bağımlılığı bir madde ya da davranışı kullanmayı bırakamama veya kontrol edememe şeklinde tanımlamışlardır (1996 akt. Günüç, Kayri, 2010).

İnternetin temel ortaya çıkış amacı iletişimi arttırmak ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmak olmasına rağmen, internetin tahmin edilenden de hızlı yaygınlaşması patolojik aşırı kullanıma ve yeni bir bağımlılık türü olarak nitelenebilecek internet bağımlılığına yol açmaya başlamıştır (Arısoy (a) , 2009).İnternetin yaşamımıza hızlı ve etkili bir biçimde girmesi, bireyüzerinde yarattığı etkilerle psikoloji literatürünede girmesini sağlamıştır. İnternetin bağımlılık yapabildiği, Goldberg'in 1996 yılında yaptığı bir çalışma ile ortaya atılmış, bağımlılığın ilk işe vuruk tanımı ise Young tarafından yapılmıştır (Batıgün, Hasta, 2010). Young internet bağımlılığını, internetin aşırı kullanılması isteğinin önüne geçilememesi, internete bağlı olmadan geçirilen zamanın önemini yitirmesi, yoksun kalındığında sinirlilik hali ve saldırganlık olması ve kişinin iş, sosyal ve ailevi hayatının giderek bozulması olarak tanımlamıştır (Arısoy (b), 2009). İnternet bağımlılığın olumsuz sonuçlar ortaya çıkarması araştırmacıları internet bağımlılığının nedenlerini ve internet bağımlılığın nasıl önleneceğini araştırmaya yönlendirmiştir. İnternet bağımlılığının var olup olmadığının saptanması, altında yatan nedenlerin araştırılması ve bu nedenlerin ortadan kaldırılmaya çalışılması veya bu nedenlerin etkilerini en alt düzeye indirilmesi önem arz etmektedir. İnternet bağımlılığının bir rahatsızlık olarak tanımlanması, bireylerin internet bağımlısı olup olmadıklarının tespitini önemli kılmaktadır ve bu önem araştırmanın çıkış noktası oluşturmaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılığı durumlarını incelemektir.Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları akademik unvana göre farklılaşmakta mıdır?
3. Akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları görev süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1 Araştırmanın Modeli

Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Bu araştırmanın yapılmasında kullanılan tarama modelidir.

2.2 Evren-Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Kars Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 75 akademisyen oluşturmaktadır. Evreni tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem seçiminegidilmemiştir. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılmış ve geri dönen 46 form değerlendirmeye alınmıştır. Akademisyenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, aylık gelire göredağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Akademisyenlerin Cinsiyet, Unvan, Yaş, Kıdem Ve Aylık Gelirlerine Göre Dağılımı

		N	**(%)**
Cinsiyet	Erkek	28	60,9
	Kadın	18	39,1
	Toplam	**46**	**100**
Unvan	Araştırma Görevlisi	12	26,1
	Öğretim Görevlisi, Okutman	6	13,0
	Yrd. Doç. Dr., Doç. Dr., Prof. Dr.	28	60,9
	Toplam	**46**	**100**
Yaş	25-30	10	21,7
	31-35	15	32,6
	36-40	16	34,8
	41 ve üzeri	5	10,9
	Toplam	**46**	**100**
Kıdem	1-5	14	30,4
	6-10	16	34,8
	11 ve üzeri	16	34,8
	Toplam	**46**	**100**
Aylık Gelir	4500 ve altı	15	32,6
	4501-5500	23	50,0
	5501 ve üzeri	8	17,4
	Toplam	**46**	**100**

2.3.Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Günüç ve Kayri (2010)'nin geliştirmiş olduğu "İnternet Bağımlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Günüç ve Kayri tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin güvenirliliğiα=0.944 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen verilerin güvenirlik analizi sonucu da α=0.954 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında ölçeğin güvenirliği yüksek olarak nitelendirilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).

Veri toplama aracından elde edilen puanlar 3 düzeyde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede kullanılacak olan ölçütlere ilişkin puan aralıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Akademisyenlerin İnternet Bağımlılık Puanlarının Derecelendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

	Uç Değerler		**Düzey**		
	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Düşük	Orta	Yüksek
İnternet Bağımlılığı	35	175	35-81,66	81,67-128,33	128,34-175

Tablo 2 incelendiğinde bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 35 iken, alınabilecek en yüksek puan ise 175'tir. Alınabilecek en yüksek puanla en düşük puan arasındaki sayısal değerler hesaplanmış ve 3 eşit aralığa bölünmüştür. Belirlenen aralıklara göre 35-81.66 puan arası alt düzey, 81.67-128.33puan arası orta düzey ve 128.34-175 puan arası ise yüksek düzeyolarak değerlendirilmiştir.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan "akademisyenlerin internet bağımlılığı puanları" ile araştırmanın bağımsız değişkeni olan cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlenmesi için t testi (One-Sample T Test), unvan, yaş, kıdem ve aylık gelir düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de f testi (OneWayAnova) kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak ölçüt alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1 Akademisyenlerin İnternet Bağımlılığı Puanlarına İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin internet bağımlılığına ilişkin puan ortalamaları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Akademisyenlerin İnternet Bağımlılığına İlişkin Puan Ortalamaları

	N	**En Düşük Puan**	**En Yüksek Puan**	$\overline{X}$	**Ss**	**Düzey**
İnternet Bağımlılığı	46	35	119	66,891	20,254	Düşük

Tablo 3 incelendiğinde akademisyenlerin puan ortalaması 66,891'dir. Bu değer Tablo 2 de belirlenen düşük düzey puanları içerisindedir. Yine bu puan Günüç ve Kayri (2010)

tarafından yapılan çalışmada belirlenen 67,0 eşik puanının da altındadır. Bu sonuçtan yola çıkarak genel olarak akademisyenlerin internete bağımlı olmadıkları sonucuna varılabilir. İnönü Üniversitesinde yapılan bir çalışmada Aslan (2011) benzer bir sonuca ulaşmış ve akademisyenlerde internet bağımlılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

3.2 Cinsiyet Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Puanlarının İncelenmesi

Akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarının cinsiyetlerine göre yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4.İnternet Bağımlılık Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	18	58,94	12,36	44	-2,225	**,031**
Erkek	28	72,0	22,76			

p< ,05

Tablo 4 incelendiğinde internet bağımlılık puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir(t_{321}:-2.225, p<.05). Erkek akademisyenlerin internet bağımlılık puanları ($\overline{X}$=72.0), kadın akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarına ($\overline{X}$=58.94) göre daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre internete daha çok bağımlı oldukları söylenebilir. Aslan (2011), Kılıç ve Batıgün'ün (2011) yapmış olduğu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bölükbaş ve Yıldız (2003) yılında yapmış olduğu "internet kullanımda kadın-erkek eşitsizliği" adlı çalışmasında erkeklerin daha fazla internet kullanabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak erkeklerin kadınlara göre daha fazla internet kullanmaları sonucunda erkeklerin internet ile daha fazla zaman geçirdikleri ve bu nedenden dolayı erkeklerin kadınlara göre daha çok internete bağımlı oldukları söylenebilir.

3.3 Unvan Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Puanlarının İncelenmesi

Akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarının unvanlarına göre yapılan F testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5.İnternet Bağımlılık Puanlarının Unvana Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	744,111	2	372,056	0,903	,413
Gruplar İçi	17716,345	43	412,008		
Toplam	18460,457	45			

p< ,05

Tablo 5 incelendiğinde internet bağımlılık puanları ile akademik unvan arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$F_{(2\text{-}43)}$=0,903, p>.05]. Benzer bir çalışma yapan Aslan (2011) da akademisyenlerin unvanları ile internet bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

3.4 Yaş Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Puanlarının İncelenmesi

Akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarının yaşlarına göre yapılan F testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 6' te sunulmuştur.

Tablo 6.İnternet Bağımlılık Puanlarının Yaşa Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1864,457	3	621,486	1,573	,210
Gruplar İçi	16596,000	42	395,143		
Toplam	18460,457	45			

p< ,05

Tablo 6incelendiğinde internet bağımlılık puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$F_{(3-42)}$=1,573, p>.05].Benzer bir çalışma yapan Aslan (2011) da akademisyenlerin yaşları ile internet bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

3.5 Kıdem Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Puanlarının İncelenmesi

Akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarının kıdemlerine göre yapılan F testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7' te sunulmuştur.

Tablo 7.İnternet Bağımlılık Puanlarının Kıdeme Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1009,912	2	504,956	1,244	,298
Gruplar İçi	17450,545	43	405,827		
Toplam	18460,457	45			

p< ,05

Tablo 7incelendiğinde internet bağımlılık puanları ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$F_{(2-43)}$=1,244, p>.05].

3.6 Gelir Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Puanlarının İncelenmesi

Akademisyenlerin internet bağımlılık puanlarının gelirlerine göre yapılan F testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8' te sunulmuştur

Tablo 8.İnternet Bağımlılık Puanlarının Gelir Düzeyine Göre F Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1098,319	2	549,159	1,360	,267
Gruplar İçi	17362,457	43	403,771		
Toplam	18460,457	45			

p< ,05

Tablo 8incelendiğinde internet bağımlılık puanları ile gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır [$F_{(2-43)}$=1,360, p>.05].

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Akademisyenlerin internet bağımlılık durumlarının incelendiğini bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Kafkas üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılıkları düşük düzeyde bulunmuştur. Kafkas üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılık puanları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek akademisyenler kadın akademisyenlere göre internete daha fazla bağımlıdırlar. Kafkas üniversitesinde görev yapan

akademisyenlerin internet bağımlılık puanları, akademik unvana göre farklılık göstermemektedir.

Kafkas üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılık puanları, akademisyenlerin yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Kafkas üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılık puanları, akademisyenlerin kıdem durumuna göre farklılık göstermemektedir. Kafkas üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin internet bağımlılık puanları, akademisyenlerin gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Bu çalışma sonucu akademisyenlerin internet bağımlılık düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. İnternet bağımlılık düzeyinin düşük olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. İnternet bağımlılık düzeyinin düşük olması araştırmaya katılan akademisyenlerin büyük çoğunluğunun (%78,3) yaş ortalamasının 31 yaş ve üzerinde olmasından kaynaklanabilir. İnternetle tanışma yaşının yüksek olması bu sonuca neden olmuş olabilir.

İnternet bağımlılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşması internet kullanımındaki cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanabilir. Bölükbaş ve Yıldız (2003) yılında yapmış olduğu "internet kullanımda kadın-erkek eşitsizliği" adlı çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir.

KAYNAKLAR

Arsısoy, Ö., (a) (2009). İnternet Bağımlılığı. *Turkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 75-83.*

Arsısoy, Ö., (b) (2009). İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 1 , 55- 67.*

Aslan, S., (2011). *Akademisyenler İnternet Bağımlılık Düzeyleri ve Buna Bağlı Oluşabilecek Sağlık Sorunları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya

Batıgün, A., D., Hasta, D., (2010). İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık Ve Kişilerarası İlişki Tarzları Açısından Bir Değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 11, 213-219.*

Batıgün, A., D., Kılıç, N., (2011). İnternet Bağımlılığı ile Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek,Psikolojik Belirtiler ve Bazı Sosyo-DemografikDeğişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi, 26, 1-10*

Bölükbaş, K., Yıldız, M.C, (2003). "İnternet Kullanımda Kadın-Erkek Eşitsizliği" [Bildiri], Değişen Dünya ve Türkiye'de Eşitsizlikler-IV.[Ulusal] Sosyoloji Kongresi, 16-18 Ekim 2003, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

Büyüköztürk, Ş., KılıçÇakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010).Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Günüç, S.,Kayri, M., (2010). Türkiye'de İnternet Bağımlılık Profili Ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 220-232.*

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

TDK (2015). 20/05/2015 tarihinde www.tdk.gov.tr: http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.555d1a879bfb51.38056997 adresinden alınmıştır.



TEKNOLOJİ KABULÜ MODELLERİ: EĞİTİME YANSIMALAR

Halük ÜNSAL, Gazi Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, unsalh@gazi.edu.tr

Özet

Günümüzde teknoloji ve teknoloji kullanımı, bütün insanlar için vazgeçilmez bir durum oluşturmaktadır. Teknoloji, iş hayatında olduğu kadar eğitim hayatında da etkili bir yere sahiptir. Bu bağlamda insanların teknoloji karşındaki davranışlarını açıklamaya çalışan teknoloji kabul modeli adında bir model ortaya çıkmıştır. Bu modelin amacı bir aracın kullanıcılar tarafından ne kadar kabul edilir olduğunu tahmin etmek ve kabulünü sağlamak için yapılması gereken değişiklikleri belirlemektir. Teknoloji kabul modeli insanların yeni teknolojileri nasıl karşıladığı ve kullanmaya başladığını anlamaya çalışır. Bu modele göre bir bilgi sisteminin kabul edilebilirliği iki temel faktör tarafından belirlenir: Birincisi algılanan yararlılık, ikincisi ise kullanım kolaylığıdır. Bu modele göre algılanan kullanım kolaylığı ve yararlılık bilgi teknolojisinin kabulünde belirleyicidir. Burada algılanan yararlılık, kişinin bir sistemi kullanmasının onun performansını artıracağına inanmasıdır. Kullanım kolaylığı ise yine kişinin belirli bir uygulamanın kullanılmasının çok çaba gerektirmediğine inanmasıdır. Bu modele göre algılanan yararlılık, niyetin belirlenmesinde en önemli faktördür. Bu modele ilaveten ikinci teknoloji kabulü modeli ortaya çıkmıştır. Bu modelde algılanan yararlılığı etkileyen dış faktörler de anahtar belirleyiciler olarak kabul edilmiştir. Burada algılanan yararlılığı etkileyen belli baslı dış faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu dış faktörler, sosyal etki süreçleri (öznel norm, gönüllülük ve hayal gücü) ve bilişsel araç süreçleri (mesleki ilişki, çıktı kalitesi, görülebilir sonuçlar, algılanan kullanım kolaylığı) olarak iki gruba ayrılmıştır. Tüm bu modellerin temel amacı yeniliklerin kabul ve adaptasyon süreçlerini açıklamaktır. Ayrıca teknolojinin nasıl ve neden ortaya çıktığı, yaygınlaştırıldığı ve kabul edildiğine dair teorik bir anlayış geliştirmektir. Bu teorilere dayalı olarak bu çalışmanın amacı, teknoloji kabulüyle ilgili modelleri eğitim boyutunda analiz edebilmektir. Çalışmanın yönteminde doküman incelemesinden yararlanılacaktır. Burada teknoloji kabulü modellerini eğitim alanına yansımalarını değerlendirerek, etkileyebilecek değişkenleri ortaya çıkarmaktır.

Anahtar kelimeler: teknoloji kabulü, teknoloji kabulü modelleri, eğitime yansımalar

Abstract

Technology Acceptance Models: Reflections to Education

Nowadays, technology and its usage has become essential for all mankind. Technolgy is also very important not only for bussiness but also for education. From this point of view, technology acceptance model, which tries to explain human behaviours towards technology, was developed. The aim of this model is to guess the acceptance possibility of a fool by users and make necessary revisions for this model. Technology acceptance model tries to understand how people react to new technologies and use of it. According to this model, acceptance of a new technology depends on two factors: first is perceived usefulness and second is perceived ease of use. Perceived usefulnes and perceived ease of use are identifiers for the acceptance of a new information technology. Here, perceived usefulness is the belief of a person in using a system increases his performance. And perceived ease of

use is the belief of person that using a new information technology doesn't require so much effort. According to technology acceptance model perceived usefulness is an important factor to identify the intention. With technology acceptance model, another Technology Acceptance Model II. was developed. In Technology Acceptance Model II exogenous factors which affects perceived usefulness accepted as key determiners. Here, some significant exogenous factors tried to be identify which affect perceived usefulness. These exogenous factors are set as two groups: social impact processes (subjecture norm, voluntary and imagination) and cognitive instrumental processes (job relevance, output quality, result demonstrability and perceived ease of use). The aim of tehese two models is to identify acceptance and adaptation processes of a new technology by users. Also these models develop an threotical insight about why and how they were developed, disseminated and accepted. On the base of these theories. the aim of this study is to analyse technology acceptance models from educational dimensions. The methodology of this study is document review. It's tried to evaluate reflections of technology acceptance models in education and to reveal variables that can affect these evaluations.

Key words: technology acceptance, technology acceptance model, reflections to education.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin bir yansıması olarak bireyler, belli teknolojileri alıp kullanmaktadırlar. Bu teknolojiler cep telefonundan tablet bilgisayara, projeksiyon makinasından telekonferans sistemlerine kadar geniş bir alanı kapsayabilmektedir. Birey, bu teknolojileri kabul ederken ne düşünmektedir? Teknolojiyi kabul etme davranışının altında neler yatmaktadır? Bu ve buna benzer soruları hemen hemen herkes kendine sorabilmektedir. Herkesin cevapları farklılıklar gösterse de, bir model içerisinde bu süreç açıklanabilir.

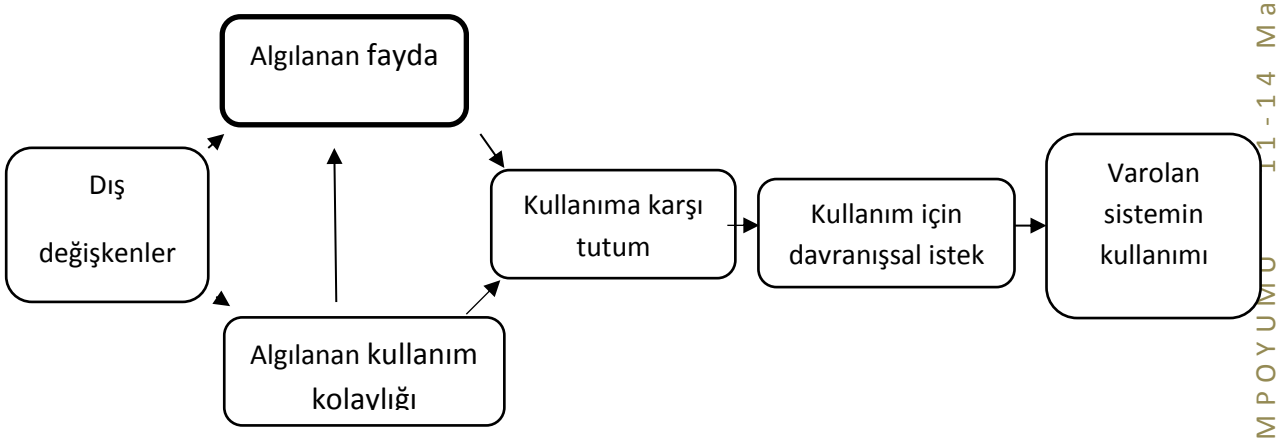
Teknoloji kabul modeli, teknoloji kabulünü belirleyen unsurları ortaya çıkarmayı hedefleyen ve teknoloji kabulü sürecindeki etkenleri belirlemeye çalışan bir modeldir (Çakıroğlu, 2013). Teknoloji kabulü, görevleri yerine getirilirken bilgi teknolojilerinin kullanılmasında gözlenebilen isteklilik olarak yorumlanabilir. İnsanların teknoloji kabulünü etkileyen faktörlerin araştırılması kendi başına araştırılması gereken bir konudur (Yücel ve Gülbahar, 2013).

Legris, Ingham ve Collerette (2003)'ye göre teknoloji kabul modeli, hem anlaşılabilir hem de sade ve basit olduğu için en çok kullanılan modellerden biridir. TKM göre, algılanan kullanım kolaylığı ve yararlılık, bilgi teknolojilerinin kabulünde önemli göstergelerdir. Bu model ortaya çıktığından buyana kullanıcılar tarafından kabul edilip yararlanılmıştır. Çok çeşitli sayıdaki çalışmayla bu model test edilmiştir.

Teknoloji kabulü modeli, teknoloji kabul çalışmalarında en çok kullanılan modellerden biridir. Algılanan kullanışlılık ve kullanım kolaylığı kullanıcı kabulünün en önemli belirleyicisi olduğu hipotezi üzerine kurulmuştur (Davis, 1989). Legris, Ingham ve Collerette (2003)'in belirttiği üzere teknoloji kabul modeli yararlıdır fakat insan ve sosyal değişim süreçlerine dair değişkenleri de içeren daha geniş bir modele dönüştürülmelidir.

Bir takım eğilim temelli teoriler, kullanıcı tutumları, algıları, inançları ve sistemlerin kullanılması arasındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu teoriler; akla dayalı davranış teorisi, planlanmış davranış teorisi ve teknoloji kabul modelidir Bu modellerden en çok kullanılanı teknoloji kabul modelidir. Bu model akla dayalı davranış teorisinden adapte edilmiş ve özellikle bireylerin teknoloji kabul kararlarıyla ilgilenmiştir (Davis, 1989).

Bu modelde algılanan işe yararlılık, kullanıcıların niyetlerini belirleyen en önemli etkendir. Teknoloji kabul modelinin amacı, bir aracın kabul edilebilirliğini tahmin etme ve kullanıcılar tarafından kabul edilmesi ve sisteme getirilen yenilik ve değişmeleri tanımlamaktır. Bu modele göre bir bilgi sisteminin kabulünü iki temel faktör belirler. Birincisi algılanan fayda/işe yararlık ikincisi ise kullanım kolaylığıdır. Yani bilgi teknolojisinin kabulünün göstergeleri kulanım kolaylığı ve işe yararlığıdır. Algılanan işe yararlık, kullanılan sistemin kişinin performansını iyileştireceğine olan inanç derecesi olarak tanımlanabilir. Kullanım kolaylığı ise kullanıcının verilen bir uygulamanın çok çaba göstermemesi anlamına gelir (Davis, 1989).



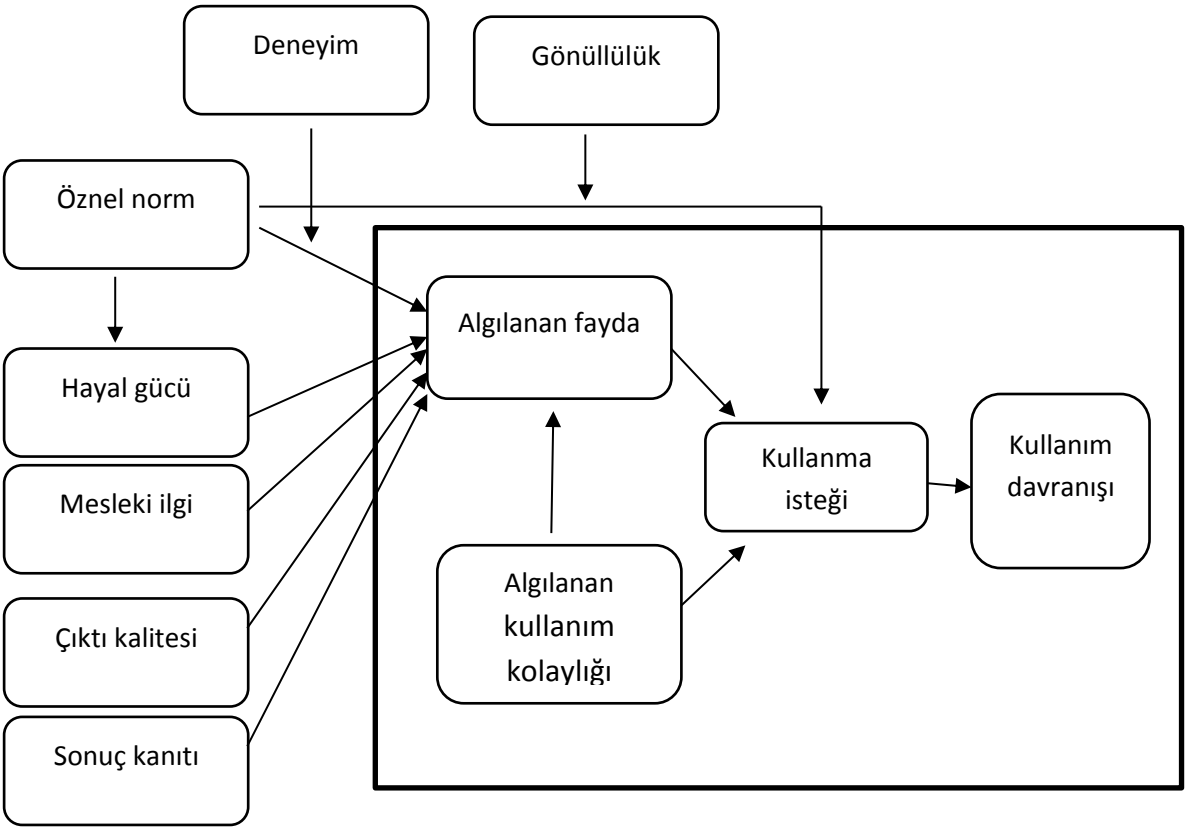
Şekil 1: Teknoloji Kabül Modeli

Kaynak: Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly.*

TKM ile teknoloji kullanımında iki önemli unsurun etkisi ortaya çıkarılmaktadır. Birinci unsur içsel özellikler üzerinedir, ikinci unsur olarak içsel unsur üzerine etkisi olan dışsal özelliklerin etkisine odaklanılmaktadır. Burada bireyin teknoloji kabulünden çok bireyin teknoloji kullanımı üzerine vurgu yapılmaktadır (Çakıroğlu, 2013). Sonuç olarak TKM, bireyin teknolojiyi kabul etmesi sürecinde hangi değişkenlerin olduğunu, bu değişkenlerin davranışı hangi düzeyde nasıl etkilediği ve teknolojinin alışkanlık düzeyinde kullanımını inceleyen bir model olarak tanımlanabilir.

Teknoloji kabül modeli II ise, Venkatesh ve Davis (2000) tarafından önerilmiştir. Venkatesh ve Davis (2000) yeni modelde, algılanan yararlığı etkileyen dış faktörleri ikiye ayırmıştır. Bu faktörler:

1. Sosyal etkenler (öznel norm, gönüllülük ve hayal gücü)
2. Bilişsel araç süreçleri (mesleki ilgi, çıktı kalitesi, sonuç kanıtlanabilirliği ve algılanan kullanım kolaylığı)



Şekil 2: Teknoloji Kabül Modeli II

Kaynak: Venkatesh ve Davis.(2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science.*

Bu model ve teorilerin temel amacı yeniliklerin kabul ve kullanımını açıklamaktır. Ayrıca teknolojinin nasıl ve neden tanıtıldığı, yaygınlaştığı ve kabul edildiği konusunda teorik bir anlama düzeyi oluşturmaktır. Bu yüzden bu konuyla ilgili birçok model ve teoriler yeniliklerin yaygınlaşma, uyum ve kabulüne dair geliştirilmiştir (Venkatesh, Morris, Davis ve Davis, 2003).

TKM II modelindeki en kritik unsurlarından birisi de öznel norm kavramıdır. Öznel norm, kişinin davranışları üzerinde diğer kişiler tarafından gelen isteklerdir. Teknoloji kabulüne bir meslektaş bir sistemin yararlı olduğunu düşündüğünde diğer kişilerde aynı konuda aynı eğilimi gösterirler. Bireyler, davranış, durum ve sonuçları onaylamasalar da o durumu onaylayabilir ve davranışı gösterebilirler (Venkatesh ve Davis, 2000). Öznel norm kavramı ikinci modelde önemli görülmektedir. Burada sosyal baskı denilebilecek bir durum vardır. Başka bireylerin görüş, düşünce ve davranışları o bireyin teknoloji kabulünü etkilemektedir.

Sonuç kanıtlarıyla ve kullanım kolaylığıyla ilgili kullanıcı algıları oldukça anlamlıdır. Sosyal etki süreçlerinin tersine, bilişsel araç süreçlerinin etkisi zamanla daha anlamlı hale gelmiştir. Sonuç olarak, bilgi teknolojilerinin işyerindeki kullanıcı kabulü karmaşık, anlaşılmaz ve oldukça önemli bir fenomendir (Venkatesh ve Davis (2000). TKM II modelinin merkezinde yine birey bulunmaktadır. Bireyin teknoloji kabulü sürecinde nasıl bir yol izlediği ve teknoloji kullanımına karar verdiği modelde açıklanmaktadır.

Chuttur (2009), Dillon (2001), Dillon ve Morris (1996), Turner, Kitchenham, Brereton, Charters, Budgen (2010)'e göre, teknoloji kabulüyle ilgili literatür oldukça geniştir. Kullanıcıların teknoloji kabulü tanımına katkı veren birçok değişken vardır. Kabul seviyesinin tanımının en iyi yapılabilmesi için birçok değişkenin dikkate alınması gerekir (Akt: Yücel ve Gülbahar, 2013). TKM ve TKM II modelini ve diğer önceki modelleri oluşturan unsurların çok çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarla da bu unsurların ve etkilerinin ortaya çıkarılması artarak devam edecektir. Bu durumda net bir unsur ve etkinin söylenmesi yerine çoklu unsur ve etkilerin söylenmesinin daha doğru olacağı ileri sürülebilir. Aşağıda teknoloji kabulü konusunda yapılmış bazı araştırmaların bulgu ve sonuçları kısaca verilmiştir.

Teknoloji Kabulü Alanındaki Bazı Araştırmalar

Burada teknoloji kabulü konusunda yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmaların sonuçları sunulmuştur. Yücel ve Gülbahar'ın (2013) yapmış olduğu araştırmada teknoloji kabulü için en çok kullanılan ve tekili bulunan değişkenin "algılanan kullanışlılık" olduğu bulunmuştur. İlk beş değişken ise şöyle sıralanmaktadır.

1. Algılanan kullanışlılık
2. Kullanım kolaylığı
3. İstek
4. Sistem ve araçların araştırılması
5. Teknolojik yeterlik

Yine bu araştırmada teknoloji kabulü konusunda en ez etkili değişkenler ise şöyle ifade edilmektedir.

1. Endişe
2. Kurumsal etki
3. Memnuniyet
4. Algılanan zevk
5. Demografik özellikler

Teknoloji kabulü konusunda bilgisayar yazılımları konusunda yapılan araştırmalarda bulunmaktadır. Wallace ve Sheetz (2014)'in yapmış olduğu yazılım değerlendirme adaptasyonu modelinde, sosyal bilim araştırmaları ve mühendislik araştırmalarında bir köprü kurulmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan bu köprüyle yazılım değerlendirme araştırmaları ileri taşınıp daha da verimli hale gelebileceği iddia edilmiştir.

Yazılım konusundaki başka bir araştırma sonucu ise şöyledir: Yönetimsel girişimler algılanan kullanışlılık üzerine odaklanmalıdır, özellikle de yazılım kullanım eğilimi ve sürekliliği, kullanıcıların sistemi ne kadar kolay kullanışlı bulmasından ziyade bu sistemin ne kadar yararlı olduğuyla bağlantılıdır (Göğüş ve Özer, 2014).

Başka bir araştırmada, teknoloji kabul modelindeki (algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kullanışlılık, kullanmaya karşı olan tutumlar ve davranışsal eğilimler) unsurlar, e-devlet uygulamalarındaki dört farklı seviyedeki vatandaşların katılımı sorgulanmıştır. Sonuçta ise teknoloji sağlayıcılarla, e-devlet sunucuları arasındaki ilişkiyi gösteren modellerin sorgulanması gerektiğine ulaşılmıştır (Cegarra, Navarro ve Pachon, 2014).

Spor alanındaki teknoloji kabul modeliyle ilgili araştırma sonucunda, teknolojik güçlüklerin artmasıyla algılanan kullanım kolaylığı seviyesinin yükselmekte olduğu bulunmuştur (İbrahim, 2014).

Şıklar, Tunalı ve Gülcan (2015)'ın yapmış olduğu araştırma sonucunda imaj ve algılanan kullanım kolaylığının, algılanan kullanışlılık ile ilişkili olmadığı; bununla beraber yakınsama, algılanan kullanışlılık, kullanım tutumu ve kullanım niyeti arasındaki ilişkilerin anlamlı olduğu bir modele ulaşılmıştır.

Teknoloji kabulü konusunda yapılan araştırmalara dayalı olarak bilgisayar yazılımları, e-devlet konularında odaklanıldığı söylenebilir. Teknoloji kabulünde, teknoloji kolaylığı ve kullanışlılığın yanında birey tarafından algılanan kullanışlılığın, tutumun ve kullanım niyetinin daha etkili unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Teknolojik zorluğun artmasıyla, algılanan kullanım kolaylık düzeyinin de artmasının ilginç bir ilişki olduğu belirtilebilir.

Teknoloji kabulü ve eğitime yansımalar

Teknoloji konusu ticaret, kamu, sanayi, turizm, spor alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da büyük bir yere sahiptir. Özellikle teknoloji, kabulü gelecek nesli belirleyen önemli konulardan birisidir. Okulöncesinden başlayarak yükseköğretim düzeyine kadar öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenler teknoloji konusunda yoğun bir iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Bu konuda eğitim merkeze alındığında belirtilen modellerin herbir öğretim düzeyindeki yansıması ayrı ayrı incelenebilir.

Yükseköğretim düzeyinden başlayarak öncelikle öğretmen adaylarının teknoloji kabulü profili ortaya çıkarılabilir. Çünkü yetiştirilen öğretmen adayları, teknoloji kabulünü belirleyen unsurları ve etkilerini öğrencilere yansıtabilecek rol ve modelde olacaklardır. Bu nedenle ilk olarak öğretmen adayları üzerinde teknoloji kabul modelleri analiz edilebilir.

Bir başka boyut olarak öğretim programları içerisindeki teknoloji kabul modellerinin yansımalarına dikkat edilebilir. Öğrencilere kazandırılacak bilişsel ve özelliklede psiko-motor becerilerin bu modellerdeki unsurlarla uyumu ve dengesi sağlanabilir. Yeni gelişmeler ve üst düzey bilgi ve beceriler öğretim programları içerisine yerleştirilebilir ve uygulamalar etkin bir şekilde yaptırılabilir. Öğretim programları, teknoloji kabul modelleriyle entegre edilmiş bir yapıda tasarlanabilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kabul modelleri etkin bir yapıda yaşantı ürünü haline getirilebilir. Öğrenme-öğretme sürecinde herbir öğrenci teknoloji kabulünü belirleyen modeller içerisinde yaşantıya dönüştürülebilir. Öğrenciler bu süreçte teknolojiyi yaşayarak kullanabilme, analiz edebilme, tasarlayabilme ve değerlendirebilme becerilerini geliştirebilir.

Son zamanlarda yayın olan akıllı tahta uygulamaları kapsamında teknoloji kabulünün yansımaları ortaya çıkarılabilir. Öğretmen adayları ve öğretmenler artık akıllı tahtayı kullanmak zorunda kalmışlardır. Teknoloji kabulü modeli temel alınarak akıllı tahta uygulamaları modelle yapılandırılabilir. İlişkiler ve etkileri tartışılabilir. Modelin unsurları açıkça betimlenebilir.

Eğitim dünyası için teknoloji merkezli bir eğitim hayatı mevcuttur. Burada öğrenciden öğretmene, yöneticiden öğretim üyesine, araştırmacılardan teknik elemanlara kadar teknoloji kabulü modelinin ilişki, etki ve yansımaları ortaya çıkarılmalıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Teknoloji kabulü, son zamanlarda hem ulusal hem de uluslararası alanda araştırılan bir kavramdır. Günümüzün bilgi, iletişim ve teknoloji çağı olarak değerlendirildiğinde teknoloji kabulü kavramının önemi bir kat daha artmaktadır. Bu çağda yaşayan bireylerin teknolojiyi nasıl kabul ettikleri önemli ve incelenmesi gereken bir konu olarak düşünülebilir. Burada teknoloji kabul modelleri açıklanmaya ve bazı araştırma sonuçlarıyla tartışılmaya çalışılmıştır. Bu alanda araştırmaların kültürel yönden de tartışılması gereklidir. Sonuç olarak bireylerin teknoloji kabulü tanımına katkı veren birçok değişken vardır. Algılanan kullanışlılık gibi görünse de kabul seviyesinin tanımının en iyi yapılabilmesi için birçok değişkenin dikkate alınması gerekir.

Bilgi, teknoloji, iletişim, eğitim, yenilik değişkenleri dikkate alınarak araştırmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca, teknoloji kabulünü etkileyen değişkenlerin kültürlere göre değişip değişmediği, farklı değişkenlerin etkisi incelenebilir. Öğretmenler, öğrenciler ve okul kademesindeki düzeylere göre teknoloji kabulünü etkileyen faktörler ve etkilenme düzeyleri konularında nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Cegarra, L. M. J., Navarro, G. C. J., ve Pacon, R. C. J. (2014). Applying the technology acceptance model to a Spanish City Hall. *International Journal of Information Management*. 34, 437-445.

Çakıroğlu, Ü. (2013). Öğretim teknolojilerinin öğrenme ortamlarına entegrasyonu. (Editörler: Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş). *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler.* Ankara: Pegem Akademi.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 318-340.

Gögüş, G. H. ve Özer, G. (2014). The roles of technology acceptance model antecedents and swıtchıng cost on accountıng software use. *Academy of Information and Management Sciences Journal*. 17(1), 1-24.

İbrahim, H. (2014). Technology Acceptance Model: Extension tos port consumption. *Procedia Engineering*. 69, 1534-1540.

Legris, P., Ingham, J. ve Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & Management*. 40(3), 191-204.

Şıklar, E., Tunalı, D. ve Gülcan, B. (2015). Technology Acceptance Model with Convergence Affect for Adoption of Mobile Internet Usage. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(2), 99-110.

Wallace, G. L. ve Sheetz, D. S. (2014). The adoption of software measures: A technology acceptance model (TAM) perspective. *Information & Management*. 51, 249–259.

Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G. ve Davis, F. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Qarterly*, 27(3), 425-478.

Venkatesh, V. ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.

Yücel A. Ü. ve Gülbahar, Y. (2013). Teknoloji kabül modeli: Önceki yordayıcıların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 46(1), 89-109.



BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA ÖĞRETİM



BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARIMIZDA KONUŞMA BECERİ GELİŞİMİ

Ömer Faruk YILMAZ, Bartın Üniversitesi, omerfaruk663@mynet.com

Sami TOKGÖZ, Akçalı İlkokulu, sami.tokgoz@hotmail.com

Murat ÇAVUŞOĞLU, Bartın Üniversitesi, muratcavus67@hotmail.com

ÖZ

En yaygın ve doğal iletişim konuşmadır. İnsanlar doğuştan gelen bir konuşma yeteneğiyle yaşama merhaba derler. Konuşma yeteneği doğuştan gelir ve çevresini gözlemleyerek ana dilini öğrenir. Her bireyin iyi bir konuşma becerisine sahip olabildiğini kabul etmekte yanlış kanı olabilir. Fakat kişinin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlı olmaktadır. Bu da bu konuda iyi bir eğitim almış öğretmenlerimiz tarafından öğrencilerimizin konuşma becerilerini hedeflenen düzeye ulaşabilmeleri için gerekli eğitim verilmelidir. Okullarımızdaki Türkçe konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırabilmektir. Türkiyemizde birleştirilmiş sınıflı okullarımızın bulunduğu da bir gerçektir. Özellikle birleştirilmiş sınıf uygulamasında derslerin bir kısmı öğretmenli yapılırken bir kısmı ödevli olarak yapılmaktadır. Öğretmen bir grup öğrenciyle ilgilenirken diğerleri kendi kendilerine çalışırlar. Öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları, birleştirilmiş sınıflı okullarda daha büyük bir önem taşır. Bu çalışma ile konuşma becerisi eğitiminin niçin gerekli olduğu, konuşma becerisinin eğitimine yönelik etkinliklerin neler olduğu ve bu etkinliklerden seçilenlerin örneklerin birleştirilmiş sınıflarda uygulanması sonucunda öğrencilerde oluşan değişim ele alınmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu birleştirilmiş sınıflı ilkokul 1. ve 2. sınıf öğrencileri ile yapılmaktadır. Araştırmanın verileri uygulanacak olan uzmanlarla belirlenerek seçilmiş 3 tekniğin sonuçlarına göre oluşacaktır. Çalışma devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Konuşma becerisi, konuşma etkinlikleri, konuşma eğitimi, birleştirilmiş sınıf,

GİRİŞ

Dil eğitimi çalışmalarının temel hedefi, bireylerin dört temel dil becerisini başarıyla kullanabilir hale gelmeleridir. Türkçe öğretiminin temel hedefi de öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek ve bu dil becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmektir. Dil becerilerinin birbirleriyle etkileşim içinde ve bütünlük halinde olması nedeniyle denge içinde geliştirilmesi hedeflenir. Her bir becerinin diğer becerilerle birlikte geliştirilmesini sağlayan ortak özellikleri bulunmasına rağmen kendilerine has özellikleri de bulunmaktadır.

Temel dil becerilerinden okuma ve dinleme; bilgi alma yollarını, konuşma ve yazma; bilgi verme yollarını bireylere kazandırmaktadır. Yani dinleme ve okuma; anlama, konuşma ve yazma; anlatma becerileridir. Bu beceriler bir arada biz bireylerin anlam dünyasını oluşturur ve birini diğerinden kesin olarak ayırmak mümkün gözükmemektedir.

Konuşma becerisinin diğer dil becerileri arasında özel bir yeri vardır. Çünkü insanlar birbirlerine duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini kısaca her şeylerini anlatma ihtiyacı hissederler. Bu da büyük ölçüde konuşarak olur.

İnsanların öteki insanlarla ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliği (Aktaş ve Gündüz, 2009: 99) olan konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 2006). Bu bağlamda konuşma, insanların çeşitli ihtiyaçlarından doğmuş; çağlar boyunca insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilemede en etkili araç olmuş ve değerinden bir şey kaybetmemiştir.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın araç ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan konuşma, ilköğretim düzeyinde ise bir çocuğun kendini ifade etme yollarından en önemlisidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında da (2006:6) konuşma becerisinin öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları güçlükleri konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemli olduğu; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olduğu ve geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yine programda konuşma becerisiyle ilgili amaç ve kazanımlar "Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" baslıkları altında bulunmaktadır. Bu kazanımlar doğrultusunda konuşma becerisine programda % 20 oranında yer verilmiştir. Diğer dil becerileri olan yazma % 20, dinleme % 15 ve okuma % 30 oranında kazanımlarda yer almaktadır. Buna göre konumsa becerisi yazma becerisi ile eşit, dinleme/izleme becerisinden daha yüksek bir orana sahiptir (Temizkan, 2009).

Konuşma yeteneği ile doğan çocuk dili kolaylıkla öğrenebilmekte, okula konuşmayı öğrenmiş bir şekilde gelmektedir. Diğer bir deyişle okul yaşına gelinceye kadar her birey konuşma becerisini aile ve yakın çevresinde belirli bir seviyede edinir. Bu konuşma; yaşanılan çevreye, çevrenin gelenek ve göreneklerini de içinde barındıran ağza özgü nitelikler ana dilini şekillendirmeye başlar. Bu gelişme konuşma becerisinin her zaman olumlu yönde seyredeceği anlamına gelmemektedir. Ancak okula konuşmayı öğrenerek gelen çocuklarda konuşurken çekingenlik davranışı, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının yetersiz olması, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, gereksiz sesler çıkarma, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği gibi konuşma sorunları içerisinde büyüyen bir çocuğun dinlediği gibi ifade etme yoluna gitmesiyle konuşma bozuklukları ile okul çağına gelmesi her daim mümkündür. İşte bu noktada çocuğun okul yaşamı öncesinde edindiği konuşma becerisinin eğitim süreci içinde geliştirilmesinin gereği ortaya çıkmakta ve çocuğun düzgün, doğru, dil kurallarına uygun ve akıcı konuşabilmesi için yapılacak konuşma eğitiminin önemi hissedilmektedir. Hatta yetersiz eğitimler sebebiyle bu durum çocuğun yaşamı boyunca değiştiremediği bir eksiklik olarak devam edebilmektedir.

Konuşma eğitiminin amacı, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma eğitimi de yazma eğitimi gibi bazı formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla gerçekleştirilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Okul hayatının başlamasıyla birlikte, bilgilerin gelişigüzel bir şekilde edinilmesi, yerini planlı ve programlı bir döneme bırakır. Bu durum genelde dil, özelde ise konuşma becerisinin eğitimi ve öğretimi için de geçerlidir. Konuşma becerisi, çocuğa konuşmanın öğretilmesinden öte çeşitli amaçlar doğrultusunda, bu amaçlara ulaşmak için özel

yöntemlerle araçlar kullanılarak ve konuşma becerisine özgü değerlendirmeler yapılarak geliştirilebilir.

Konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir. İyi konuşan bir birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir. Konuşma eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer alır. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır. "Eğitim kurumlarında verilen konuşma derslerinin amacı, öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun, doğru ve etkili biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır" (Aktaş-Gündüz; 2001, Özbay, 2005: 121).

Etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Etkili ve güzel konuşma, kültürü oluşturan ve onu nesilden nesile taşıyan bir güç olan dilin bileşeni olarak düşünüldüğünde, bu becerinin eğitimi de ciddi olarak ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkar. Bundan dolayı konuşma becerisi, eğitim alanında dikkatleri üzerine çeken bir konu olmaya devam etmektedir.

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntemler

Konuşma eğitimi hayatın her alanını kuşatan bir beceri olduğu için hem Türkçe dersi hem diğer dersler hem de kişinin hayatı boyunca gereklidir. Bu sebepten dolayı konuşma eğitimine önem verilmeli, geliştirilmesi için değişik uygulamalar yapılmalıdır. Bu hususta öğretmenlerimize büyük görev düşmektedir. Türkçe derslerinin işlenişinde öğretmenlerin her zaman hatırlamalarında yarar görülen ilkeler vardır. Bunlar :

1.Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2.Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket edilmelidir.
3.Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
4.Çeşitli ders araç ve gereçlerinden faydalanılmalıdır.
5.Türkçe öğretimi, bütün derslerle ilişki halinde olmalıdır(Kavcar, Sever ve Oğuzkan 1999).

Bu ilkeleri dikkate alarak Türkçe öğretmeni konuşma eğitimine yönelik çalışmalara gereken değeri vermelidir, çünkü etkili ve güzel konuşmanın insan hayatında tartışmasız bir öneme sahiptir.

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler

Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımlar öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilere daha fazla alan açmakta, buna göre metot ve tekniklerin kullanılmasını önermektedirler. Bu bağlamda öğrencilere önemli roller ve sorumluluklar yükleyen eğitsel oyunlar, aynı zamanda onların bedensel, psiko-motor, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimine katkı sağlamakta, derslerin daha keyifli ve eğlenceli geçmesine imkân sağlamaktadır.

İlköğretim okullarında konuşma becerisini geliştirmek için yapılabilecek etkinlik örnekleri şunlardır: Görüşme, hikaye anlatma, konuşanı bul, sesli okuma, drama, rol oynama, pantomim, sessiz sinema, taklit, konuşma çarkı, konuşma bileti, sondaki ile başla, konuşturan şapka, lebdeğmez, tekerleme söylüyorum(Yılmaz, 2015). Ayrıca Arslan ve Sevim (2013)' e göre, konuşma becerisini geliştirmede kullanılabilecek etkinlik örnekleri, "Bizimkiler, Bizim Ustanın Mutfağından, Ben Bir Rehberim, Çapraz Sorgu, Beni Aff eder misin?, Çözüm Yolları, Bana Bir Masal Anlat, Ben olsaydım, Resimlerle Efsane, Dil Yâresi, Hakkımı Arıyorum, Güzel Bir Gün, Münazara, Tatilde Ne Yaptım?, İtiraf Ediyorum, Haydi, Bir Şiir Okuyalım, Konuşma Metnimi Hazırlıyorum, Konuşmacıyı Değerlendiriyorum, Tekerleme Söylüyorum, İtiraz Ediyorum, Hangi İstasyondayım?, Altı Şapka, Tarihte Bugün, Sessiz Sinema, Fıkra Canlandırma, Sihirli Bir Lambam Olsaydı" şeklinde açıklamıştır. Bizim bu çalışmamızda kullanacağımız üç etkinlik;

1. Hikaye Anlatma

Hikaye, masal, fıkra vb. ürünler anlatmak konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir. Çünkü hikaye anlatımı dili etkili bir şekilde kullanımı gerektirir. Özellikle hikayede geçen durumların betimlemesinin ses tonu yardımı ile verilmesi, hikayede geçen diyalogda birden fazla kişinin seslendirilmesi konuşma öğretimi açısından öğretmenlerce tercih edilmektedir (Yılmaz,2013- Taşkaya,2014).

2. Rol Oynama

Rol oynama, konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek yöntemlerden biridir(Tompkins, 1998 akt: Yılmaz, 2013). Sınıfta öğrencilerin gireceği rollerden bazıları duygularımızla ilgili olabilir(Yılmaz, 2013).

Rol oynama yönteminde esas amaç, öğrencilerin belli durumlara ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerini anlamalarına yardım etmek ve kendilerini çevreleyen sosyal dünya hakkında bir anlam oluşturmalarını sağlamaktır.

3. Konuşturan Şapka

Bu etkinlikte başına şapka konan öğrenci konuşur. Bu konuşma süreli yada uzunluk olarak belirtilebilir (Yılmaz, 2013).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda eğitim öğretim gören öğrencilerin konuşma yeterliliklerinin 3 farklı teknik kullanılarak düzeyini belirlemektir.

Çalışmanın Alt Problemleri

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1.Hikaye anlatma etkinliğinde öğrencilerin konuşma becerileri ne düzeydedir?

2.Rol oynama etkinliğinde öğrencilerin konuşma becerileri ne düzeydedir?

3.Konuşturan şapka etkinliğinde öğrencilerin konuşma becerileri ne düzeydedir?

IV - Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma anlatılan öğrenci grubuyla ve uygulama yapılan okulla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi olay ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Olay ve olguları betimlemek için konuşma becerisi değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerde hikaye anlatma, gösterip yaptırma ve model olma gibi yöntem ve tekniklere de başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ili Kabagöz Birleştirilmiş Sınıflı İlkokulu'nda öğrenimlerine devam eden, birinci ve ikinci sınıfı bir arada okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu 8'i birinci, 3'ü ikinci sınıfa devam eden toplam 11 öğrenciden oluşmaktadır.

Ölçme Aracı

Araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerini verileri elde etmek için Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2013) tarafından hazırlanmış olan Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek likert tip bir ölçme aracı olup 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dil anlatım, içerik ve sunum açılarından konuşma becerilerini ölçmektedir. Dil anlatım boyutuyla ilgili 10 madde, içerik boyutuyla ilgili 3 madde ve sunum boyutuyla ilgili 2 madde yer almaktadır.

Değerlendirme Ölçeği:

Aldığı puanların ortalaması aşağıdaki ölçekle karşılaştırarak öğrencinin performansı bulunmuştur.

3 — 2,34 Öğrencinin başarısı iyi
2,33 — 1,68 Öğrencinin başarısı orta düzeyde
1,67 — 1 Öğrencinin başarısı zayıf

Verilerin Analizi

Öğrencilerin farklı performanslarının değerlendirilmesi amacıyla özellikle rubrikler kullanılmaktadır. Rubrikler öğrenciden beklenen performansın tanımlarını farklı parçalara bölünmesi ile oluşturulan ölçeklerdir. Analitik rubrik ile süreci değerlendirme, holistik rubrik ile sonucu değerlendirme yapılmıştır(Büyüköztürk, 2009).

BULGULAR VE YORUMLAR

TABLO 1 Hikaye Anlatma Etkinliği

	1. SINIF ÖĞRENCİLERİ								2.SINIF ÖĞRENCİLERİ		
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3
Dil Anlatım											
1. İşitilebilir bir ses tonu ile konuştu mu?	3	1	2	3	1	2	3	1	3	2	1
2. Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	2
3. Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	2	2	2	3	1	2	3	2	2	2	2
4.Kelimeleri yerli yerinde ve anlamına uygun kullandı mı?	2	1	2	2	1	2	2	1	3	3	2
5. Akıcı konuştu mu?	2	1	2	3	1	2	3	1	2	2	1
6. Sesine duygu tonu kattı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	1
7. Kendisine güvenerek konuştu mu?	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2	2
8.Konuşmalarında beden dilini kullandı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1
9.Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçındı mı?	2	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2
10. Dinleyiciler ile göz teması kurdu mu?	2	2	2	3	1	2	3	1	3	2	1

İçerik											
11. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlattı mı?	2	2	2	3	1	3	3	1	3	2	2
12.Konuşması konuya, amaca ve seviyeye uygun mu?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
13. Konu dışına çıkmadan konuştu mu?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Sunum											
14. Görgü kurallarına ve değerlere uyarak konuştu mu?	2	2	2	3	1	2	3	1	3	3	2
15.Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
ÖLÇEK TOPLAM	31	27	27	37	15	31	37	16	38	32	25
	2,06	1,8	1,8	2,46	1	2,06	2,46	1,06	2,53	2,13	1,66
GENEL ORTALAMA	14,7/8 = **1,83**								6,32 /3= **2,10**		

İYİ :3 ORTA: 2 YETERSİZ: 1

Tablo 1. incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin hikaye anlatma etkinliğindeki konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların toplamı 14,7 dir. Puanların toplamını öğrencilerin sayısına böldüğümüzde 1,83 elde edilmiştir. 1,83 puan 1,68 - 2,33 aralığında öğrencinin başarısı orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin hikaye anlatma etkinliğindeki konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların toplamı 6,32 dir. Puanların toplamını öğrencilerin sayısına böldüğümüzde 2,10 elde edilmiştir. 1,83 puan 1,68 - 2,33 aralığında öğrencinin başarısı orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak üst puan dilimine yakındır.

TABLO 2 Rol Oynama Etkinliği

ÖĞREMCİNİN ADI SOYADI	1. SINIF ÖĞRENCİLERİ								2.SINIF ÖĞRENCİLERİ		
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3
Dil Anlatım											
1. İşitilebilir bir ses tonu ile konuştu mu?	2	1	2	3	1	2	3	1	3	3	1
2. Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1
3. Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	2	2	2	3	1	2	3	1	2	2	1
4.Kelimeleri yerli yerinde ve anlamına uygun kullandı mı?	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
5. Akıcı konuştu mu?	2	1	2	3	1	2	3	1	2	2	1
6. Sesine duygu tonu kattı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1
7. Kendisine güvenerek konuştu mu?	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2

8.Konuşmalarında beden dilini kullandı mı?	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1
9.Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçındı mı?	2	2	2	2	1	2	2	1	3	2	2
10. Dinleyiciler ile göz teması kurdu mu?	2	1	2	3	1	2	2	1	3	2	1
İçerik											
11. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlattı mı?	2	1	2	2	1	2	3	1	3	2	2
12.Konuşması konuya, amaca ve seviyeye uygun mu?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
13. Konu dışına çıkmadan konuştu mu?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Sunum											
14. Görgü kurallarına ve değerlere uyarak konuştu mu?	2	2	2	3	1	2	3	1	3	3	2
15.Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
ÖLÇEK TOPLAM	30	25	27	35	15	29	35	15	35	34	23
	2	1,66	1,8	2,33	1	1,93	2,33	1	2,33	2,26	1,53
GENEL ORTALAMA	14,05/8 = **1,75**								6,12 /3= **2,04**		

İYİ :3 ORTA: 2 YETERSİZ: 3

Tablo 2. incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin rol oynama etkinliğindeki konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların toplamı 14,05 dir. Puanların toplamını öğrencilerin sayısına böldüğümüzde 1,75 elde edilmiştir. 1,75 puan 1,68 - 2,33 aralığında öğrencinin başarısı orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin hikaye anlatma etkinliğindeki konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların toplamı 6,12 dir. Puanların toplamını öğrencilerin sayısına böldüğümüzde 2,04 elde edilmiştir. 1,83 puan 1,68 - 2,33 aralığında öğrencinin başarısı orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak üst puan dilimine yakındır.

TABLO 3 Konuşturan Şapka Etkinliği

	1. SINIF ÖĞRENCİLERİ								2.SINIF ÖĞRENCİLERİ		
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3
Dil Anlatım											
1. İşitilebilir bir ses tonu ile konuştu mu?	3	1	2	3	1	2	3	1	3	2	1
2. Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	2
3. Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	2	2	2	3	1	2	3	2	2	2	2
4.Kelimeleri yerli yerinde ve	2	1	2	2	1	2	2	1	3	3	2

anlamına uygun kullandı mı?											
5. Akıcı konuştu mu?	2	1	2	3	1	2	3	1	2	2	1
6. Sesine duygu tonu kattı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	3	2	1
7. Kendisine güvenerek konuştu mu?	2	2	2	2	1	2	3	1	2	2	2
8.Konuşmalarında beden dilini kullandı mı?	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1
9.Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçındı mı?	2	2	2	3	1	2	2	1	3	2	2
10. Dinleyiciler ile göz teması kurdu mu?	2	2	2	3	1	2	3	1	3	2	1
İçerik											
11. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlattı mı?	2	2	2	3	1	3	3	1	3	2	2
12.Konuşması konuya, amaca ve seviyeye uygun mu?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
13. Konu dışına çıkmadan konuştu mu?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
Sunum											
14. Görgü kurallarına ve değerlere uyarak konuştu mu?	2	2	2	3	1	2	3	1	3	3	2
15.Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
ÖLÇEK TOPLAM	33	29	30	38	17	34	39	18	40	40	35
	2,2	1,93	2	2,53	1,13	2,26	2,6	1,12	2,66	2,66	2,33
GENEL ORTALAMA	15,88/8 = **1,98**								7,65 /3= **2,55**		

İYİ :3 ORTA: 2 YETERSİZ: 1

Tablo 3. incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin konuşturan şapka etkinliğindeki konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların toplamı 15,88 dir. Puanların toplamını öğrencilerin sayısına böldüğümüzde 1,98 elde edilmiştir. 1,98 puan 1,68 - 2,33 aralığında öğrencinin başarısı orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin konuşturan şapka etkinliğindeki konuşma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların toplamı 7,65 dir. Puanların toplamını öğrencilerin sayısına böldüğümüzde 2,55 elde edilmiştir. 2,55 puan 2,34 - 3 aralığında öğrencinin başarısı iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 4 Genel Sonuç Tablosu

	Puan Top.	Puan Ort.	Ölçek Kar.
1.Sınıf Hikaye Anlatma Etkinliği	14,7	1,83	Orta Düzey
2.Sınıf Hikaye Anlatma Etkinliği	6,32	2,10	Orta Düzey
1.Sınıf Rol Oynama Etkinliği	14,05	1,75	Orta Düzey
2.Sınıf Rol Oynama Etkinliği	6,12	2,04	Orta Düzey

1.Sınıf Konuşturan Şapka Etkinliği	15,85	1,98	Orta Düzey
2.Sınıf Konuşturan Şapka Etkinliği	7,65	2,55	İyi

Araştırmada uygulanan 3 tekniğin sonunda, öğrencilerin konuşma becerilerinin, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca Konuşturan Şapka tekniğin uygulanmasında 2.sınıf öğrencilerinin iyi düzey olduğu görülmüştür.

Öğrencilere üç tekniğin uygulanması sonucunda elde edilen ölçek puanlamalarından elde edilen aritmetik ortalama değerleri, 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin konuşma beceri düzeylerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir.

Türkçe eğitimi okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Şu bir gerçektir ki, Türkçe derslerinde her beceriye eşit olarak zaman ayrılamamakta, anlama ya da anlatma becerilerinin herhangi birinde yaşanan eksiklik, Türkçe öğretiminin aksamasına neden olmakta, bu aksaklık da başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde aynı olumsuz etkiyi yaratmaktadır.

Çocuk dil ile ilgili ilk kazanımlarına aile ortamında ulaşmaktadır. Çocuğun aile içinde kendini ifade etmesinin önündeki engeller kaldırılmalıdır. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında aile örnek davranışlar sergilemelidir. Çocuk, okuduklarını ailesi ile paylaşma imkânını bulmalıdır.

Gün içinde yaşanılanlar paylaşılmalı, güncel konular hakkında fikir alışverişinde bulunulmalıdır. Bunları gerçekleştirirken çocuk için "Sen küçüksün!" tavrından uzaklaşılmalıdır. Bir birey olarak çocuğun düşüncelerine önem verildiği hissettirilmelidir. Eğitim kurumlarımızda da bireyleri toplumsal hayata hazırlayacak konuşma becerisini geliştirmeye yönelik farklı tedbirlerin alınması, bireysel farklılıkları önemseyen uygulamalara yer verilmesi, bireyleri konuşmaya sevk eden, onları değişik zihinsel süreçlerin içine yönlendiren yöntem ve tekniklerin kullanımına önem verilmesi gerekmektedir. Konuşma eğitiminde amaç, çocuğun bulunduğu okul çevresinde duygu/düşüncelerini eksiksiz anlatabilme yeteneğini kazanmasını ve çevresi ile sağlıklı ilişki kurabilmesini sağlamaktır (Yalçın 2002, 45). Konuşma becerisinin işlevleri, ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2005) şu şekilde açıklanmaktadır: Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmelerini; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmelerini, yorumlayıp değerlendirmelerini sağlamalıdır

Bunun yanında konuşma becerisinin gelişiminde öğretmenin en gerçekçi model olduğu unutulmamalı ve eğitim sistemimizde ana dilimiz Türkçeyi doğru ve etkili konuşun öğretmenlerimiz mevcut kılınmalıdır(Orhan-Kırbaş-Topal,2012).

Yukarıda ele alınan; aile, okul, program, öğretmen ve ailelere yönelik öneriler hayata geçirildiğinde öğrencilerin konuşma becerilerinde iyileşmelerin olacağı düşünülmektedir. Konuşma becerisiyle ilgili yaşanacak her olumlu gelişme sonraki adımlarda çok daha güzel sonuçların alınmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Aktaş, Ş., Gündüz, O., Yazılı ve Sözlü Anlatım, Akçağ Yay., Ankara, 2001.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan. (2002). Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kavcar, Cahit; Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat. Türkçe Öğretimi. Engin Yay., Ankara, 1999.

Kurudayıoğlu, M., (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler, Türklük Bilimi Araştırmaları, 13, 287-309.

Meb. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Mebk12.meb.gov.tr/meb.../12104303_roloynamayaratıcıdrama.ppt

Orhan, S. Kırbaş, A-Topal, Y. (2012). Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi.Turkish Studies.s.1893-1909

Özbay, M. (2005). Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi. Millî Eğitim, S. 168, s. 116-125.

Özkırımlı, A. (1994). Dil ve Anlatım. Ankara.

Taşkaya, M. (2014). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. Pegem Akademi: Ankara

Temizkan, M.,(2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,S.12,s.90-112

Arslan, A., Sevim, O. (2013). Konuşma Eğitimi. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin(Ed). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri içinde (s.152-179). Ankara: Pegem Yayıncılık

Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). Konuşma eğitimi (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uçgun, D. (2007). Konuşma Eğitimini Etkileyen Faktörler. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 22 Yıl : 2007/1 (59-67 s.)

Yalçın, A.(2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yılmaz, M. (2013). Yeni Yöntemler Işığında Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.



ÇALIŞTAY BİLDİRİLERİ



SORGULAMA TEMELLİ BİLİM UYGULAMALARI: SIMPLE COMPLEX SCIENCE (YALIN KARMAŞIK BİLİM)

Ayşe OĞUZ ÜNVER*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ayseoguz@mu.edu.tr

Burcu ŞENLER*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, bsenler@mu.edu.tr

Hasan Zühtü OKULU*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hasanokulu@mu.edu.tr

Sertaç ARABACIOĞLU*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, sertacarabacioglu@mu.edu.tr

*Araştırmacılar Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilim Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (MUBEM) üyesidir.

ÖZ

Düşünmeyi tetikleyen en önemli araç sorgulama, bilimin konusu doğayı anlamamıza yardımcı olur. Sorgulama sürecinde birey veri toplama, bilimsel süreç, eleştirel düşünme, iletişim kurma, bağımsız ve işbirlikli öğrenme becerilerini aktif hale getirir. Pek çok program basılı veya elektronik olarak bu hizmeti öğretmenlere sunmaktadır. Ancak öğrencilerin bu deneyleri basit malzemeler eşliğinde, açıklamaları takip ederek gerçekleştirmesi veya öğretmenin rehberliğinde sırası ile uygulaması öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirildiği anlamına gelmez. Öğrencinin etkinliklere katılıyor ve etkinlikleri yapıyor olması da aktif bir bilim eğitimi gerçekleştiriliyor demek değildir. Burada asıl önemli olan öğretmenin etkinliği hazırlama ve gerçekleştirme sırasında izleyeceği stratejilerdir. Ne olursa olsun unutulmamalıdır ki bir etkinlik sadece öğrencilerin sorgulama ve deneyimlerine hizmet eden bir araçtır. Asıl önemlisi etkinlik sırasında öğrenciler arasındaki diyalog ve tartışmalar ile sorgulamanın desteklenmesidir. Bu anlayış ile mevcut çalışmanın amacı ilkokul öğretmenlerimize güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı içeriği ile uyumlu sorgulama temelli bilim uygulamaları örnekleri sunmaktır. Bilindiği üzere güncellenen program bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre olmak üzere dört temel çerçevede şekillenmiştir. Bu kapsamda bilgi düzeyindeki her bir konu için tasarlanmış deneyler/etkinlikler programın diğer tüm çerçevelerine sadık kalınarak sorgulama temelli bilim uygulamaları olarak çalışmada paylaşılacaktır. Bu etkinliklerde amaç katılımcıların öğretim sürecine hem zihinsel hem de pratik aktif katılımlarını sağlamaktır. Bilim eğitiminin sorgulama ile gerçekleştirilmesi buna imkân sağlamaktadır. Sorgulama temelli bilim eğitiminin genel hedefi "Hiç kimse her şeyi öğrenemez; fakat herkes öğrenmeyi öğrenebilir" düşüncesini benimseyerek bireye öğrenme becerisi ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktır. Tüm etkinliklerin "Simple Complex Science-Yalın Karmaşık Bilim" çatısı altında toplamamızın nedeni, bilimin karmaşık algılanan konularının basitleştirilmeden sade ve bilimin doğasına uygun anlaşılır aktarılmaya çalışılmasıdır.

ABSTRACT

Inquiry which is the most important tool for thinking, helps us to understand the nature. An individual use data collection, science process, critical thinking, communication, independent learning, and cooperative learning skills in inquiry process. Many programs offer this service to teachers as printed or electronic. However, doing these experiments with simple materials, by following the instructios, under the guidance of teachers does not

mean scientific thinking skills develop. Attending events, and doing activities does not also mean active science education accomplishes. The important point here is the strategies which teachers use in preparing, and implementing an activitiy. It should be noted that an activity is only a tool to serve the students' inquiry and experience. Supporting inquiry with communication, and discussion among students during activity is the most important point. Therefore, the purpose of this study is to provide examples of inquiry-based science applications compatible with the content of the updated science curriculum to primary school teachers. As it is known, the updated program consists of four basic framework, namely knowledge, skill, affective, and science-technology-society-environment. The experiments/activities which were designed based on the subjects in the knowledge level will be shared as the inquiry-based science applications. The aim of this activities is to enable the participants to participate in teaching both mentally and practically. Since science education is conducted through inquiry, it allows that. The objective of the inquiry based science education is to provide learning skills, and positive attitudes towards learning to indiviual by adopting the idea of "nobody can learn everything but anyone can learn how to learn". The reason of why we collect all the activities under the roof of "Simple Complex Science-Lean Complex Science" is to transfer the complex issues of science without making them easy but simple according to the nature of science.

GİRİŞ

Düşünmeyi tetikleyen en önemli araç sorgulama, bilimin konusu doğayı anlamamıza yardımcı olur. Sorgulama Temelli Bilim Eğitimi (STBE)'nin resmi olarak eğitim programlarında yer almasını sağlayan kişi Prof. Dr. Leon Lederman'dır. John Dewey'in "yaparak öğrenme" felsefesi doğrultusundaki bilim eğitimi düşüncesinin ışığında, Lederman STBE'ni uygulamaya başlamış ve dünyaya duyurmuştur. (TÜBA, 2009).

Sorgulama temelli bilim eğitiminin, sadece "öğrenenlerin bir şeyleri yaparak pratik beceriler kazanması" ya da "öğrenenlerin her şeyi kendilerinin keşfetmesi" şeklinde tanımlanması ya da algılanması doğru değildir. Harlen (2014, s. 7) sorgulama hakkındaki düşüncelerini şöyle aktarır:

> *Eğitimde sorgulamayı tanımlayan şey, çocukların soruları veya problemleri ele alarak kendi anlama ve öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde aktif rol oynayıp, dikkatlerini ve düşüncelerini bu anlamda geliştirmelerdir.*

Öğrenciler STBE de tıpkı bir bilim insanı gibi doğayı ve olguları anlamaya çalışırlar. Sorgulama sürecinde birey veri toplama, bilimsel süreç, eleştirel düşünme, iletişim kurma, bağımsız ve işbirlikli öğrenme becerilerini aktif hale getirir.

Herhangi bir etkinliği STBE anlayışıyla gerçekleştirmek için standart yöntem tanımlamanın ya da belirli aşamaları içeren genelleyebilir bir akış planı sunmanın ötesinde, öğrencilerin sorgulama sürecine odaklanılmalıdır. Temelde her öğrenci sorgulama yetisine sahiptir. STBE öğrencide var olan bilgi ve beceriyi sorgulama sürecine aktarmasını hedefler. Bu aktarım öğretmen ve öğrencinin deneyim ve tecrübeleri doğrultusunda ve öğrencinin sorgulamayı içselleştirdiği ölçüde derinleşir. Etkinliklerde sorgulama hangi düzeyde olursa olsun belirli nitelikleri taşımalıdır. Bu niteliklere göre öğrenci;

- ✓ Bilimsel temelli sorular ile meşgul olur,
- ✓ Sorularına cevap bulabilmek için kanıtlara öncelik verir,
- ✓ Kanıtlara dayalı açıklama oluşturur,
- ✓ Açıklamaları mevcut bilimsel bilgiler ile ilişkilendirir,
- ✓ Akranlarıyla iletişim kurar ve açıklamalarını savunur (National Research Council, 2000).

STBE anlayışında etkinliklere yaklaşım ve etkinliklerin öğrencilere kazandırdıkları geleneksel öğretimden oldukça farklıdır. Etkinlikler bilginin doğrudan öğrencilere aktarılabileceği sistematik biçimde paketlenmiş bilgi yığınları değildir. Bu nedenledir ki pek çok öğretmen bu yaklaşımda

hazırlanmış bir etkinlik metnini okuduğunda içerisinde öğrenciye aktarılacak bilgi olmamasından yakınmaktadır. Hâlbuki bu yaklaşımda her etkinlik öğrencinin kendi bilgi ve becerisini bilimsel süreçlerde ve sorgulamanın kendine özgü kriterleri doğrultusunda inşa etmesini amaçlamaktadır (Bell, Smetana, & Binns, 2005). Tıpkı Sokrates'in geometrinin adını dahi duymamış bir köleye geometri problemlerini sorular ile çözdürmesinde olduğu gibi, sorgulamada da etkinlikler öğrencinin bilgiyi keşfetmelerine zemin oluşturmaktadır. Her ne kadar soyut kavramların doğrudan kişisel tecrübeler ile keşfedilmesinde Piagetçi yaklaşımı savunanların eleştirileri olsa da, etkinliklerde gözlem yolu ile somut kavramlar doğrudan öğrenciler tarafından keşfedilebilmektedir (Colburn, 2000). Bu keşif süreci etkinliklerde (i) karşılaşılan yeni durumları önceki deneyimlerle ilişkilendirme, (ii) aşamalı olarak somut düşünme biçiminden soyut düşünmeye geçme, (iii) beden ve zihin uyumunun öğrenmeyi en üst düzeye çekmesi, (iv) ve son olarak sosyal beceriler doğrultusunda öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri doğrultusunda doğrudan gerçekleşmektedir (Harlen, 2014). Bu nedenle STBE etkinlikleri öğrencinin zihinsel aktifliğine, bilimsel açıklama geliştirebilmelerine, mevcut bilimsel bilgiler ile bağlantılar kurabilmelerine, gerekçelendirme ve iletişim kurmalarına yönelik planlanmaktadır (Bybee, 2006).

STBE etkinlikleri öğrencilerde bilimin doğasını keşfetme ve bilimsel sorgulamanın içselleştirilmesini hedeflemektedir (Lederman, 2006). Bu temel düşünce etkinliklerde öğrenmeyi bir kazanımdan öte, sorgulama sürecinin deneyimlenmesi ve içselleştirilmesi olarak kabul etmektedir. Bu demek değildir ki etkinlikler sadece bilimsel anlayışı ve bilimsel sorgulamayı destekliyor. Aksine etkinlikler öğrencilerin bilimsel kavramlara ilişkin sorular sormalarını ve kalıcı konu bilgisi geliştirmelerini desteklemektedir (Haefner, & Zembal-Saul, 2004). Etkinliklerde öğrenciler açıklamalarını geliştirirken öne sürdükleri gerekçeler, diğer bir değişle bilimsel argümanlar konu bilgisinin ya da bilimsel kavramların ne kadar içselleştirildiğini göstermektedir. Bu nedenle etkinlikler öğrencilerin gerekçeli ifadelendirme becerilerinin geliştirilmesinde hayati öneme sahiptir, ancak öğretmenlerin bilgi, farkındalık ve becerilerinin bu doğrultuda geliştirilmesi oldukça önemlidir (Driver, Newton, & Osborne, 2000). Sonuç olarak STBE etkinlikleri öğrencilere bir kavramın öğretimi ya da bir konunun açıklanmasından çok daha fazlasını, bilginin doğrudan kendisi tarafından oluşturulabileceğini göstermektedir.

Günümüzde bir öğretmenin ders hazırlığı sürecinde konusuna uygun bilimsel bir etkinlik veya deney bulabilmesi artık çok kolaylaştı. Pek çok program basılı veya elektronik olarak bu hizmeti öğretmenlere sunmaktadır. Ancak öğrencilerin bu deneyleri basit malzemeler eşliğinde, açıklamaları takip ederek gerçekleştirmesi veya öğretmenin rehberliğinde sırası ile uygulaması öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin geliştirildiği anlamına gelmez. Öğrencinin etkinliklere katılıyor ve etkinlikleri yapıyor olması da aktif bir bilim eğitimi gerçekleştiriliyor demek değildir. Burada asıl önemli olan öğretmenin etkinliği hazırlama ve gerçekleştirme sırasında izleyeceği stratejilerdir. Ne olursa olsun unutulmamalıdır ki bir etkinlik sadece öğrencilerin sorgulama ve deneyimlerine hizmet eden bir araçtır. Asıl önemlisi etkinlik sırasında öğrenciler arasındaki diyalog ve tartışmalar ile sorgulamanın desteklenmesidir.

Bu anlayış ile mevcut çalışmanın amacı ilkokul öğretmenlerimize güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı içeriği ile uyumlu sorgulama temelli bilim uygulamaları örnekleri sunmaktır. Bilindiği üzere güncellenen program bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre olmak üzere dört temel çerçevede şekillenmiştir (Tablo 1, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013 s.1).

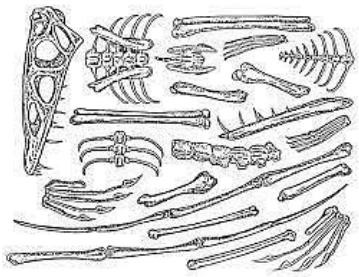
Tablo 1. Güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı içeriği

Bilgi	Beceri	Duyuş	Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre
a. Canlılar ve Hayat b. Madde ve Değişim c. Fiziksel Olaylar d. Dünya ve Evren	a. Bilimsel Süreç Becerileri b. Yaşam Becerileri - Analitik düşünme - Karar verme - Yaratıcı düşünme - Girişimcilik - İletişim - Takım çalışması	a. Tutum b. Motivasyon c. Değerler d. Sorumluluk	a. Sosyo-Bilimsel Konular b. Bilimin Doğası c. Bilim ve Teknoloji İlişkisi d. Bilimin Toplumsal Katkısı e. Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci f. Fen ve Kariyer Bilinci

Bu kapsamda bilgi düzeyindeki her bir konu için tasarlanmış deneyler/etkinlikler programın diğer tüm çerçevelerine sadık kalınarak sorgulama temelli bilim uygulamaları olarak çalışmada paylaşılacaktır. Bu etkinliklerde amaç katılımcıların öğretim sürecine hem zihinsel hem de pratik aktif katılımlarını sağlamaktır. Bilim eğitiminin sorgulama ile gerçekleştirilmesi buna imkân sağlamaktadır. Sorgulama temelli bilim eğitiminin genel hedefi "Hiç kimse her şeyi öğrenemez; fakat herkes öğrenmeyi öğrenebilir" düşüncesini benimseyerek bireye öğrenme becerisi ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktır. Tüm etkinliklerin "Simple Complex Science-Yalın Karmaşık Bilim" çatısı altında toplamamızın nedeni, bilimin karmaşık algılanan konularının basitleştirilmeden sade ve bilimin doğasına uygun anlaşılır aktarılmaya çalışılmasıdır.

ETKİNLİK KONULARI

- Etkinlik No: 1
- Etkinliğin Adı: Gizemli Kemikler
- Etkinliğin Amacı: Programda yer alan FTTÇ öğrenme alanından bilimin doğası alt alanının, kemik ve iskelet yapıyı içeren interaktif bir etkinlik ile kavratılması hedeflenmiştir.
- Programda Karşılık Gelen Bilgi Düzeyi ve Etkinliğin Konusu: Etkinlik ilkokul 4. sınıf programı bilgi düzeyinde *Canlılar ve Hayat* başlığında "Destek ve Hareket" konusuna karşılık gelmektedir. Vücudun destek ve hareketini sağlayan kemik ve iskelet yapı, etkinlik ile vurgulanacaktır.
- Kullanılacak Malzemeler: Zarflar, kâğıttan kesilmiş kemik parçaları, çalışma yaprağı
- Etkinliğin Nasıl Yapıldığı: Etkinlik başlangıcında katılımcılar 4'şer kişilik gruplara ayrılır. Gruplara gözlem sonuçlarını kaydedebilecekleri çalışma yaprakları ve sırasıyla 1, 2, 3 ve 4 numaralı zarflar dağıtılır. Öğretmenlerden, her zarf dağıtımından sonra zarftan çıkan kemiklerle bir iskelet yapı oluşturmaları ve çalışma yaprağındaki ilgili yerleri doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda etkinlik süreci, bilimin doğasının boyutları açısından tartışılır (Şekil 1).



Zarflardan çıkan parça kemikler



Öğrenci iskelet yapı tasarımı (Örnektir)



S. crassirostris iskeleti

Şekil 1. Gizemli kemikler etkinliğine ilişkin bazı görseller

- Etkinlik No: 2
- Etkinliğin Adı: Taş Yüzer mi Batar mı?
- Etkinliğin Amacı: Etkinlikte, Sınıf Öğretmenlerinin "yüzme ve batma" olayını daha önce deneyimlediklerinden farklı keşfetmeleri hedeflenmiştir.
- Programda Karşılık Gelen Bilgi Düzeyi ve Etkinliğin Konusu: Etkinlik ilkokul 4. sınıf programı bilgi düzeyinde *Maddeyi Tanıyalım/ Madde ve Değişim* başlığında "Maddeyi Niteleyen Özellikler" konusuna karşılık gelmektedir. Kanıt elde etmek, sistematik gözlem, soru sorma, çerçevesinde öğretmenler bütün taşların batıp batmadığını deneysel etkinlikler ile gerçekleştirilecektir.
- Kullanılacak Malzemeler: Farklı türde ve boyutta taşlar (çakıl, kiremit, ponza, vb.), içi su dolu bir kap.
- Etkinliğin Nasıl Yapıldığı:

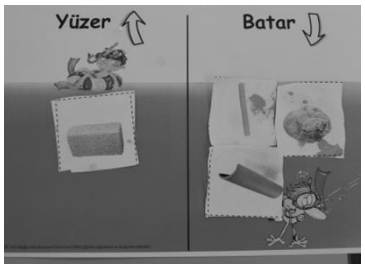
Etkinlik başlangıcında katılımcılar 4'şer kişilik gruplara ayrılır. Gözlem sonuçlarını kaydedebilecekleri çalışma yaprakları dağıtılır. Farklı türdeki taşların batıp batmadıklarını denemeleri istenir. Pek çok kişi bütün taşların battığını düşünür. Yüzme-batma durumunun sadece cismin yapısındaki materyale bağlı olduğu zannedilir. Oysaki farklı türde ve boyutlardaki taşlarda durumun değiştiği gözlenir. Böylelikle bu etkinlikte ağırlık ve hacmin yüzme-batma durumuna etkisi gözlemlenir (Şekil 2).



Çakıl taşı, kiremit, ponza vb.



Su yüzeyindeki ponza taşı



Doldurulmuş çalışma yaprağı örneği

Şekil 2. Yüzme-Batma etkinliğinden görseller.

- Etkinlik No: 3
- Etkinliğin Adı: Mıknatısın Kutupları

- Etkinliğin Amacı: Etkinlikte, Sınıf Öğretmenlerine bir mıknatısın kutbunun sorgulamayı tetikleyen sorular ile ne olduğunu ve nasıl keşfedileceği hakkında interaktif deneysel etkinlikler ile kazandırmak hedeflenmiştir.

- Programda Karşılık Gelen Bilgi Düzeyi ve Etkinliğin Konusu: Etkinlik ilkokul 4. sınıf programı bilgi düzeyinde *Fiziksel Olaylar/Kuvvetin Etkileri* başlığında "Mıknatısların Çekim Kuvveti" konusuna karşılık gelmektedir. Mıknatıs ve mıknatısın kutuplarına ilişkin basit malzemeler ile hazırlanmış ardışık deneysel etkinlikler gerçekleştirilecektir.

- Kullanılacak Malzemeler: Demir tozu, düz beyaz kağıt, farklı türde mıknatıslar (çubuk, at nalı, disk, halka, küre, vb. şekillerde), bebe yağı, düz cam bardak, strafor, kaplar, mıknatıs.

- Etkinliğin Nasıl Yapıldığı:

Etkinlik başlangıcında katılımcılar 4'şer kişilik gruplara ayrılır. Deneylere başlamadan önce katılımcılara bir çubuk mıknatıs gösterilerek kutupları sorulur. Ardından at nalı şeklinde bir mıknatıs gösterilerek kutuplarını tahmin etmeleri istenir. Sonrasında sırası ile disk ve halka şeklinde mıknatıslar gösterilerek kutuplarını tahmin etmeleri istenir (Şekil 3). Nihayet küre şeklinde bir mıknatıs gösterilir ve katılımcılara "bu mıknatısın kutbu var mıdır?" diye sorulur. Burada amaç katılımcıların zihninde çelişkiler yaratarak mıknatısın kutbu nedir? Nasıl bulunur ile ilgili merak uyandırmaktır.



Çubuk mıknatıs At nalı mıknatıs Disk mıknatıs Halka mıknatıs Küre mıknatıs

Şekil 3. Mıknatıs türleri ve adlandırmaları

Etkinlikler her gruba birer adet strafor, küçük mıknatıs ve bir kap içerisinde su dağıtılarak başlar. Strafor üzerine küçük mıknatısları yerleştirmeleri ve su üzerine bırakmaları istenir. Katılımcıların mıknatısların hareketlerini incelemeleri ve gözlemlerini kaydetmeleri istenir. Sonrasında katılımcılara pusulalar verilerek, yerin manyetik alanını ile pusulanın icat edilmesi arasında ilişki kurulur. İkinci aşamada, farklı türde mıknatıslar düz beyaz kağıtlar ile kapatılır. Üzerlerine demir tozları dökülerek katılımcılara oluşan şekiller hakkında sorular yöneltilerek gözlem yapmaları istenir. Sorular: oluşan şekiller nerede yoğunlaşıyor? Mıknatısın şekli hakkında bir tahmininiz var mı? Oluşan şekillerde tekrarlanan kısımlar var mıdır? Oluşan şekillerde farklılıklar var mıdır? Üçüncü aşamada bir bardak içerisine konulan bebe yağı ve demir tozları karışımına bardağın dışından çift taraflı iki çubuk mıknatıs yaklaştırılınca oluşan form gözlemlenir. Bu durumun bize mıknatısların çekim kuvvetleri hakkında nasıl bir bilgi sağladığı sorgulanır. Sonrasında bir önceki deneyde elde edilen gözlemler ile karşılaştırmaları istenir. Böylelikle bu aşamaya kadar katılımcılar bir mıknatısın kutupları ve oluşturdukları çekim alanları hakkında bilgilerini oluştururlar. Dördüncü aşamada katılımcılar iki mıknatısın birbirleri ile etkileşimlerini keşfederek küre şeklindeki bir mıknatısın kutuplarının nasıl bulunacağına ilişkin deneylerini tasarlarlar.

- Etkinlik No: 4

- Etkinliğin Adı: Mavi Küre

- Etkinliğin Amacı: Etkinlikte, Sınıf Öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerine evrendeki evimiz olan Dünya ile ilgili temel kavramların merak ve keşif duygularını tetikleyici deneysel etkinlikler,

etkileşimli mobil uygulamalar ve bilgisayar simülasyonları ile nasıl kazandırılabileceğini uygulamalı olarak göstermek hedeflenmiştir.

- Programda Karşılık Gelen Bilgi Düzeyi ve Etkinliğin Konusu: Etkinlik, ilkokul 3. sınıf programı bilgi düzeyinde *Gezegenimizi Tanıyalım/Dünya ve Evren* ve 4. sınıf programı bilgi düzeyinde "Dünyamızın Hareketleri/Dünya ve Evren" öğrenme alanlarına yönelik uygulamalı etkinler içermektedir. Öğrencilerin keşfetme dürtüsünü desteklemek ve gözlem sınırlarını genişletmek adına Gök bilimi bir araç olarak etkin şekilde kullanılabilir. Bu bağlamda, ilk adım öğrencilerin evrende kendilerini konumlandırmaları adına Dünya'yı tanımalarıdır. Etkinlikte teknoloji tabanlı uygulamalarla Dünya'nın şekli, yapısı ve Güneş Sistemi içerisindeki hareketleri üzerinde durulacaktır.

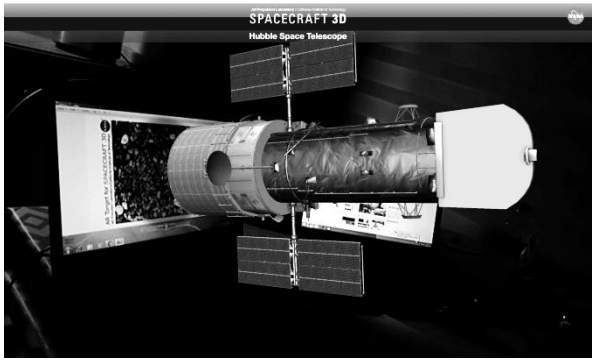
- Kullanılacak Materyal ve Malzemeler: Bilgisayar, internet bağlantısı, Akıllı telefon, 3D hologram deney düzeneği, Stellarium, Universe Sandbox ve Celestia açık erişimli astronomi eğitim programları, Star Chart ve Space Craft 3D akıllı telefon uygulamaları.

- Etkinliğin Nasıl Yapıldığı:

Etkinlik öncesinde katılımcıların tabletlerine ya da akıllı telefonlarına sonraki aşamalarda kullanılmak üzere Star Chart ve Space Craft 3D uygulamalarını yüklemeleri istenir.

Etkinlikte 3D öğrenme ortamının oluşturulması amacıyla 3D hologram deney düzeneği kurulur ve konu içeriği olan Dünya'nın 3 boyutlu görüntüsü oluşturulur. Hazırlanan hologram yardımıyla Dünya'nın şekli, Dünya üzerinde karaların ve suların dağılımı katılımcılara 3 boyutlu olarak sunulur. Hologram üzerinden Dünya'nın şekline ilişkin görüşler, ortaya çıkış gerekçeleri ile sorgulama temelli anlayış çerçevesinde ele alınır. Katılımcılara sorgulamaya teşvik etmek amacıyla "Dünya'nın şeklinin küreye benzeme sebebi ne olabilir?" ve "Dünya'nın düz bir şekle sahip olmadığını dair öğrencilerinize nasıl kanıtlar sunarsınız? soruları yöneltilir.

Etkinliğin ikinci aşamasında Stellarium, Universe Sandbox ve Celestia açık erişimli astronomi eğitim programları yardımıyla Dünya'nın Güneş Sistemini içerisindeki hareketleri gözlemlenir. Bu aşamada "Dünya neden kendi ekseni etrafında döner?", "Güneş neden Dünya'nın etrafında dolanmaz?" ve "Ay'dan ve Mars'tan Dünya'ya bakıldığında Dünya nasıl görünür? soruları çerçevesinde tartışma ortamı oluşturulur. Mars yılı ve Jüpiter yılı örnekleri üzerinden gün ve yıl kavramları tartışılır. Dönme ve dolanma kavramların ayrımı vurgulanır. Son aşama ise Star Chart ve Space Craft 3D akıllı telefon uygulamalarının kullanımı ile katılımcıların öğrencileri ile gökyüzünü keşfederek ve uzay araçlarını tanıyarak gerçekleştirebilecekleri pratik uygulamalar tanıtılır (Şekil 4).



3D Hubble uzay teleskobu



3DVoyager 1 uzay aracı

Şekil 4. Android telefon ve dizüstü bilgisayar ile 3D oluşturulmuş uzaydaki bazı insan yapımı nesneler

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerimize güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programı içeriği ile uyumlu sorgulama temelli bilim uygulamaları örneklerinden Canlılar ve Hayat başlığında "Destek ve Hareket" konusuna karşılık gelen gizemli kemikler, ilkokul 4. sınıf programı bilgi düzeyinde Maddeyi Tanıyalım/ Madde ve Değişim başlığında "Maddeyi Niteleyen Özellikler" konusuna karşılık gelen taş yüzer mi batar mı?, ilkokul 4. sınıf programı bilgi düzeyinde Fiziksel Olaylar/Kuvvetin Etkileri başlığında "Mıknatısların Çekim Kuvveti" konusuna karşılık gelen mıknatısın kutupları ve son olarak ilkokul 3. sınıf programı bilgi düzeyinde Gezegenimizi Tanıyalım/Dünya ve Evren ve 4. sınıf programı bilgi düzeyinde "Dünyamızın Hareketleri/Dünya ve Evren" öğrenme alanlarına karşılık gelen mavi küre başlıklı etkinlikler sunulmuştur. Bu bölümde sırası ile her bir etkinliğin sorgulama temelli bilim eğitimi açısından etkililiği tartışılacaktır.

Gizemli kemikler etkinliği, bilimin doğası ve sorgulama ilişkisini öne çıkaran bir uygulamadır. Bu etkinlikte öğrenciler bilimin doğasının niteliklerinin farkına varırlar. Gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki bunun ilk örneğidir. Ayrıca hayal gücü ve yaratıcılığın bilimsel bilgi açısından önemi bu etkinlikte vurgulanır. Bilim insanlarının deneyimlerinin, çalışmalarını nasıl şekillendirdiği ve etkilediğine öğrenciler ortaya çıkardıkları ürünler ile gözlemlerler. Bununla birlikte, bilimsel bilginin ampirik yapısı ve deneysel kanıtlara dayanmasına vurgu yapılır. Ve nihayet bilimin doğası gereği bilimsel bilginin değişebilir niteliğini öğrenciler bu etkinliğin sonunda keşfederler.

Yüzme ve batma kavramları küçük yaşlardan itibaren çocukların zihinlerinde materyaller ve bu materyallerin suyun içindeki konumu ile ilişkilendirilerek şekillenmektedir. Plastik yüzer çünkü banyodaki plastik ördeğini su üzerinde yüzdürmüştür, taş batar çünkü denize her gittiğinde taşı suya atmış ve dibe çökmüştür. Burada Piaget'nin de ifade ettiği gibi kavram öğreniminde deneyimlerin öğrenme üzerine etkili olduğu bir gerçektir. Ancak ya öğrencinin sahip olduğu deneyimler mevcut bilimsel bilgiler ile örtüşmüyorsa, örneğin "*taşlar batar"* deneyimi ve bunun genellemesi bilimsel bilgi ile örtüşmüyorsa bu durumda nasıl bir öğrenme gerçekleşecektir. Öğrencilerin bu ve benzeri gündelik deneyimleri ile çelişen durumlar STBE etkinliklerinde iyi birer öğretim materyali olmanın ötesinde, öğrencilerde kavramların sorgulaması ve zihinsel anlamda doğru olarak yapılandırılmasında önem taşımaktadır. "Taş Yüzer mi? Batar mı?" etkinliği yapılandırılmış bir sorgulama olarak öğrencilerin gündelik deneyimlerine dayanan bir soru ile başlamıştır. Öğrencilere bu soru sorulduğunda tamamı taş batar cevabını vermiş, gerekçe olarak da gündelik deneyimlerinden pek çok tecrübelerini aktarmışlardır. Çakıl taşı, ponza, kiremit ve mermer onlar için birer taş ve her biri genellemelerine dayanarak suda battığını düşünmektedir. STBE etkinliklerinde mevcut bilgi ve deneyimden çok daha önemli olan, doğrudan gözlem ve test etme yoluyla ulaşılacak sonuçlardır. Etkinlikte öğrenciler taşları su içerisine bıraktıklarında önceden deneyimlemedikleri *"taş batar"* genellemesi ile uyuşmayan bir durumla karşılaşmışlardır. Bu durum onları zihinsel bir çelişki içerisine sokmuş ve temelde genelleme yapamayacaklarını göstermiştir. Dahası etkinliğin amacı olan zihinsel sorgulamaya teşvik etmiştir. Ponza taşı doğada tek yüzen doğal taştır. Etkinlik erken yaşlardaki bilim eğitimi uygulamaları için hazırlanmıştır, bu yaş döneminde bilimsel kavramların tam olarak öğrencilere aktarılması beklenmemekte, pedagojik anlamda da uygun görülmemektedir. Ancak burada öğrencilerin taşın yüzme ve batma durumunu sorgulamaları, ileriki yaşlarda bilimsel anlamda bu kavramları kazanacakları dönem açısından oldukça önemlidir. Yüzme ve batma konusu soyut işlemler dönemi sonrası ele alındığında geçmişten gelen pek çok kavram yanılgısının öğrenmeyi güçleştirdiği bilinen bir gerçektir. Bu anlamda küçük yaşlarda bu ve benzeri etkinliklerle öğrencilerde sorgulama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.

Mıknatıs ve mıknatısın kutupları kavramları Fen Bilimleri Dersi 4. sınıf düzeyinden başlanarak işlenir. Bu kavramlar düşünüldüğünde neredeyse hepimizin ortak deneyimleri çubuk mıknatısın kutuplarının belirlenmesinin ardından U mıknatısın da kutuplarının uçlarda olduğunun

tahmin edilmesidir. Sonraki adımlar ise mıknatısın diğer cisimler ile etkileşimi ve nihayet iki mıknatıs arasındaki itme ve çekme kuvvetleridir. Öğretimde mıknatıs konusu standart uygulama yöntemleriyle ve belirli aşamaları içeren genellenebilir bir akış planı sunmasıyla aktif katılımlı bilim (hands-on science) uygulamaları için elverişli görülür. Mıknatısın kutupları etkinliğinde, mıknatıs ve kutupları kavramları işlevleri üzerinden öğrenciye aktarılmıştır. Öğrencilerde genel eğilim bir mıknatısın kutbunun uçları olmasıdır. Halka şeklindeki bir mıknatıs ile bu algı iç-dış yüzey veya alt-üst yüzey ile ilişkilendirilir. Nihayet küre bir mıknatıs ile hem uç hem de iç-dış; alt-üst yüzey işlevini kaybeder ve sorgulama "bir mıknatısın kutbu nasıl bulunur?" sorusu ile anlam kazanır. Değerlendirme aşamasında kullanılan küp şeklindeki bir mıknatısın kutuplarının tahmini ve kutuplarının sorgulanması ile artık öğrencide bilgi kalıcı hale gelir. Bu araştırma öğretim sırasında tek değişken ile sorgulama yerine birden fazla değişkenin kullanılarak öğrencinin zihninde oluşturulan çeldiriciler ile sorgulamanın nasıl desteklendiğini göstermeye çalışmaktadır. Bu sayede en fazla bir ders saati gibi kısa sürede kazanılan bu kalıcı bilginin, öğrenciyi manyetizma konusunda ezber yerine sorgulamanın işlev kazandığı daha ileri bilgi düzeylerine taşıyacağı düşünülmektedir.

Astronomi, doğası gereği çocukların merak ve keşif duygularını destekleyici niteliktedir. Bunun en önemli nedeni astronominin Dünya'nın dışında kalan evreni çocukların zihnine taşımasıdır. Astronomi, özellikle ortaokul öğrencilerini bilim ve teknolojiye karşı ilgi duymaya teşvik etmek için olağanüstü bir araçtır**.** Evren ve uzay yolculuğu gibi konular, kendi başlarına büyüleyici konulardır. Son yıllarda, internet aracılığıyla öğrencilerin dünya çapında astronomik gözlemler gerçekleştirmelerini sağlayan teleskop eğitimsel ağları geliştirilmiş ve böylece öğrenciler heyecan verici bilimsel araştırmalarla tanıştırılmışlardır (IAU, 2012). Günümüzde keşfedilmeyi bekleyen milyonlarca gök cisminin sınırı yalnızca insanın hayal gücüdür. Ancak astronominin üç boyutlu kavramları içermesi ve gök cisimlerinin dokunarak deney yapılamayacak kadar uzakta olması nedenlerinden dolayı astronomi konuları, anlaşılması zor konular olarak nitelendirilir. Bu bağlamda, astronomiye yönelik deneysel etkinlikler, etkileşimli mobil uygulamalar ve bilgisayar simülasyonları ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları öğrenciler için oldukça yararlıdır. Ancak unutulmamalıdır ki, bu tür öğretim materyalleri yalnızca birer araçtır. Önemli olan nokta bu araçları, öğretim sürecine sorgulamaya dayalı bir anlayışla dahil etmektir. Etkinlikte kullanılan, *"Dünya'nın şeklinin küreye benzeme sebebi ne olabilir?, "Güneş neden Dünya'nın etrafında dolanmaz?" ve "Ay'dan ve Mars'tan Dünya'ya bakıldığında Dünya nasıl görünür?"* gibi sorular öğrencilerin değişkenlerle düşünme berecileri üzerinde yoğunlaşır. Bu sorulara verilecek cevaplar kanıta dayalı düşünme gerektirir. Öğrenci, mobil uygulamalar ve bilgisayar simülasyonlarından gök cisimleri ile ilgili gözlemlerde bulunur. Sonrasında sorulan bu tür sorular ile gözlemleri bir başka boyuta taşınır. Öğrenciler, mevcut durum dışında ortaya çıkan bir durumuma cevap arama sürecine girerler. Örneğin, *"Ay'dan Dünya'ya bakıldığında Dünya nasıl görünür?"* sorusu ile karşılaşan öğrenci, öncelikle Ay'ın Dünya'dan bakıldığında nasıl göründüğü üzerinde yoğunlaşır. Sonrasında kendisini Ay üzerinde konumlandırarak Dünya'nın görünümünü açıklamaya çalışır. Burada kullanılan değişkenlerle ve kanıta dayalı düşünmedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, merak ve keşif duygularını destekleyici bu etkinliklerin temel astronomi konuları arasında yer alan Dünya ile ilgili kavramları sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla öğrencilere kazandırmada yarar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ann Haefner, L., & Zembal-Saul, C. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understandings of scientific inquiry and science teaching and learning. *International Journal of Science Education, 26*(13), 1653–1674. http://doi.org/10.1080/0950069042000230709

Bell, R., Smetana, L., & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. The Science Teacher, October(October), 30–33. http://doi.org/Article

Bybee, R. W. (2006). Scientific Inquiry And Science Teaching. In Flick, L. B., & Lederman, N. G. (Eds.), Scientific Inquiry and Nature of Science (Vol. 25, 301-317). Dordrecht: Springer Netherlands. http://doi.org/10.1007/978-1- 4020-5814- 1

Colburn, a. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 42–44. Retrieved from http://www.experientiallearning.ucdavis.edu/module2/el2-60-primer.pdf

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287–312. http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A

Harlen, W. (2014). Helping children ' s development of inquiry skills. Inquiry in primary science education (IPSE), 1, 5-19, 2014

IAU. (2012). Astronomy for development building from the IYA 2009 strategic plan 2010–2020 with 2012 update on implementation, http://iau.org/static/education/ strategic plan_2010-2020.pdf.

Lederman, N. G. (2006). Syntax Of Nature Of Science Within Inquiry And Science Instruction. In Flick, L. B., & Lederman, N. G. (Eds.), Scientific Inquiry and Nature of Science (Vol. 25, 301-317). Dordrecht: Springer Netherlands. http://doi.org/10.1007/978-1- 4020-5814- 1

National Research Council (NRC) (2000). *Inquiry and the National Standarts: A Guide for Teaching And Learning.* Washington, DC: National Academy Press.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara.

TÜBA. (2009). Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Eğitimi Projesi. http://www.tuba.gov.tr/userfiles/file/files_tr/projelercalismagruplari/bilimegitimilinkleri/link%201.pdf



RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME UYGULAMALARI (BİR ATÖLYE ÇALIŞMASI)

Seval Deniz KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, sdenizkilic@mu.edu.tr

ÖZ

Değişen dünyanın kurallarına uyum sağlamak günümüz insanının en temel ihtiyaçlarından birisidir. Bilimin ve teknolojinin ilerlemesi insan hayatını kolaylaştırırken, ironik olarak beklentileri de arttırmıştır. Bireyler bundan böyle çok yönlü düşünebilmeli, farklı durum ve olaylardan doğru çıkarımlarda bulunabilmeli, gerektiği durumlarda paradigmasını değiştirebilmelidir. Bütün bunlar rutin olmayan bir problemi çözme aşamalarına karşılık getirilebilir. "Rutin olmayan" problemi çözmenin doğasında bunlar yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilere erken yaşlarda rutin olmayan problem çözme çalışmaları yaptırılmalı ve gerçek hayata uyum sağlamaları için genç zihinler problem çözme aktivitesi ile tanıştırılmalıdır. Bunun yolu da, öğrencileri eğitecek öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve alan eğitimcilere verilecek eğitimlerden geçecektir. Bu noktada, tüm bu katılımcılar ile rutin olmayan problemlerin yapısına ve çözüm sürecine ilişkin çalışmalar yapmak bir farkındalık oluşturacak ve ilerisinde farklı etkinliklerin yolunu açacaktır. Bu çalışmanın özünü, bu amaç doğrultusunda ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş bir atölye çalışması oluşturmaktadır. Çalışmanın ana hatları şu şekilde çerçevelendirilebilir:

- Rutin olmayan problemler ve rubrik (derecelendirmeli puanlama anahtarı) hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

- Rubrik ile çözülmüş örnek bir rutin olmayan problem incelenmiştir.

- Katılımcılara başka bir rutin olmayan problem verilmiş ve rubrik yardımı ile çözmeleri istenmiştir. Daha sonra rubrik adımları hep birlikte oluşturulmuş ve problem çözülmüştür.

- Örnek olarak, rutin olmayan bir problemin farklı öğrenciler tarafından önceden yapılmış çözümleri incelenmiş, rubrik adımlarından aldıkları puanlar tartışılmıştır.

- Bir sorunun ya da rutin problemin nasıl rutin olmayan probleme dönüştürülebileceği konusu tartışılmış ve buna ilişkin örnek problemler oluşturulmuştur.

- Her bir katılımcı için, etkinlik boyunca incelenen örnek problemleri ve örnek öğrenci yanıtlarını içeren bir dosya hazırlanmış ve kendilerine sunulmuştur.

Etkinliğin sonunda çalışmadan dönüt elde edebilmek için, katılımcılardan yarı yapılandırılmış bir anket formuna yanıt vermeleri istenmiştir. Örnek katılımcı yanıtlarına burada yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: rutin olmayan problemler, rubrik, problem çözme

ABSTRACT

Adapting to the rules of the ever-changing world is one of the most essential needs of today's human being. While the advancement of science and technology facilitates our lives, it ironically increases the expectations as well. People should be able to think in a sophisticated way anymore and make correct inferences from the events and shift their paradigm when necessary. All these may correspond to the phases of solving a non-routine problem. The nature of solving a "non-routine" problem embodies them. That is why students

should be given the exercises of solving non-routine problems at an early age and those young minds should be introduced to the problem solving activities for a better adaptation to real life. Training the teachers, teacher candidates and branch teachers, who teach students, will lead to that objective. An awareness will be raised and the path to different activities in future will be opened only by means of working through the structure, nature and solution process of nonroutine problems with all the participants mentioned. The gist of this study is the workshop activity that was conducted with primary school teachers who came together for the same goal. The main features of the study can be outlined as follow:

- Participants were briefly informed about nonroutine problems and rubric (graded key).

- A sample non-routine problem that was solved by means of rubric was analysed

- Participants were given another non-routine problem and asked to solve it by means of rubric. Following that, the rubric steps were formed all together and the problem was solved.

- As an example, a non-routine problem that was answered by different students was analysed and the points that they got out of rubric steps were discussed.

- The issue of transforming a question or a routine problem into a non-routine problem was discussed and sample problems regarding that were generated.

- A file containing the sample problems and students' answers to them which were analysed during the workshop was prepared and presented to each participant.

Keywords: non-routine problems, rubric, problem solving

GİRİŞ

Problem çözme becerisi, öğrencinin toplumsal yaşama uyum sağlamasına yardımcı olmakla birlikte, bireyin topluma katkıda bulunmasını da sağlayan bir özelliktir. Problem çözme ise, bireyin mevcut bilgisi ile bilinmeyen arasında kurulan köprüdür (Dhillon, 1997). Problem deyince akla daha çok ilkokul ders kitaplarının sonunda yer alan dört işlem problemleri gelmektedir (Altun, 1998). Fakat günümüzde problem tanımı genişlemiş ve farklı problem yapıları ortaya atılmıştır. Alkan ve Altun'un (1998) görüşleri birleştirilerek, problemler rutin ve rutin olmayan olarak ikiye ayrılabilir. Rutin problemler, işlem becerisine ya da daha önce denenmiş yolların tekrarına dayalı olarak çözülebilen problemlerdir(Altun, 1998). Oysa, Stanic and Kilpatrick'den(1988) edinilen bilgilere göre, rutin olmayan problemi çözmek daha üst düzey bir beceri gerektirir, bunun için öğrencinin temel matematiksel kavram ve becerilere sahip olması gereklidir. Bazı problemlere de rutin olmayan denmesinin nedeni, bu problemlerin daha önceden çalışılmış hangi konular ile bağlantılı olduğunun açık olmamasıdır çünkü bu problemlerde matematik konuları sıra dışı biçimde ele alınmaktadır (Krulik & Rudnick, 1993). Rutin olmayan problemlerin diğer bir özelliği de fazla sayıda farklı çözüm yollarının olması ve/veya açık uçlu olmaları olabilir. (Krulik &Rudnick, 1993; Foong, 2002; Hancock,1995).

Öğrenciyi gerçek hayata daha iyi hazırlayan ve muhakeme becerilerinin gelişimine yardımcı olan rutin olmayan problemlerin derslerde kullanımını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Özdoğan ve Kula, 2007). Öğrencilere rutin problemler dışında problem çözdürmemek büyük bir hatadır (Polya, 1957).

Rutin olmayan yapıda problemleri değerlendirmek için rubrik (derecelendirmeli puanlama anahtarı) kullanılmaktadır. Rubriğin genel yapısı şu biçimdedir (Marzano, 1993):

Puan	**Problemi anlaması, sınırlılık ve zorluklarını belirlemesi.**
4	Problemin bütün yapısını ve sınırlamalarını tam olarak tanımlar ve açık olmayan sınırlılıkları da gösterir.
3	Problemin ana yapısını ve sınırlılıklarını tam olarak tanımlar.

2	Problemin birtakım yanını ve sınırlamalarını eksik tanımlar.
1	Problemin birçok yanını ve sınırlamalarını ortaya koyamaz.
Puan	**Bağlantıların kurulması**
4	Tartışılmakta olan problem için, yaratıcı ve kullanılabilir çözümler tanımlar. Çözümler kritik noktaları hedef alır.
3	Problemin ana kritik noktalarını içeren farklı çözüm yolları sunar.
2	Problemin bazı kritik noktalarını içeren çözüm yolları sunar.
1	Problemin kritik bölümlerini içermeyen çözüm yolları sunar.
Puan	**Çözüm yollarını seçmesi ve yeterli miktarda denemesi**
4	Seçtiği alternatif çözümleri; etkin, geçerli ve ayrıntılı biçimde dener. Kullandığı problem çözme denemeleri ile problem çözme bilgisi arasında tam bir bağlantı kurar.
3	Seçtiği alternatif çözümlerin doğru ve yararlı olduğunu ortaya koyar.
2	Tam sonuç getirmeyen çözüm yolları dener ve bu problemin bazı elemanlarını ya hiç kullanmaz ya da eksik kullanır.
1	Başarılı olmayan çözüm yolları seçmiştir.
Puan	**Problemden bir çıkarımda bulunması ve problemi geliştirmesi.**
4	Problem çözme süreci ve tüm sonuçlarını tam ve doğru olarak özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunur. Farklı varsayım ve yaklaşımlar ile tamamen farklı bir problem geliştirir.
3	Problem çözme süreci ve sonuçlarını özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunur. Esas problemden kısmen farklı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem geliştirir.
2	Problem çözme süreci ve sonuçlarını bir kısmını yanlış ya da eksik özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunur. Esas problemden az farklı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem geliştirir.
1	Problem çözme süreci ve sonuçlarını yanlış özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunamaz. Esas problemle aynı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem geliştirir.

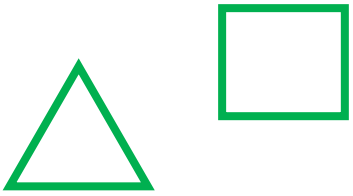
ETKİNLİK 1:

Bu ön bilgilerden sonra, rubrik ile çözülmüş örnek bir rutin olmayan problem incelenmiştir. Problem yapısı aşağıdaki gibidir:

PROBLEM

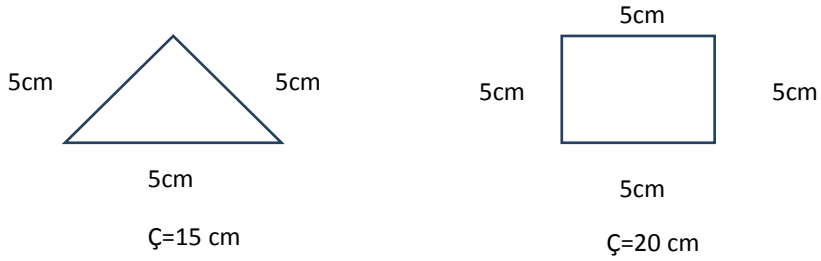
200 cm





200 cm uzunluğundaki tahta çubuk kesilerek kare ve/veya eşkenar üçgen şeklinde içi boş çerçeveler yapılmak isteniyor. Her bir çerçevenin bir kenar uzunluğunun da 5 cm olması isteniyor. Buna göre bu çubuğun tamamını kullanarak kaç tane çerçeve oluşturabilirsiniz? Bunun için bir yöntem bulabilir misiniz?

puan	1 - Anlama Adımı
4	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:**Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Koşul:**Kenar uzunluğu 5 cm **Sınırlılık:**Çubuğun tamamı kullanılacak **Sorunun Açık Tarafı:**Kare ve eşkenar üçgenler oluşturmak **Sorunun Kapalı Tarafı:**Oluşturacağım şekillerin hepsi kare ya da hepsi üçgen olabilir mi?
3	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Koşul:** Kenar uzunluğu 5 cm **Sınırlılık:** Çubuğun tamamı kullanılacak
3	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Sorunun Açık Tarafı:** Kare ve eşkenar üçgenler oluşturmak **Sorunun Kapalı Tarafı:** Oluşturacağım şekillerin hepsi kare ya da hepsi üçgen olabilir mi?
2	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Koşul:** Kenar uzunluğu 5 cm

2	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Sınırlılık:** Çubuğun tamamı kullanılacak
2	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Sorunun Açık Tarafı:** Kare ve eşkenar üçgenler oluşturmak
2	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak **Sorunun Kapalı Tarafı:** Oluşturacağım şekillerin hepsi kare ya da hepsi üçgen olabilir mi?
1	**Verilen:** Bir tahta çubuk **İstenen:** Bu çubuktan çerçeveler yapmak
puan	**2- Bağlantıların Kurulması Adımı**
4	 İstenen şekillerin çevre uzunlukları hesaplanır ve tablo yapma yoluna gidilir.

üçgen sayısı	Üçgenin çevre uzunluğu (cm)	Karelerin çevre uzunlukları top (cm)	Bir karenin çevre uzunluğu (cm)	Elde edilecek kareler	Kare sayısı
0	-	-	20	200:20 =10	10
1	15	200-15=185	20	185:20 doğal sayı değil	Yok
2	30	200-30=170	20	170:20 doğal sayı değil	Yok
3	45	200-45=155	20	155:20 doğal sayı değil	Yok
4	**60**	**200-60=140**	**20**	**140:20=7**	**7**
5	75	200-75=125	20	125:20 doğal sayı değil	Yok
6	90	200-90=110	20	110:20 doğal sayı değil	Yok
7	105	200-105=95	20	95:20 doğal sayı değil	Yok
8	**120**	**200-120=80**	**20**	**80:20 =4**	**4**
9	135	200-135=65	20	65:20 doğal sayı değil	Yok
10	150	200-150=50	20	50:20 doğal sayı değil	Yok
11	165	200-165=35	20	35:20 doğal sayı değil	Yok
12	**180**	**200-180=20**	**20**	**20:20 =1**	**1**
13	195	200-195=5	20	5:20 doğal sayı değil	yok

4	**Sistematik çalışmaz, şekiller çizer ve deneme yapar. Bütün durumları bulur.**
3	**Tabloyu eksik yapar, en fazla iki durumu bulur.**
3	**Sistematik çalışmaz, şekiller çizer ve deneme yapar. En fazla iki durumu bulur.**

2	**Tabloyu eksik yapar, sadece bir durumu bulur.**
2	**Sistematik çalışmaz, şekiller çizer ve deneme yapar. En fazla bir durumu bulur.**
1	**Denemeler yapar fakat hiçbir sonuca ulaşamaz.**
puan	**3- UygulamaAdımı**
4	15x4+20x7=200 15x8+20x4=200 } şeklindeki tüm çözümleri sayısal olarak gösterir. 15x12+20x1=200
3	İki çözüm bulur.
2	Bir çözüm bulur.
1	Yaklaşır ama çözüm bulamaz.
puan	**4- Çıkarımlar Ve Geliştirme Adımı**
4	**Bu problemin bana öğrettikleri:** -Bu çubuğun tamamını kullanarak elde edebileceğim kare ve üçgen sayısı birbirine bağlıdır. -Geometrik şekillerin kenar uzunlukları yerine çevre uzunlukları ile çalışmak işimizi kolaylaştırdı. - Tek sayıda üçgen yaparsam geri kalan parçanın hepsinden kareler elde edemem. - Üçgen sayısı 4'ün katları olduğunda geri kalan parçanın hepsiyle kare elde edebildik. **Yeni problem:** 200 cm uzunluğundaki tahta çubuk kesilerek kare ve dikdörtgen şeklinde içi boş çerçeveler yapılmak isteniyor. Her bir çerçevenin bir kenar uzunluğunun da en az 5cm olması isteniyor. Buna göre bu çubuğu kullanarak en az bir tanesi dikdörtgen olacak şekilde kaç tane çerçeve oluşturabilirsiniz? En fazla çerçeveyi nasıl elde ederiz? Bunun için bir yöntem bulabilir misiniz? (sorunun kritik noktalarını tamamen değiştirmiş)
	Bu problemin bana öğrettikleri:

3	- Bu çubuğun tamamını kullanarak elde edebileceğim kare ve üçgen sayısı birbirine bağlıdır. - Geometrik şekillerin kenar uzunlukları yerine çevre uzunlukları ile çalışmak işimizi kolaylaştırdı. - Tek sayıda üçgen yaparsam geri kalan parçanın hepsinden kareler elde edemem. **Yeni problem:** 200 cm uzunluğundaki tahta çubuk kesilerek kare ve dikdörtgen şeklinde içi boş çerçeveler yapılmak isteniyor. Buna göre bu çubuğun yarısını kullanarak en fazla kaç tane çerçeve oluşturabilirsiniz? Bunun için bir yöntem bulabilir misiniz? (sorunun kritik noktalarını kısmen değiştirmiş)
2	**Bu problemin bana öğrettikleri:** - Bu çubuğun tamamını kullanarak elde edebileceğim kare ve üçgen sayısı birbirine bağlıdır. - Geometrik şekillerin kenar uzunlukları yerine çevre uzunlukları ile çalışmak işimizi kolaylaştırdı. **Yeni problem:** 200 cm uzunluğundaki tahta çubuk kesilerek kare ve dikdörtgen şeklinde içi boş çerçeveler yapılmak isteniyor. Her bir çerçevenin bir kenar uzunluğunun da 5 cm olması isteniyor. Buna göre bu çubuğun tamamını kullanarak kaç tane çerçeve oluşturabilirsiniz? Bunun için bir yöntem bulabilir misiniz? (sorunun kritik noktalarını çok az değiştirmiş)
1	**Bu problemin bana öğrettikleri:** - Bu çubuğun tamamını kullanarak elde edebileceğim kare ve üçgen sayısı birbirine bağlıdır. **Yeni problem:** 300 cm uzunluğundaki tahta çubuk kesilerek kare ve eşkenar üçgen şeklinde içi boş çerçeveler yapılmak isteniyor. Her bir çerçevenin bir kenar uzunluğunun da 10 cm olması isteniyor. Buna göre bu çubuğun tamamını kullanarak kaç tane çerçeve oluşturabilirsiniz? Bunun için bir yöntem bulabilir misiniz? (sorunun sadece sayısal değerlerini değiştirmiş)

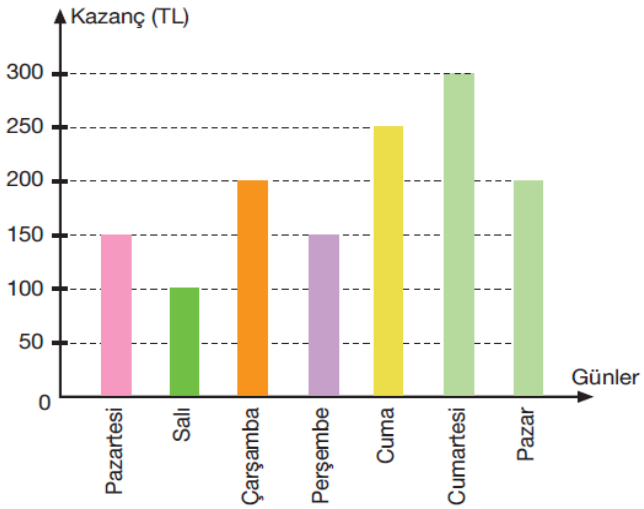
Daha sonra etkinlik 2'ye geçilmiştir. "Bu problem için nasıl bir rubrik oluşturursunuz" sorusu yöneltilmiş ve katılımcılara rubrik oluşturmaları için süre verilmiştir. Daha sonra rubrik adımları ve alınabilecek puanlar tartışılmıştır.

ETKİNLİK 2

PROBLEM

Gündüz 10-18 saatleri arası kazancı



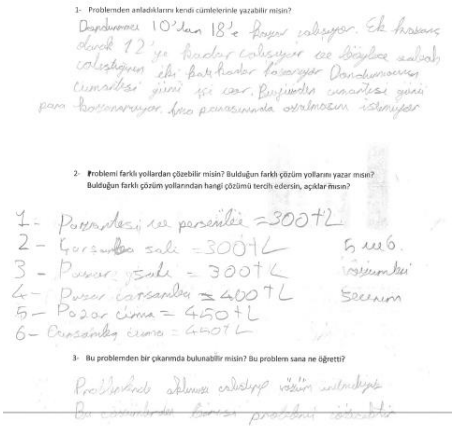


Grafik, bir dondurmacının günlere göre kazancını göstermektedir. Dondurmacı gündüz saat 10 ile 18saatleri arasında çalışarak günlük bu paraları kazanmaktadır. Ek kazanç için gece 12'ye kadar çalışabilir,bu durumda gündüz kazandığı paranın iki katı kadar kazanabilmektedir. Dondurmacı bu hafta cumartesi günü işi olduğu için çalışmak istemez ama haftalık kazancının da azalmasını istemez. Buna göre, dondurmacının cumartesi günü çalışmadan haftalık kazancının azalmayacağı farklı çözümler üretebilir misiniz? Dondurmacının geceleri evinden uzakta olmayı sevmediğini de ekleyelim ☺

ETKİNLİK 3

Bu etkinlikte önceden hazırlanmış örnek öğrenci yanıtları tartışılmıştır. Şekil 3'te örnek kağıtlardan biri yer almaktadır.

Şekil 3:



ETKİNLİK 4

Bu bölümün amacı, verilen sıradan bir soruyu nasıl rutin olmayan bir probleme dönüştürürüz sorusuna yanıt bulmaktır. Bu amaçla aşağıdaki soru üzerinde çalışılmıştır:

PROBLEM

4126 sayısının,

a- Birler basamağı ile yüzler basamağı yer değiştirirse oluşan sayı bu sayıdan büyük müdür? Sayıyı bul ve iki sayıyı karşılaştır.

b- Onlar basamağı ile binler basamağı yer değiştirirse oluşan sayı bu sayıdan büyük müdür? Sayıyı bul ve iki sayıyı karşılaştır.

Sen de dört basamaklı öyle sayılar bul ki, bu sayıların birler basamağı ile binler basamağı ve onlar basamağı ile yüzler basamağı yer değiştirdiğinde sayı büyüsün. Böyle sayılar yazmak için bir kural bulabilir misin?

KAYNAKÇA

Alkan, A.; Altun, M. (1998). *Matematik Öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Dhillon, A.S.(1998). Individual Differences within Problem Solving Strategies Used in Physics, Division of Physics, *School of Science, National Institute of Education*, vol.82, (379-405).

Foong, P.Y. (2002). The role of problems to enhance pedagogical practice. *The Mathematics Educator, 6(2)*, 15-31.

Hancock, C.L. (1995). Enhancing mathematics learning with open-ended questions. *The Mathematics Teacher, 88(6)*, 496-499.

Krulik, S., & Rudnick, J.A. (1993). Reasoning and problem solving: *A handbook for elementary school teachers.* Boston: Allyn & Bacon.

Stanic, G.M.A., & Kilpatrick, J. (1988). Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R.I. Charles & E.A. Silver (Eds.), *Research agenda for mathematics education:* Vol. 3. The teaching and assessing of mathematical problem solving (pp. 1–22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Özdoğan, G. ve Kula, F. (2007). *Rutin olmayan problemlere verilen rutin cevaplar.* XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül, Tokat.

Polya, G. (1957). *How to Solve It?* Princeton: Princeton University Press.

Marzano, R. J. ; Pickering, D. J. ; MCTighe, J.(1993). *Assessing Student Outcomes*, Library of Congress Cataloging – in – Publication Data, USA: ASCD



DÜNYA ÜLKELERİNDEKİ GELENEKSEL OYUNLARLA DESTEKLİ ÖĞRETİME DAYALI UYGULAMALARIN AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ

Seval ORAK, Bursa Yönder Okulları, sevalorakyonder@gmail.com

Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eartvinli@ogü.edu.tr

ÖZ

Araştırmanın amacı; ilköğretim birinci kademe temel derslerde, Dünya'nın farklı ülkelerindeki geleneksel oyunlarla destekli öğrenmeye dayalı uygulamaların, akademik başarıya ve tutuma etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda Bursa ilinin, Nilüfer ilçesi özel bir ilköğretim okuluna kayıtlı 15 tanesi erkek, 9 tanesi kız olmak üzere 24 tane 3. Sınıf öğrencisi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile çalışma grubuna alınmıştır. Çalışmada tek grup öntest- sontest deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumunu ölçme amacıyla, Kenar, Balcı (2012) tarafından geliştirilen 12 maddeden oluşan likert tipi "Fen ve Teknoloji Tutum Ölçeği" ile üç uzman görüşüne başvurularak, araştırmacı tarafından oluşturulan akademik başarı testi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında İskoçya, Tayland, Japonya, Endonezya, Fransa, Küba, Meksika, İngiltere, Türkiye vb. ülkelerdeki çocukların oynamaktan zevk aldığı geleneksel oyunlar, ilköğretim birinci kademe temel derslerde müfredatın öngördüğü kazanımları edinmeye uygun hale getirilerek eğitsel oyuna dönüştürülmüştür. Araştırma haftada 3 saat olmak üzere 24 ders saatini kapsamıştır. Öğrencilere çalışma öncesinde ve sonrasında Fen Bilimleri başarı testi öntest- sontest olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi için t-testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen veriler sonucunda; Dünya'nın farklı ülkelerindeki geleneksel oyunlarla destekli öğrenmeye dayalı uygulamaların, Fen Bilimleri dersindeki, akademik başarıyı artırdığı gözlenmiştir. Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği sonuçları analiz edilmiştir ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: : dünyanın farklı ülkeleri, geleneksel oyun, eğitsel oyun, oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenme

ABSTRACT

The purpose of the research is to investigate the effect of traditional games in the world's different countries based learning on the academic achievement and attitude, in the first grade basic courses of elementary schools . For this purpose, 24 units of 3rd grade students, 15 male, 9 female private school students in the Bursa Nilüfer district, was taken to a workgroup situation for making easily accessible status modeling. In this study, one group got the pretest-posttest experimental design. The data collection tools are; In order to measure the students attitudes towards Science lessons, Edge, Balci (2012) Likert- type consists of 12 developed items by "Science and Technology Attitude Scale" by referring to the opinion of three experts test, was used for academic achievement created by the researcher. The traditional games, which children enjoy playing, from developed and developing countries like Scotland, Thailand, Japan, Indonesia, France, Cuba, Mexico, England, Turkey and so on, are harmonized with the acquisition of primary education curriculum and the predicted gains for the curriculum in the first stage basic course. By doing this the curriculum transformed into educational games. 24 hour research covered for 3 hours a week. Before and after the work science students took the achievement test

as pretest- posttest . T-test was used to analyze the data. The data obtained from this study using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) were analyzed by the program. Data obtained as a result of the analysis. Its observed that with the application based on the traditional games among world's different countries, increase the academic achivement in Science and Technology course. Science has analyzed the results of the attitude scale for the course and the positive results obtained in the attitude towards the students' course .

Keywords: world's different countries, traditional games, educational games, learning with games

GİRİŞ

Oyun, sözlük anlamı olarak hoşça vakit geçirmek için karşılıklı yapılan ve hesap, dikkat, çeviklik ya da rastlantılara dayanan eğlenceli, şaşkınlık uyandırıcı, öğretici ya da estetik duyguları okşayıcı hüner olarak tanımlanır. Razon' a (2015) göre oyun, geçmişteki gibi bireyin boş vaktini değerlendireceği bir aktivite değil, bireyin deneme yanılma yoluyla öğrenebileceği, keşiftir. Çünkü birey oyun içinde becerileri baskı olmaksızın, doğal bir yolla kazanmaktadır. Birçok beceriyi zorlanmadan, doğal bir biçimde kazanmaktadır.

Oyun var oluşuna baktığımızda canlıların var oluşuyla oyunun var olduğunu belirtebiliriz. Kedilerin ip yumaklarıyla oynadığı örneği gibi hayvanların da oyun oynadığı gözlemlenmektedir. Geçmişten günümüze oyunla ilgili görüşleri incelediğimizde oyunun çocuk için ne kadar önemli olduğu ve oyunla öğretimin gerekliliği vurgulanmıştır. Platon (M.Ö.427-347), çocuğun yakın çevresinde bulunan yetişkinlerin çocuğu aşırı engellemesinin sakıncalı olduğunu, oyunun çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir. Gazali (1058-1111),oyunun hafıza yenileyici etkisinden dolayı eğitimdeki öneminden bahseder. (Akandere, 2003). Comenius (1592 - 1671) oyunun; özgürlük hissi, hareket olanağı, arkadaşlık ilişkisi geliştiriciliği, rekabet gibi unsurları kazandıran disiplin, düzen açısından katkılarıyla kişilik gelişimi ve ahlaki değerler açısından da etkili olduğunu vurgulamıştır(Sevinç, 2005). Comenius' a göre çocukta yaratıcılık özgür bir ortamda gelişebilir. Pestalozzi (1746- 1827), oyunun belirli hedefleri olmalı ve oyun topluma faydalı aktiviteleri barındırmalıdır. (Akandere,2003). Froebel' e (1782- 1852) göre en samimi, tüm gelişim alanlarını etkileyen, kendini ifade biçimi olan oyun eğlenerek öğrenmenin en güzel yollarından biridir. Montessori (1870-1952) bir iş olarak oyunu benimseyen çocukların, ödül ceza yerine belli bir amacı olan oyunlarla öğrenmesi gerektiğini ve çocuğa oyun ve arkadaş seçiminde özerklik tanımanın gerekliliğinden bahseder. (Sevinç,2005). John Dewey (1859-1952), ezber tekniğinden ziyade çocuğun deneme yanılma yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğini önerir(Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Eğitsel oyun; bilgi, beceri ve tutumların pekiştirilmesini ve özgür ortam içinde tekrar olanağı sağlayan öğretim tekniği olarak tanımlanabilir. Kişisel yetenek ve becerileri grup içinde açığa çıkaran, bu özellikleri geliştiren, takip içeren çeşitlerinde kurallara riayet edip, dikkat geliştiren, başarmanın mutluluğunu ve kaybetmenin hüznünü paylaşmayı, oyun oynama sürecinde öğretmeyi hedefleyen bir yoldur. Eğitsel oyun, dersi ilgi çekici hale getirmek, neşeli ve rahat bir öğrenme iklimi oluşturmak, derse katılmak istemeyen öğrencilerin bile derse ilgisini artırmak ve öğretme- öğrenme sürecine farklılık katmak için etkili bir araçtır. Kazanımları eğitsel oyunlar destekli edindirmenin amacı; öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamaktır. Eğitsel oyun, öğrenciye hem yaşam becerisi hem de üst düzey beceri kazandırmada etkilidir. Soyut kavramları somutlaştırmakta zorlanıldığı için genelde ilk okul ve orta okul dönemindeki çocuklar için tasarlanmaktadır(Göktaş, Gedik ve Baydaş, 2013). Oyun temelli öğrenme; oyun kurgusu içine problemleri yerleştirerek, öğrencilerin geliştirdiği veya oyun içinde ürettikleri çözüm önerileriyle amaçladığımız kazanımlara ulaşmalarını sağlayan öğretim ortamlarıdır (Malta, 2010). Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenme ise öğrenenlerin ulaşmasını istediğimiz genel ve özel hedefler için oyun temelli öğrenme ve oyunlaştırma yöntemlerinin birlikte uygulanmasıdır.

Literatür tarandığında oyunla öğretim yönteminin incelendiği çalışmalarda Dünya'nın farklı ülkelerindeki çocukların severek oynadığı geleneksel oyunlarla öğretime dayalı uygulamalara pek rastlanmamıştır. Öğrencilerin günlük hayatlarındaki elde ettikleri deneyimleri ders içi öğrenmelerle bütünleştirmek, hem öğrenmeyi kolaylaştıracak hem de sorgulayabilen ve değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi mümkün kılacaktır. Bu bağlamda eğitsel oyun çeşitliliğinin artırılma gerekliliği büyük önem taşımaktadır. Eğitsel oyun çeşitliliğini, ülkemizde ve farklı ülkelerdeki çocukların severek oynadıkları oyunları, kültürler arası bir etkileşimle, eğitsel oyuna dönüştürerek artırabiliriz.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim birinci kademe temel derslerde, Dünya'nın farklı ülkelerindeki geleneksel oyunlarla destekli öğrenmeye dayalı uygulamaların, akademik başarıya ve tutuma etkisini araştırmaktır. Çalışma kapsamında İskoçya, Tayland, Japonya, Endonezya, Fransa, Küba, Meksika, İngiltere, Türkiye vb. ülkelerdeki çocukların oynamaktan zevk aldığı geleneksel oyunlar, ilköğretim birinci kademe temel derslerde müfredatın öngördüğü kazanımları edinmeye uygun hale getirilerek eğitsel oyuna dönüştürülmüştür. Bu bağlamda Büyük Fener Oyunu (Japonya) ile 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi "Maddeyi Tanıyalım" Öğrenme Alanının "Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar." kazanımı, Yılan Çizmece Oyunu (İskoçya) ile 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi "Beş Duyumuz" Öğrenme Alanının "Duyu organlarını tanır." kazanımı, "Anne Kuzgun' un Yumurtaları" Oyunu (Tayland) ile 2. sınıf Matematik dersi Sayılar öğrenme alanının, Kesirler alt öğrenme alanının "Bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar. "kazanımı, "Yumurta mı, Çıngırak mı, Gaga mı Yoksa Örümcek mi?" Oyunu(Porto Riko) ile 3. sınıf Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" öğrenme alanının, "Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder." kazanımı, Eski Minder (Türkiye) Oyunu ile İngilizce dersi birinci kademe için temel konulardan biri olan "meslekler" konusu, Geleneksel El Çırpma(Türkiye) Oyunuyla 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı, "Uzaktaki Arkadaşlarım" ünitesi "Dünyadaki Kıtalar" konusu, Fasulyeleri Yakala(Meksika) Oyunuyla 2. sınıf "Saylar" Öğrenme Alanı , "Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi" Alt Öğrenme Alanının "Doğal sayılarla yapılan bir çıkarma işleminde verilmeyen eksileni veya çıkanı belirler." kazanımı pekiştirilmiştir. Derslerde kullanılacak eğitsel oyun çeşitliliği artırdığımız bu çalışma ile , dünyanın farklı ülkelerindeki çocuklarla özdeşim kuran öğrencilerin, MEB' in belirlediği kazanımları, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğlenceli ve etkili bir yolla edinmesi hedeflenmektedir. Akademik başarı testi ve temel derslere yönelik tutum ölçeği sonuçlarına göre; öğretmenlerin, dünyanın farklı ülkelerindeki geleneksel oyunların eğitsel oyuna dönüştürülmüş hallerini temel derslerde kullanımına yönelik çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın temel problem cümlesi "Dünya'nın farklı ülkelerindeki geleneksel oyunlarla destekli öğrenmeye dayalı uygulamaların, akademik başarıya ve tutuma etkisi nedir? " şeklindedir.

Araştırmanın Alt Problemleri

a) Çalışma grubunun ön tutum puan ortalamaları ile son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b) Çalışma grubunun ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

a) Araştırmaya konu olan ölçme araçları "Fen Bilimleri dersine yönelik tutum ölçeği" ve "Kuvvet ve Hareket" öğrenme alanı "Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder." kazanımı için önerilen "akademik başarı testi" ile sınırlıdır.

b) Tutum ölçeği ve akademik başarı testine ilişkin veriler özel bir ilköğretim okulunun 24 adet 3. sınıf öğrencisinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmanın temel problem cümlesi "Dünya'nın farklı ülkelerindeki geleneksel oyunlarla destekli öğrenmeye dayalı uygulamaların, akademik başarıya ve tutuma etkisi nedir? " şeklindedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan "deneysel desen" modellerinden tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi; gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı, nicel, sayısal (quantitative) araştırma yöntemidir. Deneysel model ise araştırmacını kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978). Bu model kolay durum örneklemesi yoluyla seçilen tek bir gruba uygulanır. Aynı deneklere aynı ölçme aracı uygulanır.(Tüzün,2010).

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın araştırma modeli; deneme modelidir. Deneme modeli; sebep-sonuç ilişkisini incelemek ve araştırmacının kontrolünde gözlemlenmek istenen verilerin oluşturulduğu araştırma modeli olarak tarif edilebilir. Deneme modelinde araştırmada, amaçlarla olayların sebepleri sınanır. Bu yolla kuram geliştirmek için bir adım atılır. Tek grup son test, tek grup ön test son test, karşılaştırmalı duruk grup modeli deneme modeli kapsamındadır. Deneysel modelde bir olayı ,durumu tasvirden çok bir sonucun ortaya çıkmasında rol oynayan etkenleri fark etmek, bu etkenlerin bağımlı olduğu ortam şartlarını tasvir etmektir söz konusudur.

Tarama modeli ise geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle tasvir edip tanımlamayı hedefleyen bir araştırma modelidir. Kısaca tarama modeli "ne" ve "nasıl" sorularına yanıt ararken, deneme modeli "neden "sorusuna cevap arar (Karasar, 1984,92).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri tutum ölçeği ve akademik başarı testi için aynı çalışma gruplarından elde edilmiştir.

Tutum ölçeğinin geçerliliğine ve güvenirliğine ilişkin veriler Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan özel bir ilk okulda okuyan toplam 24 öğrenciden elde etmiştir. 15 tanesi erkek, 9 tanesi kız olmak üzere 24 tane 3. Sınıf öğrencisi, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile çalışma grubuna alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek(2011)' e göre kolay ulaşılabilir durum örneklemesi; araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay bir durumu seçer.

Tablo 1.

Cinsiyet Dağılımı.

cinsiyet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kız	9	37,5	37,5	37,5
	erkek	15	62,5	62,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Tablo 2.

Yaş Dağılımı.

yas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9,00	24	100,0	100,0	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçlarını tutum ölçeği ve akademik başarı testi oluşturmaktadır.

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Kullanılan "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", Kenar ve Balcı'nın 2012 yılında geliştirdiği, beşli likert tipinde olup on iki maddeden oluşmuştur. Kenar ve Balcı tarafından "Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Örneği" isimli araştırma kapsamında Kütahya merkez Atatürk İlköğretim Okulunda okuyan I. kademe öğrencileri arasında tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 144 öğrenciye uygulanan veriler olduğu gibi sunulmuştur. Ölçek tek boyutludur. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji(ilkokul 3. Sınıf için Fen Bilimleri dersi) dersine yönelik tutumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. 1,3,9,10,18.(5 madde) maddeler olumlu, 7 tanesi olumsuz 2, 7, 8, 11, 17, 19, 20. (7 madde) maddeler olumsuzdur. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) değeri .81, Barlett testi anlamlılık değeri ise .00 olarak tespit edilmiştir. Toplam varyansın % 60'ını açıklayan üç faktöre sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) değeri α= .83 bulunmuştur. Elde edilen değerler, Kenar ve Balcı'nın geliştirdiği bu ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu gözler önüne sermektedir. Kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum(2), orta derecede katılıyorum(3), katılıyorum(4), kesinlikle katılıyorum(5) biçiminde 5 seçenek vardır. Ölçek EK 1'de yer almaktadır. Olumlu maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğinden itibaren sırayla 5,4,3,2,1 olarak, olumsuz maddeler ise "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğinden başlayarak 5,4,3,2,1 olarak puanlanmıştır. Puan aralıkları, 1.00 ile 5.00 arasında seyredip, puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin olumlu tutum düzeyleri yüksek, 1.00'e yaklaştıkça ise düşük olduğu varsayılmıştır. Bir katılımcı tarafından işaretlenen cümlelerin madde puanlarının toplamını işaretlenen cümle sayısına bölerek (Turgut ve Baykul, 1992) hesaplanacak puan, katılımcıların Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumu hakkında araştırmacılara fikir verebilecektir. Tutum ölçeğinden 2.60 puan değerinin altında puan alan katılımcılar olumsuz tutuma, 2.60 ve üstünde puan alan katılımcılar ise

olumlu tutuma sahip anlamına gelmektedir. Fen ve Teknoloji tutum ölçeğinden en düşük puan 12, en yüksek puan 60' tır. (Kenar ve Balcı, 2012)

Tablo 3.

Ölçek Seçenekleri.

Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.19
Orta Derecede Katılıyorum	3	2.60–3.39
Katılmıyorum	2	1.80–2.59
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00–1.79

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi

Akademik başarı testi araştırmacı tarafından üç uzman görüşüne başvurarak oluşturulmuştur. Toplam on çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testteki soruların tamamı Milli Eğitim müfredat programında bulunan ve program doğrultusunda işlenen "Kuvvet ve Hareket" ünitesi kapsamı ile ilgilidir. Testteki sorular 3. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" öğrenme alanının, "Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder." kazanımını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte toplam üç seçenek bulunmaktadır. Her soru on puandır. Toplam test puanı 100 puandır. Bu şekilde oluşturulan başarı testi, ilgili kazanım konusunu, Porto Riko'da oynanan Yumurta mı, Çıngırak mı, Gaga' mı, Örümcek mi? oyununun araştırmacılar tarafından eğitsel oyuna çevrilmiş haliyle edinmiş olan öğrenci grubuna (Bursa Yönder Okulu 3. sınıf öğrencileri) uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere (ön test- son test) uygulanmıştır. Akademik başarı testi EK 2'de yer almaktadır.

Uygulama

Araştırmacı tarafından dünyanın farklı ülkelerinden çocukların severek oynadığı geleneksel oyunlar seçilir. Bu oyunlar, araştırmacı tarafından, farklı öğrenme alanlarına ve farklı eğitim düzeylerine ait MEB' in belirlediği hedef kazanımları ilkokul düzeyinde edindirecek hale getirilir. Kazanımlar, sırası geldikçe eğitsel oyuna dönüştürülen oyunlarla verilir. Bu yolla temel kaynağı motivasyon olan oyunlaştırma yöntemi eğitim ortamlarına entegre edilerek MEB tarafından belirlenen hedef kazanımlar daha çekici ve cazip hale getirilmiş olur.

Araştırma kapsamında seçilen oyunlar ve kazanımlarla ilişkisi aşağıdaki gibidir:

Büyük Fener Oyunu (Japonya)

"Büyük Fener" oyunu, Japonya'da çocukların Japon çocukların çok severek oynadığı şaşırtmacalı oyunlardandır. Bu oyunda oyuncular halka olacak şekilde oturur. Oyunun başlaması için bir oyuncunun iki elini birleştirerek "büyük fener" demesi gerekir. Hemen yanında oturan oyuncu ellerini birleştirmenin tersi olarak, ellerini açıp "küçük fener" der. Oyun, aynı hareketlerle, aynı sözcüklerin sıralı bir şekilde söylenmesiyle devam eder. Ne kadar hızlı oynanırsa, dikkat, uyum, konsantrasyon geliştirici bu oyun daha eğlenceli olmaktadır. Yanlış hareketi ve sözcüğü söyleyerek sırayı bozan oyuncu oyundan çıkarılır.

Araştırma kapsamında 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi "Maddeyi Tanıyalım" Öğrenme Alanının "Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar." , kazanımının edinimi gerçekleştirilmiştir.

Yılan Çizmece Oyunu (İskoçya)

Oyunculardan biri ebe olur ve sırtı diğer öğrencilere dönük olarak ayakta durur. Oyunu yöneten; ebe olan oyuncuların sırtına bir yılan çizer ve ''Gözü kim çizecek?'' diye sorar. Oyunculardan biri ebeye yaklaşır ve bir parmağının ucuyla ebenin sırtına dokunur(böylece yılanın gözünü çizmiş olur) sonra da diğer oyuncuların arasına geri döner. Oyunu yöneten; ebeden yüzünü dönmesini ister. Ebe bir görev belirler(Örneğin bütün odayı kurbağa gibi sıçrayarak dolaşmak) ve sonra sırtına yılanın gözünü çizdiğini düşündüğünü oyuncunun adını söyler. Ebe doğru tahmin ederse, gözü çizen oyuncu ebenin söylediği görevi yerine getirmek zorundadır. Bu oyuncu daha sonra koşarak, diğer oyuncuları ebelemeye çalışır. İlk ebelenen de yeni ebe olur. Ebe doğru tahmin edemezse verdiği görevi kendisi yapar ve bir sonraki elde de ebe olur.

Araştırma kapsamında bu oyun ile 3. sınıf Fen Bilimleri Dersi "Beş Duyumuz" Öğrenme Alanının "Duyu organlarını tanır." kazanımının edinimi gerçekleştirilmiştir.

"Ka Fao Jai" (Anne Kuzgun' un Yumurtaları) (Tayland)

Zemine bir metreye yakın çapta halka çizilir. Bu, kuzgunun yuvasıdır. Yumurta anlamı taşıyan on nesne çizilen halkanın yani kuzgunun yuvasının içine konulur. "Anne kuzgun" olması için bir öğrenci seçilir. Anne kuzgun halkanın içine girer. Oyun üç turdan oluşur:

Birinci Tur:

Bir oyuncu "Anne kuzgun yumurtalarını koru! " diyerek oyunu başlatır.

Halkanın dışındaki oyuncular anne kuzgunun halka içindeki yumurtalarını almaya çalışır. Anne kuzgun yumurtalarının korurken yumurtalarını almaya çalışan oyunculardan birini ebelemek için uğraşır. Anne kuzgun birini ebelemeyi başarırsa oyun yeniden başlar ve anne kuzgunun ebelediği kişi yeni anne kuzgun olur.

İkinci Tur:

Eğer anne kuzgun yumurtayı almaya çalışanları ebelemeye çalışırken hiçbir oyuncuyu ebeleyemeden, bütün yumurtaları oyunculara kaptırırsa ikinci tura geçilir.

İkinci turda anne kuzgunun gözleri bağlanır. Anne kuzgunun gözleri bağlıyken diğer oyuncular yumurtaları saklar. Yumurtaların hepsi saklandıktan sonra gözleri açılan anne kuzguna yumurtaları bulması için üç şans verilir. Bu üç şansta da yumurtaları bulamazsa yumurtalar gösterilir.

Üçüncü Tur:

Anne Kuzgun yumurtalardan birini bulmayı başarırsa o yumurtayı alır ve yumurtayı alanlardan birini ebelemeye çalışır. Anne kuzgun kimi ebelerse yeni anne kuzgun o olur. Anne kuzgun hiçbir oyuncuyu ebeleyemezse anne kuzgun ebe olarak devam eder ve oyun tekrar baştan başlar.

Anne Kuzgun' un Yumurtaları Oyunuyla 2. Sınıf Matematik Dersi "Yarım- Çeyrek" Öğrenimi

Bu oyun ile 2. sınıf Matematik dersi "Sayılar" öğrenme alanının, "Kesirler" alt öğrenme alanının "Bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar." kazanımının edinimi gerçekleştirilmiştir.

“Eski Minder” Oyunu (Türkiye)

Oyunun isminde de yer alan eski minderin içinde geçtiği şarkı, tekrarlarla öğrenilir. Şarkı sözleri aşağıdaki gibidir:

Eski Minder yüzünü göster,

Göstermezsen bir poz ver;

Güzellik mi, çirkinlik mi?

Havuz başında heykellik mi?

Yoksa yoksa balerinlik mi? Hangisi?

Oyuncular halka şeklinde ayakta durur. Ortaya bir oyunucu geçer, minder gibi oturur. Diğer oyuncular yukarıdaki şarkıyı söyleyerek, oturan oyuncunun etrafında döner. Şarkı bitince oyuncular durur ve mindere doğru döner. Minder şarkıda geçen özelliklerden birini tercih eder. Seçtiği özelliğe göre diğer oyuncular öykünme yapar. Ortadaki oyuncunun seçtiği oyuncu, bir sonraki oyunda ortaya geçer. Oyun bu şekilde devam eder.

Bu oyun ile 4. sınıf İngilizce dersi “Hayvanları tanır ve tarif eder.” kazanımının edinimi gerçekleştirilmiştir.

“Geleneksel El Çırpma” Oyunları (Türkiye)

Çocuk edebiyatı için çocukların oyun oynarken söylediği tekerlemelerin folklorumuzdaki önemi büyüktür. Türk Dünyasında çocuklar, el çırpma oyunu oynarken tekerlemeleri ağızlarından düşürmezler. El çırpma oyunlarında iki elimizi birden kullanırız. Bu oyunlarda el-göz koordinasyonumuzu güçlendirip beyin jimnastiği yaparız.

Araştırma kapsamında el çırpma oyunu ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı, “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesi “Dünyadaki Kıtalar” konusunun pekiştirilmesi gerçekleştirilmiştir.

“Fasulyeleri Yakala” (Meksika)

“Colorinas” orijinal isimli bu oyun dört- altı kişiyle oynanır. Oyunun başında bahçede uygun bir yere küçük bir çukur kazılır ve çukurdan yaklaşık iki metre uzağa bir çizgi çizilir. Oyuncular avuçlarını dolduracak kadar fasulye alır. Sıra sıra fasulyeleri çukurun içine atmaya çalışır ve çukurun içine attığı kadarını geri alıp, elinin üzerine koyar. Daha sonra elinin üzerindeki fasulyeleri havaya fırlatıp avucuyla yakalamaya çalışır.

Araştırma kapsamında bu oyun ile 2. sınıf “Sayılar” öğrenme alanı , “Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi” alt öğrenme alanının “Doğal sayılarla yapılan bir çıkarma işleminde verilmeyen eksileni veya çıkanı belirler.” kazanımının edinimi gerçekleştirilmiştir.

Örnek uygulama (“Yumurta Mı, Çıngırak Mı, Gaga Mı , Yoksa Örümcek Mi?” örneği (Porto Riko, ABD)

Ebe olarak seçilen oyuncu, ellerinin ve dizlerinin üzerinde durarak eşek taklidi yapar.

Oyuncular her seferinde bir oyuncu olmak üzere sırayla eşeğin sırtına biner. Bir elleriyle çeşitli işaretlerden birini yaparak eşeğe sorulur: «Yumurta mı, çıngırak mı, gaga mı yoksa örümcek mi?»

Ebe işareti doğru tahmin ederse soran oyuncu ebe olur.

İşaretler şu şekilde betimlenebilir:

Yumurta işareti: elimizin yumruk şeklinde kapatılması,

Çıngırak şekli: Baş parmağımızla, baş parmağımızın yanındaki parmağın halka şeklinde birleştirilmesi,

Gaga şekli: Parmak uçlarının bir araya getirilerek gaga gibi ebenin sırtına dokundurulması,

Örümcek şekli: Örümcek gibi tüm parmakların açılarak ebenin sırtına değdirilmesi.

Sırası gelen oyuncu ebenin arkası dönükken bu şekillerden birini yapıp ebeye hangisini yaptığını sorar. Ebe, oyuncunun hangi şekli sırtına eliyle çizdiğini, sırtına dokunan elin, dokunma şeklini benzeterek karar vermelidir.

Porto Riko'da yukarıdaki şekliyle oynanan bu oyun alttaki dersin, ilgili kazanımının edinilmesini kolaylaştırmak için dersin gelişme veya sonuç bölümünde şu şekilde uygulanır:

Dersin Adı: Fen Bilimleri

Dersin Konusu: Hareket Özellikleri

Dersin Kazanımı: "Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder."

"Yumurta Mı, Çıngırak Mı, Gaga Mı , Yoksa Örümcek Mi?" Oyunuyla 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Hareket Çeşitleri Öğrenimi

3. sınıf Fen Bilimleri dersi "Kuvvet ve Hareket" öğrenme alanının, "Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder." kazanımını pekiştirmek için oyun aşağıdaki şekilde oynanır:

Ebe olarak seçilen oyuncu, ellerinin ve dizlerinin üzerinde durarak at taklidi yapar. Oyuncular, her seferinde bir oyuncu olmak üzere, sırayla atın sırtına elleriyle örümcek hareketi yapar. Örümceğin hareket özelliklerinden birini arkadaşının sırtına elini hareket ettirerek hissettirir. Sonra "Örümcek, hızlandı mı, yavaşladı mı, yön değiştirdi mi, döndü mü, sallandı mı ?" diye sorar. At hareket özelliğini tahmin eder. Sırada bekleyen öğrenciler oyuncunun el hareketlerini gözlemleyerek atın hareket özelliğine yönelik tahminin doğru olup olmadığını söyler. Ebe cevabı bilemezse ebeye yapılan hareket özelliği diğer öğrenciler tarafından ebeye tatbik edilir. Ebe diğer öğrencileri kovalamaya başlar. Kimi önce ebelerse yeni ebe o olur. Böylece kazanım eğlenceli ve kalıcı bir yolla kazanımı kolaylaşır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ön tutum sonuçlarını içeren en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre; 24 öğrencinin en düşük tutum puanı 14, en yüksek tutum puanı ise 29' dur. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olarak elde edilen tutum ortalama değeri 19' dur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Ön Tutum Düzeyleri

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
toplam	24	14,00	29,00	456,00	19,0000	3,16228
Valid N (listwise)	24					

Tablo 5.

Öğrencilerin Son Tutum Düzeyleri

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
toplam2	24	55,00	60,00	1406,00	58,5833	1,34864
Valid N (listwise)	24					

Öğrencilerin son tutum sonuçlarını içeren en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre; 24 öğrencinin en düşük tutum puanı 55, en yüksek tutum puanı ise 60'dur. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olarak elde edilen tutum ortalama değeri 58'dir.

Deneysel çalışmalarda ön tutum, son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Paired Samples T Test (Eşleştirilmiş Örneklemler t Testi) yapılmıştır. Bu testin sonucunda ön tutum-son tutum puanları arasında tablo 6'da görüldüğü gibi son tutum lehine istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Son tutum ve ön tutum grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t-testi yapılmış aradaki farkın son tutum grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerden ortaya çıkan bulgu, çalışma grubuna uygulanan oyunla desteklenmiş Fen Bilimleri öğretiminin başarıyı olumlu yönde etkilediğini ve etkilemekle kalmayıp aynı zamanda başarıyı artırdığını da gözler önüne sermektedir.

Tablo 6.

Paired Samples T Test Sonuçları.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	toplam	19,0000	24	3,16228	,64550
	toplam2	58,5833	24	1,34864	,27529

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	toplam & toplam2	24	,275	,193

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	toplam - toplam2	-39,58333	3,07750	,62819	-40,88285	-38,28382	-63,011	23	,000

Analiz sonuçlarına göre 24 öğrencinin ön tutum puan ortalamasının 19 ve son tutum puan ortalamasının 58, 58 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön tutum ve son tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır (t (23)= - 63. 011; p= .00; p< .05). Ön tutum ve son tutum arasındaki korelasyon ise .275'dür. Bu durum ön tutum ve son tutum arasında zayıf bir

ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani ön tutum puanı yüksek olan öğrencinin son tutum puanı da yüksek olacaktır diyemeyiz.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine yönelik akademik başarı ön test sonuçlarını içeren en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7'ye göre; 24 öğrencinin en düşük test puanı 0, en yüksek test puanı ise 60'dır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olarak elde edilen akademik başarı testi ortalama değeri 21.25'tir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Ön test Düzeyleri.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
otoplam	24	,00	60,00	510,00	21,2500	13,61345
Valid N (listwise)	24					

Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine yönelik akademik başarı son test sonuçlarını içeren en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir. Tablo 8' e göre; 24 öğrencinin en düşük test puanı 80, en yüksek test puanı ise 100' dür. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik olarak elde edilen akademik başarı testi ortalama değeri 93.75' tir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Son test Düzeyleri.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Sum	Mean	Std. Deviation
stoplam	24	80,00	100,00	2250,00	93,7500	7,69670
Valid N (listwise)	24					

Deneysel çalışmalarda ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Paired Samples T Test (Eşleştirilmiş Örneklemler t Testi) yapılmıştır. Bu testin sonucunda ön test- son test puanları arasında tablo 9'da görüldüğü gibi son test lehine istatistik olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 9.

Paired Samples T Test Sonuçları

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	otoplam	21,2500	24	13,61345	2,77883
	stoplam	93,7500	24	7,69670	1,57108

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	otoplam & stoplam	24	,036	,866

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	otoplam - stoplam	-72,50000	15,39339	3,14216	-79,00006	-65,99994	-23,073	23	,000

Analiz sonuçlarına göre 24 öğrencinin ön-test puan ortalamasının 21.25 ve son test puan ortalamasının 93,75 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır (t(23)= - 23.073; p= .00; p< .05). Ön test ve son test arasındaki korelasyon ise .036'dır. Bu durum ön test ve son test arasında zayıf bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yani ön test puanı yüksek olan öğrencinin son test puanı da yüksek olacaktır diyemeyiz.

Son test ve ön test grubu öğrencilerinin başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t-testi yapılmış, son test ve ön test arasındaki farkın son test grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerden ortaya çıkan bulgu, deney grubuna uygulanan oyunla desteklenmiş Fen Bilimleri öğretiminin başarıyı olumlu yönde etkilediğini ve etkilemekle kalmayıp aynı zamanda başarıyı artırdığını da gözler önüne sermektedir. Böylece oyunlarla desteklenmiş öğrenme sürecinin konunun kavratılmasında, kazanımların elde edilmesinde ne kadar etkili olduğu saptanmıştır. Oyunla öğretimin etkisinin inceleyen araştırmacılar, bu sonuçlara benzer sonuçlar elde etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Oyun, çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı getirmektedir. Oyun, çocuğun yakın çevresindeki kişileri daha iyi tanımasına, yetenek ve becerilerini keşfetmesine olanak sağlar. Oyun vazgeçilmez bir sosyalleşme ve öğrenme aracıdır. Günümüz çocukları bilgisayar ve dvd oyunlarındaki macera dolu serüveni derslerde yakalayamadıkları için derslerden çabuk sıkılmaktadır. Çocuğun dünyasını incelediğimiz-de oyunun çok önemli bir yer kapladığını görmekteyiz. Öğretmenlerin hedef kitlesi çocuk olduğuna göre çocuğun sevdiği unsurları derslerle bütünleştirmek, çocuğun derslere karşı olumlu tutum geliştirmesine ve derslere ilgisinin artmasıyla başarısının da artmasına olanak sağlayacaktır.

Nitekim oyunun öğretimde kullanılmasının etkisini belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmış-tır. Hanbaba ve Bektaş(2011) ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretiminde oyunla öğretimin akademik başarıya ve tutuma etkisini incelemiştir. Deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılan katılımcıların deney grubunda olan katılımcılara hayat bilgisi dersleri oyunla öğretim yöntemiyle, kontrol grubundakilere de ilkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretmen kılavuz kitabının öngördüğü şekilde yürütülmüştür. 3. sınıf hayat bilgisi dersi "Dün, Bugün, Yarın" temasında yer alan "Değişim" ve "Teknoloji" konularının yer aldığı kazanımlara uygun oyunlar tasarlanan oyunlar deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonuçları deney grubunun lehine olup ilgili kazanımlara yönelik tasarlanan oyunların akademik başarıyı olumlu etkilediği bulunmuştur. 2015 yılında Kaya ve Elgün tarafından 4. Sınıf, Fen ve Teknoloji dersi, Gezegenimiz Dünya ünitesini oyunlarla desteklemiştir. Eğitsel oyunla işlenen Fen ve Teknoloji dersinin katılımcıların akademik başarısını artırdığı tespit

edilmiştir. 2008 yılında Dinçer ilk okulda matematik dersini müzik destekli oyunlarla işlediği çalışmasının akademik başarı ve tutuma etkisini deneysel bir yolla incele-miştir. Örneklem olarak Bolu'daki bir okulda 29'ar kişiden oluşan 2. sınıf öğrencileri belirlenmiş. Araştır-manın veri toplama araçları; matematik akademik başarı testi ve matematik tutum ölçeğidir. Deney grubuna "uzunlukları ölçme, sıvıları ölçme, geometrik cisimler ve çarpım tablosu" konuları müziklendirilmiş matematik oyunları ile işlenirken, kontrol grubuna ise dersi geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Müziklendirilmiş matematik oyunları destekli matematik öğretiminin, akademik başarı ve tutum açısından geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. 2005 yılında Tural yine ilkokul birinci kademede, Matematik dersinde benzer bir çalışma yürütüp benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı İzmir'de bir devlet okulunun üçüncü sınıf öğrencileriyle matematik dersi "ritmik saymalar, doğal sayılar, toplama, çıkarma, çarpma, bölme" konularında yürütülmüştür. Altunay ise 2004 yılında dördüncü sınıf Matematik dersindeki geometri konularını oyunlarla destekli işlemiş; yürüttüğü çalışmanın Matematik dersine yönelik erişi ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. İlkokul kademe-sinde temel derslerde oyunlarla destekli öğretimin erişiye, kalıcılığa, tutuma vb. diğer faktörlere etkisinin incelendiği bu araştırmaların bulguları incelendiğinde bu araştırmanın bulguları ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle; dünyanın farklı ülkelerindeki çocukların severek oynadığı geleneksel oyunlarla desteklenmiş olan temel derslerin, öğrencilerin başarısını ve derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Dünya'nın farklı ülkelerindeki (Tayland, İskoçya, Japonya gibi) çocukların severek oynadığı oyunların seçilip ilkokul temel derslerde MEB' in belirlediği kazanımların edinimini sağlama-ya yönelik eğitsel oyuna dönüştürülüp temel derslerdeki akademik başarıya ve tutuma etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya pek rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında konu ile ilgilenen araştırmacı ve eğitimcilere öneriler şunlardır:

1. Araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi oyunlarla yapılan öğretim, etkili ve eğlenceli bir teknik olduğu için öğrenme-öğretme süreçlerinde konu ile ilgili oyunlara yer verilmelidir.

2. Özellikle somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerinin soyut olan konuların daha iyi anlaşılması için dersin içeriğine uygun olarak görsel ve öğrencilerin dokunabileceği oyun materyalleri geliştirilmelidir.

3. Öğretmenler ve öğretmen adayları Dünya'nın farklı ülkelerindeki oyunlarla öğretim ya da oyunun dersle nasıl bütünleştirileceği konusunda bilinçlendirilmelidir. Bunun için; öğretmenlere konu ile ilgili uzman kişiler tarafından seminer, bilgilendirme toplantısı verilebilir, videolar izletilebilir. Alanında uzman kişiler tarafından geleneksel oyun materyalleri geliştirilebilir.

4. Farklı ülkelerdeki öğrencilerle, ülkemizdeki öğrenciler internet aracılığıyla ya da öğrenci değişimi yoluyla kendi ülkelerinin oyunlarını bizim ülkemizdeki öğrencilere, bizim ülkemizdeki öğrenciler de geleneksel oyunlarımızı farklı ülkelerdeki öğrencilere öğreterek, farklı kültürlere saygı, farklı kültürlerle etki-leşim ve empati geliştirilebilir.

5. Araştırmalar incelendiğinde oyunlarla öğretim; derse yönelik olumsuz tutumları ve ön yargıları değiştirebileceğinden, oyunlarla desteklenmiş dersler artırılmalıdır.

6. Yapılandırmacı yaklaşım öğreneni merkeze alır. Öğrenenin aktif olduğu oyunlarla öğretim, yeni öğretim yaklaşımlarına uygun olup derslerde kullanılmalıdır.

7. Geleneksel oyunlarımızın bugünlere taşınması, öğrencilerin geçmişle gelecek arasında köprü kurmasına olanak sağlayıp, günlük yaşamla öğrendikleri arasında ilişki

kurmasını kolaylaştıracaktır. Öğrenciler okulda öğrendiği oyunları yakın çevresindeki arkadaşlarına da öğreterek sosyalleşme kapasitesini artırabilir.

8. Farklı öğrenme alanlarında ve farklı eğitim düzeylerinde farklı ülkelerdeki geleneksel oyunlar, eğitsel oyuna dönüştürülüp derslerde kullanılabilecek eğitsel oyun çeşitliliği artırılabilir.

9. Temel kaynağı motivasyon olan geleneksel çocuk oyunlarının, öğrenme süreçlerine entegre edilerek MEB tarafından belirlenen hedef kazanımların, daha eğlenceli ve cazip hale getirilebilmesi için önem arz eden bu çalışmanın ilkokul kademesinde temel derslerde kullanımı önerilmektedir.

10. Eğitsel oyuna dönüştürülen geleneksel oyunlar, mekanı farklılaştırmak isteyen öğretmenler için öğrencilere bahçede ve farklı ortamlarda oyun oynama rahatlığı sunabilir.

11. Sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla farklı ülkelerdeki çocuklara oynamaktan en çok zevk aldığı oyunlar sorularak, bu oyunlar eğitsel oyuna dönüştürülüp derslerde kullanılacak eğitsel oyun çeşitliliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

Altunay, D.(2004). Oyunla desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişisine ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baydaş, Ö. , Gedik, N. ve Göktaş, Y. Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 41-54, 2013

Daşo, S. (2013). Zeka Oyunları Ne İşe Yarar? http://www.aktuelegitim.com/zeka-oyunlari-ne-ise-yarar-mangala-nasil-oynanir.html adresinden, 10 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.

Dinçer, M.(2008). İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniver-sitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Dünya Çocuklarının Favori Oyunları, http://blog.milliyet.com.tr/dunya-cocuklarinin-favori-oyunlari/Blog/?BlogNo=108662 adresinden, 12 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.

Gökbulut, Y., Yumuşak E. (2014). Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi. Turkish Studies, - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 673-689

Gürsoy, A., Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi,1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-7 2011 Sa-rajevo, p.177

Hanbaba L., Bektaş, M. (2011). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi

Başarısı ve Tutumuna Etkisi.

dergipark.ulakbim.gov.tr/aibuefd/article/download/5000091550/5000084941 adresinden, 19 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N.(1984). Bilimsel Araştırma Metodu. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.

Kaya, S., Elgün, A.(2015). Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Aka-demik Başarısına Etkisi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitimi Dergisi, Cilt 23,s.1

Kenar, İ., Balcı, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme. Dumlupınar Üni-versitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s.34

Koçyiğit, S., Tuğluk, M., Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. KKEFD, Sayı 16

Malta, S. E. (2010). İlköğretimde Kullanılan Eğitsel Bilgisayar Oyunların Öğrencilerin Akademik Başarıla-rına Etkileri. Yükseklisans tezi, Sakarya Üniversitesi, s.122

Öktem, R.(2005). Araştırma Modeli. Araştırma Yöntemleri Dersi Ödevi. Ankara,s.3

Razon, Norma. Çoçuğun Yaşamında Oyun ve Doğal Oyun Materyali. http://www.ekipnormarazon.com/makale-detay/cocugun-yasaminda-oyun-ve-dogal-oyun-materyali adresinden, 20 Haziran 2015' te alınmıştır.

Ripoll, O. (2010). Birlikte Oynayalım. TUBİTAK Yayınları

Şahin, M.(2015). Oyunlaştırılmış Oyun Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. Bahçeşehir Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek lisans tezi.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yay, Ankara, s. 113

Ek 1.

Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (Kenar ve Balcı, 2012).

EK: ÖLÇEK FORMU

ŞUBE KODU **YAŞINIZ** **O 11** **O 12**

OKULUNUZ	
AİLENİZİN GELİR DURUMU	**O Orta** **O İyi** **O Çok iyi**
CİNSİYETİNİZ	**O KIZ** **O ERKEK**

	FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
	• **1.FAKTÖR**					
8	Fen ve teknoloji dersinin gereksiz bir ders olduğunu düşünüyorum.					
7	Fen ve teknoloji dersi okul dışında beni ilgilendirmiyor.					
17	Fen ve teknoloji dersi çalışmak yaratıcı düşünmemi engelliyor.					
19	Fen ve teknoloji dersi ile ilgili bir alanda çalışmak istemem.					
11	Fen ve teknoloji dersi ile ilgili öyküler dikkatimi çekmez.					
20	Fen ve teknoloji dersinden korkuyorum.					
	• **2.FAKTÖR**					
1	Fen ve teknoloji dersiyle uğraşmaktan hoşlanırım.					
2	Fen ve teknoloji dersi çalışırken çok sıkılırım.					
3	Fen ve teknoloji dersiyle ilgili konuları tartışmaktan hoşlanırım.					
	• **3.FAKTÖR**					
10	Fen ve teknoloji dersi ile ilgili güncel gelişmeleri takip etmek isterim.					
9	Boş zamanlarımda fen ve teknoloji dersi problemleri çözerim.					
18	Fen ve teknoloji dersiyle ilgilenmek zihnimi geliştirir.					

Ek 2.

Fen Bilimleri Dersine Yönelik Akademik Başarı Testi.

Ad- Soyad: Sınıf:

KUVVET VE HAREKET TESTİ

Konu: Hareket Çeşitleri

Kazanım: Hareket eden varlıkları gözlemler ve hareket özelliklerini ifade eder,

Aşağıdaki sorularda doğru olan cevabı işaretleyelim.(Her soru 10 puan)

1. Aşağıdaki hareketlilerden hangisi dönme hareketi yapar?

A) Otobüs direksiyonun çevrilmesi

B) Yokuş aşağı inen araba

C) Yokuş yukarı çıkan araba

2. Aşağıdakilerden hangisi hareket çeşitlerinden biri olamaz?

A) Yavaşlama

B) Hızlanma

C) Erime

3. Saatin yelkovanının hareket etmesi, hangi tür harekete örnektir?

A) Hızlanma

B) Dönme

C) Yavaşlama

4. Ağaçtan düşen bir kayısının hareket türü nedir?

A) Dönme

B) Yavaşlama

C) Hızlanma

5. Yokuş yukarı çıkan Ayşe' nin hareket türü nedir?

A) Hızlanma

B) Yavaşlama

C) Dönme

6. Bize doğru gelen topa ayağımızla vurduğumuzda topun yaptığı hareket ……..türüdür.

Yukardaki cümledeki boşluğa hangi sözcük gelmelidir?

A) Dönme B) Yavaşlama C) Yön değiştirme

7. Aşağıdakilerden hangisi hızlanma hareket türüne örnek olamaz?

A) Kalkışa başlayan uçak

B) Kırmızı ışıkta duran araba

C) Yarışa başlayan sporcu

8. Aşağıdaki hareket türlerinden hangisi farklıdır?

A) Akrep ile yelkovanın hareketi

B) Duvar saatinin sarkacı

C) Beşiğin hareketi

9. Aşağıdakilerden hangisi yön değiştirmez?

A) Lunaparktaki atlı karınca

B) Yerden seken top

C) Viraja giren araba

10. Aşağıdakilerden hangisi dönme hareketi değildir?

A) Dünya gibi gezegenlerin hareketi

B) Çevrilen topaç

C) Raket ile vurulan top



DEĞERLER EĞİTİMİ



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SAHASINDA DEĞERLER EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ AKADEMİK ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

PRIMARY EDUCATION IN VALUES EDUCATION STUDY OF POSTGRADUATE ACADEMIC STUDIES MADE ABOUT

Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi, ramazan.sever@giresun.edu.tr

Elif DURKAN, Giresun Üniversitesi, elfdrkn@gmail.com

Şule Merve ULUDÜZ, Giresun Üniversitesi, sulemerveuluduz@gmail.com

ÖZ

Kuşkusuz değerler eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilkokulda verilmektedir. Çocuğun aile ortamından ilk kez uzaklaştığı, her açıdan hızlı öğrenmenin gerçekleştiği ilkokul dönemi her bakımdan olduğu gibi değerler eğitimi konusunda da sınıf öğretmenlerinin rolünü ve önemini artırmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılmış akademik çalışmalar, sahadaki durumu belirlemek ve gerekli ortamları sağlamak açısından önem kazanmaktadır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği bilim dalında değerler eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü tezlerin dağılımlarını analiz ederek değerlendirmektir. İncelemede nitel araştırma yönteminde yer alan epistemolojik doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 2005 yılından itibaren dizginlenen 19'u yüksek lisans, 9'u doktora tezi olmak üzere toplam 28 tez çalışması oluşturur. Veriler içerik analizi kategorisel analiz tekniğiyle elde edilmiştir. Söz konusu tezlerden, Yüksek lisans tezleri ağırlıklı olarak Atatürk Üniversitesinde, doktora tezleri ise Gazi üniversitesinde yapıldığı belirlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinde genel olarak nitel yöntemler kullanılırken, doktora tezlerinde ise nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların analizinde büyük oranda betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Yüksek lisans tezleri, değerleri tüm yönleriyle incelerken, doktora tezlerinde ağırlıklı olarak Sorumluluk değeri irdelenmiştir. Yapılan bu çalışmayla son 10 yılda değerler eğitimi konusunda hazırlanan eserler incelenirken, bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutulması sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenliği, Lisansüstü Tezler, Değerler Eğitimi

ABSTRACT

Undoubted values are an important part of the school of knowledge and skills related to education. The first time away from the child's family environment, the primary period of rapid learning from every angle values as well as all aspects of the role of the teacher in training and increase its importance. In this context, academic studies on Primary Education in the field of education and values, to determine the situation in the field and provide the necessary environment is gaining importance. The purpose of this study was to evaluate the value of classroom teaching science by analyzing the distribution of the graduate thesis on the subject of education. Located in the qualitative research methods were utilized epistemological investigation document analysis techniques. Data from the Higher Education Research Council (YOK) Published by the Documentation Department since 2005, 19 graduate restrained, 9 generates a total of 28, including his dissertation thesis. Data were obtained through analysis of categorical content analysis. Such is the thesis, the Master's thesis mainly

Ataturk University, it was determined that the doctoral thesis carried out at Gazi University. generally used qualitative methods in the thesis, the doctoral thesis showed that the combination of qualitative and quantitative methods. largely descriptive statistical methods were used in the analysis of the study. Master's thesis, the value of examining all aspects, mainly Accountability value of doctoral dissertations were examined. the last 10 years working with values that made the investigation of works created for training, has sought to shed light on work to be done after that.

Keywords: Elementary Teacher, Graduate Theses, Value Education

GİRİŞ

Çağdaş refah toplumları, insan yetiştirme düzenindeki yetersizliği ve isabetsizliği fark etmekle birlikte, evrensel insani ve ahlaki değerlerden beslenen olumlu iyi bir karakter yapısı geliştirme yönünde düzenlemeler yapmayı okul eğitiminin bir parçası olarak görmeye başlamışlardır. Bu paradigma değişikliği eğitimde yeni bir anlayış ve uygulamanın yolunu açmıştır (Hökelekli, 2010). Bu da "değerler eğitimi" kavramını günümüze taşımaktadır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995; Akt. Tahiroğlu, 2011).

Hayatımızda bizleri yönlendiren pek çok değer türü vardır: Sağlık gibi biyolojik; güzel-çirkin gibi estetik; iyi-kötü gibi ahlaki değerler; sevap-günah gibi dinî değerler; doğru-yanlış gibi mantıksal değerler. Bu süreçte değerlendirdiğimiz değerler insanların kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Değerler, insan davranışlarına etki ederek iyiye, güzele yönlendirmek bakımından bireyi ve toplumu ayakta tutan unsurlardır (Mazman Budak, 2012). Başçı (2012) ise değerleri; insanların davranışlarını yönlendirmede, belirlemede ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesneleri aşan üst düzey kavramlar veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkeler olarak tanımlamıştır.

Değerler eğitimi bireylerin kendi ahlaki kodlarını geliştirmelerini ve diğer insanların ahlaki kodları ile ilgilenmelerini sağlar. Ayrıca değerler eğitimi bireylerin kendi deneyimleri üzerinde düşünüp, bu deneyimlerin anlamları ve örneklerini araştırmalarına yardımcı olur (Can, 2008). Değerler eğitimi, daha çok duygularla ilişkili olduğundan, duyuşsal eğitimin bir parçasıdır. Duyuşsal alan davranışları, okullarda bilişsel ve psikomotor alanlardan sonra geliyor olmasına rağmen, duyuşsal eğitimin değerlerin oluşumunu açıklamada çok büyük bir yeri vardır (Akbaş, 2008; Akt. Uzunkol, 2014).

Günümüzde yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007'den Akt. Başçı, 2012). Değer eğitimi ile bireylerin sahip olması gereken değerler ve tutumlar geliştirilerek bireyin değerler bakımından olgunlaşması sağlanmaktadır (Başçı, 2012).

Eğitim gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreçtir (Sarı, 2005). Yani değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Bu yüzden, eğitim ile toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarılır ve öğretilir (Hökelekli, 2010). Değerler, iyiyi ve yapılması gerekeni gösterir. Hangi davranışın iyi, hangisinin kötü olduğu da eğitimle öğrenilir (Mazman Budak, 2012).

Değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek aile ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Çocuğa iyi vatandaş, iyi insan olma yolunda ilk değerlerin aşılandığı yer ailedir. Anne baba ve diğer aile bireylerinin çocuğun ilk rol modelleri olarak çocuğun hayatında yer almasını sağlar. Fakat günümüzde yaşanan hızlı değişimler ve toplumsal şartlar ailenin çocuklarına rehberlik etme işlev ve görevini büyük ölçüde zaafa uğratmıştır. Çoğu anne baba çocuğuna ne

öğretmesi, nasıl davranması gerektiği hususunda büyük tereddütler yaşamaktadır. Bu durum, günümüzde okulun çocuk ve gençlerin karakter gelişimlerine daha fazla yardımcı olacak bir görev yüklenmelerini zorunlu hale getirmiştir.

Okullar ailede kazanılan değerlerin pekiştireceği ve yeni değerlerin kazanılacağı ortamlardır. Değerler, aile de okulda da yaşantıların bir parçası haline getirilerek verilirse daha etkili olacaktır (Başçı, 2012). Okulun etki alanının daha fazla genişlemesine bağlı olarak değerler eğitiminin de en etkili ve sistemli olarak okul şartlarında yürütülmesinin önem kazandığı bir dönemde yaşadığımız görülmektedir (Hökelekli, 2010).

Öğretmen bu toplulukta ahlâkın uygulanması ve kültürlenmede anahtar rol oynar. Öğretmen, birinci sınıftan sonra çocuğa ana-babadan ayrı ve farklı başka bir kişi olarak görünmeye başlar. Hayatının bu evresinde çocuğun öğretmeni, birçok ahlaki özellikler bakımından ona örnek olur (Tahiroğlu, 2011). Öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerinin değer eğitimleri ile ilgili olumlu kararlar verebilmeleri için onlara yardım etmede elverişli bir duruma sahiptirler (Suh & Traiger, 1999; Akt. Yazıcı, 2006). Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, değerlerin aktarılmasında etkin rol oynarlar.

Ülkemizde, öğrencilere değerler eğitimi ile ilgili bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilkokullarda verilmektedir. Çocuğun aile ortamından ayrı geçirdiği ilk ortam olması, psikolojik olarak hızlı öğrenmenin gerçekleştiği bir yaş aralığı döneminde olması ve duygusal gelişimin olduğu bir yaş aralığında olması değerler eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin önemini artırmaktadır ve değerler eğitimi konusunda sınıf öğretmeni daima model olmaktadır. Özellikle çocuğun ilk 4 yılını geçirdiği ve temel derslerin yürütücüsü olan sınıf öğretmenlerine bu bağlamda önem kazanmaktadır

Değerler eğitiminin daha kaliteli ve kalıcı olması için bu alanda yapılmış olan akademik çalışmaların önem kazandığı söylenebilir. Bu alanda pek çok çalışma yapılmakta olup bunların en kapsamlılarını ve önemli bir çoğunluğunu lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Lisansüstü tezler bir alanın gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Baş, & Beyhan, 2012). Böylece mevcut durumlar tespit edilerek gerekli görülen yerlerde iyileştirme yoluna gidilebilir. Bu bağlamda çalışma grubu olarak ilkokulların seçildiği çalışmaların varlığı önem kazanmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği anabilim dalında yapılmış olan değerler eğitimi konulu lisansüstü çalışmalar analiz edilerek ileriki çalışmalara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Yapılan alanyazın taramasında değerler eğitimi konusunda sınıf öğretmenliği sahasında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin analizini yapan bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Alanyazındaki bu eksiklikten hareket edilen bu çalışmada, Türkiye'de sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda lisansüstü eğitim düzeyinde yapılmış olan tezlerin incelenmesi yararlı ve anlamlı görülmektedir. Bu araştırmalarda hareketle "Sınıf öğretmenliği sahasında değer eğitimi konusunda yapılan lisansüstü akademik çalışmaların dağılımı ne şekildedir?" sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Araştırmanın ilgili problem cümlesine ilişkin olarak, aşağıda verilen alt problemlere çalışmada yanıt aranmıştır:

1.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı ne şekildedir?

2.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı ne şekildedir?

3.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı ne şekildedir?

4.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan ölçme metodolojisine göre dağılımı ne şekildedir?

5.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan çalışma sahasına göre dağılımı ne şekildedir?

6.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan veri toplama grubuna göre dağılımı ne şekildedir?

7.Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan istatistikî tekniklere göre dağılımı ne şekildedir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılan betimsel bir araştırmadır. Nitel araştırma, çoklu öznel veri türleri ve kendi doğal ortamında belli durumlardaki bireylerin incelenmesine dayanan yorumlayıcı araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2015, 54). Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi kategorisel analiz tekniğiyle elde edilmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden birisi olup ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Çalışmanın kurumsal evrenini Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 2005 yılından itibaren dizginlenen değerler eğitimi konusunda yapılmış olan 28 lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) tezleri oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada değerler eğitimi ile ilgili sınıf öğretmenliği sahasında yapılmış 28 lisansüstü teze ulaşılmış olup bu tezlerin 19'u yüksek lisans tezi, 9'u doktora tezidir.

Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezleri, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı veri tabanında sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda kayıtlı olan tezlerle sınırlıdır. Belirli bir zaman aralığını kapsamaktadır (2005-2015).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde epistemolojik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin analizinde, 7 kategoriden oluşan içerik formuna göre tezlerin analizi yapılmıştır. Çalışmada veriler ilk olarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığının web sitesinden pdf (portable document file) formatında bilgisayarlara aktarılmıştır.bilgisayar ortamına aktarılan tezler incelenerek, hazırlanan içerik formu aracılığıyla çözümlenmiştir. Hazırlanan içerik formunda toplam yedi kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler şu başlıklardan oluşmaktadır: (I) yapılış yıl, (II) yapıldığı üniversiteler, (III) çalışma konuları, (IV) lisansüstü tezde kullanılan ölçme metodolojisi, (V) çalışma sahası, (VI) veri toplama grubu ve (VII) istatistikî tekniklere yer verilmiştir. İncelenen tezler belirlenen başlıklar altında tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, elde edilen YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 2005 yılından itibaren dizginlenen lisansüstü tezler, epistemolojik doküman analizi yapılarak kategorisel olarak analiz edilmiş ve tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur. Ayrıca sınıf

öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılmış olan tezlerin; (I) yapılış yıl, (II) yapıldığı üniversiteler, (III) çalışma konuları, (IV) lisansüstü tezde kullanılan ölçme metodolojisi, (V) çalışma sahası, (VI) veri toplama grubu ve (VII) istatistikî tekniklere yer verilmiştir. Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yüksek Lisans Tezleri	Doktora Tezleri	Yapıldıkları Yıl	Toplam
Albayrak, F., Yardiciel,F.,& Çiftçi, A.Z.	Kaptan, S. Y.	2015	4
Kantar, Ş., Akgül, İ., Çayır Çevik, Y., Yalçın, B., Selek, M., Çelik, Z., & Kaya, G.	Uzunkol, E., & Gürbüz, M.	2014	9
Bağcı, E., Tarakçı, A.,& Kalın, Z. T.	Yontar, A.	2013	4
Akdemir, S.		2012	1
	Tahiroğlu, M.	2011	1
Külünkoğlu, T., Bahçe, A.,& Aktaş, N.	Çengelci, T.,& Aktepe, V.	2010	5
Çetin Balcı, E.	Aladağ, S., &Demirtaş, S.	2009	3
Sezer, Ö.		2005	1

Tablo 1'de görüldüğü üzere değerler eğitimi alanında en çok tezin yapıldığı sene 2014 senesidir. İkinci olarak da beş tezle 2010 senesi izlemektedir. Lisansüstü tezlerin en az yapıldığı seneler 2012, 2011 ve 2005'tir. 2006, 2007 ve 2008 yıllarında lisansüstü tez yapılmadığı görülmektedir. Yıllara göre dağılımın geneline bakıldığında sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi ile ilgili çalışmalarda diğer yıllara göre bir artış olduğu söylenebilir. Tablo 2'de bu çalışmada lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 2

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımları

Çalışıldığı Üniversite	Frekans (doktora tezi)	Frekans (yüksek lisans tezi)
Gazi Üniversitesi	7	1
Anadolu Üniversitesi	1	
Hacettepe Üniversitesi	1	
Necmettin Erbakan Üniversitesi		2
Atatürk Üniversitesi		7
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi		1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi		2
Marmara Üniversitesi		1
Pamukkale Üniversitesi		1
Celal Bayar Üniversitesi		1
Dokuz Eylül Üniversitesi		1
Uşak Üniversitesi		1
Selçuk Üniversitesi		1

Tablo 2'ye bakıldığında lisansüstü tezlerin ağırlıklı olarak yapıldığı üniversite Gazi Üniversitesidir. Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin yapıldığı üniversite en çok Gazi Üniversitesi olurken; en az Anadolu ve Hacettepe Üniversitesi olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi ile ilgili yapılan yüksek lisans tezlerine bakıldığında en çok Atatürk Üniversitesi olurken diğer üniversiteler arasında eşit bir dağılım söz konusudur. Tablo 3'te bu çalışmada sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma konularına göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 3

Lisansüstü Tezlerin Çalışma Konularına Göre Dağılımı

Çalışma Konusu	Frekans (Doktora Tezi)	Frekans (Yüksek Lisans Tezi)
Sorumluluk	5	
Doğa Sevgisi	1	
Hoşgörü	1	1
Yardımseverlik	1	1
Aile Birliğine Önem	1	
Dürüstlük ve Adalet		2
Demokratik Olma		1
Genel (Ders Kitabı veya Bir Eserin Değerler Bağlamında İncelenmesi veya Öğretmen Görüşleri)		14

Tablo 3'ye bakıldığında doktora tezlerinde çalışma konusu olarak en çok sorumluluk değeri ile çalışılırken; çalışan diğer değerlerde eşit bir dağılım görülmektedir. Yüksek lisans tezleri incelendiğinde ise çalışma konusu olarak en çok değerler bağlamında ders kitabı/eser incelemesi veya öğretmen görüşleri ile çalışılmıştır. Ayrıca lisansüstü tezlerin geneline bakıldığında çalışma konusu olarak çoğunlukta değerler bağlamında ders kitabı/eser incelemesi veya öğretmen görüşleridir ile sorumluluk değeridir. Tablo 4'te bu çalışmada sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan ölçme metodolojisine göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 4

Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Metodoloji

Metodoloji	Frekans (doktora tezi)	Frekans (yüksek lisans tezi)
Nicel		6
Nitel	1	9
Bütünleşik	8	3

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan doktora tezlerinde ölçme metodolojisi olarak en çok bütünleşik (nicel+nitel) yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yüksek lisans tezlerinde ise ölçme metodolojisi olarak en çok nitel yöntemler tercih edildiği görülmüştür. Lisansüstü tezlerinin geneline bakıldığında ölçme metodolojisi olarak en çok nitel yöntemlere yer verilirken en az nicel yöntemler çalışılmıştır. Tablo 5'de bu çalışmada sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin çalışma sahasına göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 5

Lisansüstü Tezlerin Çalışma Sahasına Göre Dağılımları

Çalışma sahası	Frekans (doktora tezi)	Frekans (yüksek lisans tezi)
Türkçe Dersi		4
Sosyal Bilgiler Dersi	6	6
Hayat Bilgisi Dersi	2	2
Eser İncelemesi		3
Genel	1	4

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan doktora tezlerinde çalışma sahası olarak en çok Sosyal Bilgiler dersleri tercih edilmiştir. Aynı zamanda yüksek lisans tezlerine bakıldığında ise en çok Sosyal Bilgiler dersleri tercih edilmiştir. Lisansüstü tezlerinin geneline bakıldığında çalışma sahası olarak en çok Sosyal Bilgiler dersleri kullanılmıştır. Diğer çalışma sahaları arasında ise birbirlerine yakın bir dağılım söz konusudur. Tablo 6'da bu çalışmada sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama gruplarına göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 6

Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Gruplarına Göre Dağılımı

Veri toplama grubu	Frekans (doktora tezi)	Frekans (yüksek lisans tezi)
Eser		5
Ders Kitabı		2
Öğretmenler		4
Öğrenciler	9	8

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan doktora tezlerinde veri toplama grubu olarak sadece öğrenciler tercih edilmiştir. Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan yüksek lisans tezlerine bakacak olursak veri toplama grubu olarak en çok öğrenciler tercih edilirken, en az ders kitapları ile çalışılmıştır. Lisansüstü tezlerinin geneline bakıldığında ise sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda çalışılırken veri toplama grubu olarak öğrenciler tercih edilmiştir. Son olarak Tablo 7'de bu çalışmada sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerinde kullanılan istatistikî tekniklere göre dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 7

Lisansüstü Tezlerin Kullanılan İstatistikî Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistikî Teknikler	Frekans (Doktora Tezi)	Frekans (Yüksek Lisans Tezi)
Betimsel	7	14
Fark	10	7
İlişki	6	4
Yordama	1	1

Tablo 7'de verilen sınıf öğretmenliği alanında değerler eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü eğitim tezlerinde kullanılan istatistikî teknikler incelendiğinde doktora tezlerinde bu konuda en fazla sayıda fark istatistiklerinin (t-testi, varyans analizi vb.) kullanıldığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinde ise betimsel istatistiklerin (frekans, yüzde, aritmetik ortalama vb.) kullanıldığı görülmüştür. Yapılan analizde sınıf öğretmenliği alanında değerler eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü eğitim tezlerinde kullanılan istatistikî teknikler incelendiğinde en az sayıda yordama (regresyon) istatistik tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan doktora tezlerinin sonuç ve önerilerini genel olarak şöyle ifade edilebilir. Doktora tezlerinden elde edilen sonuçlara göre; yapılan çalışmalarının sonuçlarından olumlu yönde dönütler elde edilirken, deney-kontrol yöntemini kullanan çalışmalarda deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunuştur. Doktora tezlerinde verilmek istenen (ya da kazandırılmak istenen) değerler olumlu sonuçlarla kazandırılmıştır. Doktora tezlerine göre; öğrenciye verilmesi planlanan değerler Hayat Bilgisi/Sosyal Bilgiler dersiyle sınırlı kalmamalı ve her sınıf düzeyine göre "değerler eğitimi programı" hazırlanmalıdır. Değerler eğitiminin öğretimi sadece sınıf ortamında ya da örtük programla sınırlı kalmayıp öğrencileri sosyal sorumluluk projelerine yönlendirilmelidir. Düzenlenecek projeler ile toplumla işbirliği sağlanabilir. Yapılacak çalışmalar öğrenci odaklı olmalıdır. Ayrıca elde edilen verilere göre, değerler eğitimi ile ilgili MEB tarafından öğretmenlere hizmet içi eğitim verilirken velilere konu ilgili seminerler verilmeli; konu ile ilgili yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan yüksek lisans tezlerinin sonuç ve önerilerini genel olarak şöyle ifade edilebilir. Yüksek lisans tezlerinden elde edilen sonuçlara göre; araştırmalar genel olarak olumlu sonuçlar çıkmıştır. Genele bakıldığında öğretmenlere hizmet içi eğitimin, velilere bilgilendirici kursların, okul-öğrenci-çevre-aile işbirliğine ve anne-baba eğitimlerine önem verilmesi ayrıca eğitim fakültelerine değerler eğitiminin ders olarak konulması, ders programları ve kitaplarının daha titizlikle hazırlanması sonuçlarına ulaşılmıştır. Eser incelemelerinin ve ders kitabı incelemelerinin baz alındığı çalışmalarda ise eserlerdeki değerler pedagoglar (uzman kişilerce) tarafından belirlenmeli, çocuk kitaplarının kalitesinin artırılması adına yayınevlerine bilimsel bir komisyon kurulmalı, çocuk edebiyatı yazarları değerleri kazandırmaya özen göstermeli ve eğitim fakültelerinde okutulan Çocuk Edebiyatı dersinde 100 temel eser okutulmalı sonuçlarına ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada, Türkiye'de sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü eğitim (yüksek lisans/doktora) tezleri farklı değişkenler (tezlerim yapıldığı yıl, üniversiteler, çalışma konuları, kullanılan ölçme metodolojisi, çalışma sahası, veri toplama grubu ve istatistikî teknikler) açısından ele alınarak analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında değerler eğitimi konusunda yapılmış olan 28 tane lisansüstü eğitim tezinin en fazla sayıda 2014 yılında yapıldığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak 2013 yılında ilköğretim programının yenilenmesi öne sürülebilir.

Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere bakıldığında, yüksek lisans tezlerinin en fazla Atatürk üniversitesinde, doktora tezlerinin ise Gazi üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak da bu tezleri yürüten danışmanların uzmanlık alanlarının değerler eğitimi olması gösterilebilir. Ayrıca bu üniversitelerin değerlerin eğitiminin önemine daha fazla önemsediği söylenebilir. Lisansüstü tezlerin çalışıldığı çalışma konularına bakıldığında ise yüksek lisans tezleri çoğunlukla bütün değerleri ele alırken, doktora tezleri

ise sorumluluk değeri üzerinde durmuştur. Bunun sebebi olarak da yüksek lisans tezleri belirlenen bir soruna genel bir bakış sağlarken doktora tezleri ise belirlenen sorunu daha derinlemesine ele alması gösterilebilir.

Lisansüstü tezlerinde kullanılan ölçme metodolojisinde eşit bir dağılım görülmemektedir. Bu tezlerde en fazla bütünleşik ölçme metodolojisi kullanılırken en az düzeyde nicel ölçme metodolojisi tercih edilmiştir. Değerler eğitimi konusunda tek bir ölçme metodolojisi kullanılarak değerlendirilemeyecek kadar kapsamlı bir konu olma özelliği göstermektedir. Bu sebeple daha sağlıklı sonuçlar almak için bütünleşik ölçme metodolojisi kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerinin iki eğitim kademesinin çalışma sahası olarak en fazla sosyal bilgiler dersini seçtiği görülmüştür. Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının daha çok değerler eğitimi odaklı bir yapıya sahip olması, bu alanda çalışan araştırmacıları sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi konusunu araştırmaya yönlendirmiştir.

Lisansüstü tezlerinin iki eğitim kademesinde de çalışma grubu olarak öğrencileri seçtikleri görülmüştür. Değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek okulun başlıca görevleri arasındadır. Değerler eğitiminin de en etkili ve sistemli olarak okul şartlarında yürütülmesinin önem kazandığı bir dönemde yaşamaktayız (Hökelekli, 2010). Bu sebeple çocuğa iyi vatandaş, iyi insan olma yolunda değerlerin en iyi aşılandığı yer okuldur. Lisansüstü tezlerinde çalışma grubu olarak öğrencilerin seçilmesinde yukarıda sayılan sebepler etkili olmuştur.

Türkiye'de sınıf öğretmenliği sahasında değerler eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelendiğinde ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ele alındığında sınıf öğretmenliği sahasında hala değerler eğitimi konusunda yeterince araştırma yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sebeple yapılacak lisansüstü tezlerde daha fazla değerler eğitimi çalışılabilir. Ayrıca araştırmacılar nitel yöntemlerin yanı sıra deneysel çalışmalara yönlendirilebilir. Öğretmen, öğretmen adaylarına ve ailelere yönelik değerler eğitimi konusu ile ilgili kurslar, seminerler ve hizmet içi eğitim ile bilinçlendirme yapılabilir. Okullarımızda değerler eğitimi konusunda okul-aile-öğretmen arasında iş birliği yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.*

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 6(18), 16-20.*

Başçı, Z. (2012). *Beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminin öğretmen Görüşlerine göre incelenmesi (Erzurum Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 2(2), 1-18.*

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, 6(18), 4-9.*

Komisyon, MEB. (2005). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. *Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.*

Mazman Budak, F. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde (7. Sınıf) doğal ve kültürel varlıklar aracılığı ile estetik değer eğitimi (Tokat Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler* (21. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3(10), 73-88.*

Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf Sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNESCO (2005). Learning to do: Values for learning and working together in a globalized world. An integrated approach to incorporating values education in technical and vocational education and training. L. R. Quisumbing and J. Leo (Eds.) Published by. UNESCO-UNEVOC International Centre For Technical And Vocational Education And Training Görresstrabe 15, 53113 Bann, Germany. Web: http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user-upload/pubs/LearningToDo.pdf adresinden, 02.04.2016 tarihinden alınmıştır.

Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaman, E. & Keskin, Y. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi etkinlikleri: öğretim programı ile uyum ve yeterlilik düzeyi [ÖZ]. *Uluslar Arası Değerler Eğitimi Sempozyumu.*

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *TÜBAR, 19, 499-522.*



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM DÜZEYLERİNİN ARAŞTIRILMASI

İsmet ERYILMAZ, Özel Güldeniz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, ismeterylmz@giresun.edu.tr

Ayşe UĞUR, Van Başkale Yurttepe Terazin İlkokulu, ayseugur90@hotmail.com

ÖZET

Yaşadığımız çağda bilgi toplumu denilen kitleler oluşmakta, teknolojinin ilerlemesiyle de bu kitleler her geçen gün hızla gelişmektedir. Bireyler artık yaşamın pasif alıcısı değil, aktif ve üretken kişileri haline gelmişlerdir. Bununla birlikte bireyler birçok meslek grubuna dâhil olmakta, seçimleri doğrultusunda kendi mesleklerini icra etmektedirler. Meslekten alınan doyum kişinin hem kendisini, hem çevresini, hem de yaptığı işi etkilemektedir. Fakat bu seçimler her zaman bireyi mutlu edememekte ve bireyin mesleki doyumunu engellemektedir. Bunun yanında çalışma şartları, iş ortamı, işte geçirilen zaman gibi maddi ve manevi değişkenler bireyin mesleki verimliliğini etkilemektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırmada mesleki kıdemin ve cinsiyetin mesleki doyum üzerine etkisi çalışılmıştır. Araştırma evrenini, Giresun merkez ilkokulları ve Giresun ilindeki bütün özel eğitim kurumu öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise rastgele örnekleme yöntemi olarak belirlenmiş ve merkez ilçedeki belirli okullara ve ildeki özel eğitim kurumlarına uygulanmıştır. Araştırma kapsamında özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile devlet kadrolarındaki sınıf öğretmenleri cinsiyet bakımından ayrı ayrı ele alınmış ve 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21+ (21 yıl ve üzeri) kıdemin mesleki doyuma etkisi incelenmiştir. Alınan veriler SPSS 17.0 paket paket programına aktarılarak değişkenler incelenmiştir. Öncelikle testin güvenirliği için Cronbach Alpa 'iç tutarlılık' katsayısına bakılmış ve testin Cronbach Alpa'sı düşük çıkmıştır. Analiz sonucu testin güvenirliliğini düşüren 3 madde(4, 9 ve 11) testten çıkarılmıştır. Cinsiyet değişkeni t testi ile kıdem değişkeni de Anova testi ile analiz edilmiştir. Anova testi analizinden sonra maddelerin birbiri ile ilişkisine bakmak için de Tukey testi yapılmıştır.Cinsiyet değişkenine göre toplam doyum puanına bakıldığında ise anlamlı fark bulunamamış fakat maddeler tek tek incelendiğinde 14. madde de anlamlı farka rastlanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni toplam doyum puanı açısından incelendiğinde ise anlamlı fark bulunamamış fakat maddeler tek tek analiz edildiğinde 6 maddede anlamlı farka rastlanmıştır. Ayrıca testten atılan diğer üç maddede(4, 9 ve 11) anlamlı fark bulunmuştur fakat bunlar dahil edilmemiştir. Bu çalışma cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenine bağlı kalınarak yapılmıştır. Araştırmada farklı değişkenlerin etkisi de incelenebilir. Yine bu çalışma farklı branştan öğretmenler üzerinde yapılabilir. Testten atılan maddeler düzenlenerek tekrar testte alınabilir. Meslekten alınan doyumu arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Doyum, Özel Eğitim Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Mesleki Doyum

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PROFESSIONAL LEVEL OF SATISFACTION OF SPECIAL EDUCATION TEACHER AND CLASSROOM TEACHERS

We live in the information age made up the so-called mass society, the masses in the advancement of technology is developing rapidly with each passing day. Individuals are not passive recipients of longer life, they become active and productive people. However, individuals who become involved in the many professional groups, and carry out their profession in accordance elections. Human resources people and himself received satisfaction, the

environment, the influence of both his work. But these choices are not always happy individuals and prevent the professional satisfaction of the individual. Besides, working conditions, work environment, tangible and intangible variables such as time spent at work affects the professional efficiency of the individual. İmpact on the professional satisfaction of seniority and gender research, starting from this context studied. Research population, primary and Giresun Giresun centers comprise all private educational institutions teachers in the province. The sample group was designated as a random sampling method was applied to certain schools and centers and private educational institutions in the district in the province. Within this research dealt with separately in terms of gender, class teachers, government staff and teachers in special education and 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years and 21+ (21 years and above) the effect of termination of the professional satisfaction It was examined. The received data is transferred to the SPSS 17.0 software package package variables were examined. First test the reliability Cronbach Alba 'internal consistency' coefficient was analyzed and test cronbachalpa is significantly lower. Analysis third substance that reduces the reliability of the result of the test (4, 9 and 11) were excluded from testing. seniority variable and gender t tests were analyzed by ANOVA test. After Anova analysis to look at the relationship with each of the items it is also made Tukey test. When the total satisfaction scores according to gender but did not find significant difference was observed when the substances examined individually significant differences in Article 14. When analyzed in terms of seniority variable total satisfaction score it was not found significant difference, but no significant difference was found substances in Article 6 when analyzed individually. In the three other tests also inert material (4, 9 and 11), significant differences were found, but they are not included. This study was conducted adhering to gender and seniority variables. The effect of different variables can be examined in the research. Again, this work can be done on teachers from different disciplines. The test can be regulated substances excreted from the test again. Efforts can be taken to increase the satisfaction of the profession.
KeyWords: Special Education Teacher, satiety, Professional Satisfaction, Classroom Teachers

GİRİŞ

Toplumların gelişmesi, çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması, maddi manevi tüm kültür ögelerinin kuşaktan kuşağa aktarılabilmesi için eğitim öğretim olmazsa olmazlarımızdandır. Günümüz çağına ve gelecek çağlara ayak uydurmanın yolu insanı eğitmekten geçer.

Eğitim tüm dünyada bir süreç şeklinde devam etmektedir. Eğitim artık sadece sosyal devlet anlayışının bir sorumluluğu ya da anayasal bir hak olarak görülmemektedir. İyi eğitimli bireyler ülkeler için ekonomik açıdan da bir güç teşkil etmektedirler (Kayhan, 2008).

Çağımızda her anlamda rekabet edebilmenin yolu kalite ve verimlilikten geçmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise yine eğitimden geçmektedir (Ekşi, 2010).

Günümüz toplumunda ülkelerin gelişmişlik düzeyleri eğitime ve öğretmene verdiği değerle gösterilmektedir. Kültürümüzü yaşayan, gelecek nesillerin de en iyi bir şekilde yaşaması için uğraş veren kişi öğretmendir. Eğitim sistemimizin, bu sistemin uygulayıcısı olan öğretmenler sayesinde gün geçtikçe iyiye gitmesi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenin hitap ettiği hedef kitlenin, ülkemizi ayakta tutacak, neslimizi devam ettirecek çocuklar olması, bu mesleği daha manidar kılmaktadır (Uğur, 2015).

Toplumların şekillenmesinde en büyük görevi üstlenen öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yapabilmeleri için sadece mesleki anlamda donanımlı olmaları yeterli değildir. Öğretmenlik mesleğini layıkıyla icra edebilmek için bazı kişisel yeterlilikleri de bünyede barındırmak gerekir. Bu kişisel özelliklerin en başında da fedakârlık gelir (Bektaş, 2009).

Öğretmenin görevi milli eğitimin genel amaçlarına uygun, planlanmış ve planlanmamış etkinlikler hazırlayarak, onların yaşantıları yoluyla davranışlarında kalıcı değişiklikler meydana getirerek her anlamda model olmaktır (İnandık, 2010).

Öğretmen bir çocuğun büyüyüp gelişmesinde, yetişmesinde, toplumda söz sahibi olmasında aileden sonra gelen en önemli şahıstır. Bu yüzden öğrencinin hayatında çok büyük bir yere sahiptir. Öğretmenin bir öğrenci hayatındaki fonksiyonları bu kadar önemliyken, öğretmenin mesleğini severek yapması ya da yapmaması öğrenciyi de etkileyecektir (Tekerci, 2008).

Öğretmenlik mesleği kendi arasında çeşitli branşlara ayrılmaktadır. Bunlardan biri sınıf öğretmenliğidir. Sınıf öğretmeni bir çatı altında eğitim, öğretim, yönetim gibi görevleri yerine getirmekle yükümlü, yoğun bir şekilde sabır gerektiren, vicdani ve samimiyet yönü ağır basan bir meslektir (Can ve Dalaman, 2010).

Öğretmenlik başlı başına sabır gerektiren bir meslekken, bu sabır katsayısının çok çok daha fazla olmasını gerektiren bir branş da özel eğitim öğretmenliğidir. Mustafa Kemal Atatürk'ün "Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur." Sözü bizi doğrudan özel eğitim hizmetlerine yönlendirmektedir (Uğur, 2015).

Özel eğitim gerektiren bireyler bir yandan kendi kendine yeten bireyler olup yaşam için mücadele verirken diğer yandan da sosyal çevre tarafından kabul görme çabası vermektedir. Bu durumda bu özel eğitime muhtaç bireyler için sosyal destek kaynakları çok önemlidir (Aykara, 2010).

Bireysel farklılıklarının kabulü, farkındalık yaratmak, sosyal destek olmak ve diğer öğrencilere model olmak açısından en önemli görev özel eğitim öğretmenlerine düşmektedir (Tas, 2011).

Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye göstereceği her türlü kabul davranışı, sınıf ortamında da genel kabul duygusu yaratacak olması ve diğer öğrencilere örnek teşkil etmesi açısından çok önemlidir (Ertunç, 2008).

Özel gereksinimli bireylerin kendi kendine yeten birey haline gelebilmeleri, toplum tarafından kabul görmeleri, toplumla bütünleşebilmeleri ve üretken hale gelmeleri açısından büyük önem arz etmektedir (Gökçe, 2010).

Özel eğitim gerektiren bireylerle çalışan öğretmenler bu çocukların eğitimleri söz konusu olduğunda en az aileleri kadar sabır ve özveri içinde olmalılardır. Çünkü bu çocukların bakım ve eğitimi akranlarına göre daha zorlayıcıdır (Aydemir, 2013).

Öğretmenlik mesleği hitap ettiği hedef kitle dolayısıyla çok sabır gerektiren bir meslektir. Bu mesleği icra ederken ortaya çıkan ruh hali, mesleki doyum kavramını karşımıza çıkarmaktadır.

Sanayi devrimi dönemindeki iş hayatında, sınırlarını zorlayarak çalışandan en fazla verimi alma düşüncesi "makine insan modeli"ni ortaya çıkararak çalışan insanın duyguları yok sayılmıştır. Bu düşünceye karşıt bir şekilde gelişen "İnsan Makine Değildir" anlayışı tez zamanda çalışma hayatında yer alarak insanın yaptığı işle ilgili duygu ve düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir (Özcan, 2013).

Son yıllarda araştırmacıların üzerinde en çok durduğu konulardan biri de mesleki doyumudur. Bu durum; yaşam doyumu, iş doyumu, mesleki doyum gibi değişik isimlerde anılmaktadır. Mesleki doyumdan bahsedebilmek için öncelikle doyum kavramına değinmek gerekir. Doyum kelimesinin anlamına baktığımızda doyumun duygusal bir tepki biçimi olduğunu görmekteyiz. Bu tepki biçimi olumlu ya da olumsuz bir şekilde kendini göstererek kişinin davranışlarına yansır (Kapıkıran 2014).

Mesleki doyum somut bir durum değilken etkileri olumlu ve olumsuz olarak somut bir şekilde kendini hissettirmektedir. Bu durum kişinin ruhsal ve fiziksel sağlına direkt etki etmektedir ve kişi de bunu kolaylıkla çevresindekilere yansıtabilmektedir (Uğur, 2015).

Mesleki doyum bireyin yapmakta olduğu mesleği ile ilgili başarılı olma, maddi manevi kazanç, maddi ve manevi ihtiyaçlardan kaynaklanan sinir ve stres hallerinin sonra ererek belirli bir memnuniyet düzeyinin yaşanmasıdır (Mersin, 2007).

Mesleki doyum kişinin işinden duyduğu manevi hazdır. Kişiler duyguları bu haz oranında diğer yaşantılarında da olumlu ya da olumsuz hazza ulaşacaklardır (Öğretmen, 2013).

Mesleki doyum somut olmadığı gibi nesnel bir kavram da değildir. Araştırmalara konu olan öznel bir kavramdır çünkü çoğu kişi memnun gözükse de herkesin memnuniyet düzeyi farklıdır (Acar Arasan, 2010).

Mesleki doyum, kişinin işinin gerektirdiği yetenek ve beceriler, iş ortamındaki insan ilişkileri, maddi manevi kazanç, sosyal güvence, kendini kanıtlayabilme, işte ilerleyebilme gibi sebeplere bağlanmıştır (Alçekiç, 2011).

İnsanların mesleki durumlarıyla ilgili inanç ve duygu birikimi olarak da kabul edilen mesleki doyum olumlu ya da olumsuz olabilir. Bu duygu birikimi çalışma performanslarında dikkat dağınıklığı, hata yapma olasılığı, sinirlilik gibi şekillerde kendini gösterir (Bozkır ve diğerleri, 2014).

Mesleki Doyumun Önemi

Çalışılan işten beklenen verimin alınabilmesi için öncelikle olumlu bir şekilde doyumun sağlanması gerekir. Bu durumda uygulamada kolay bir şey değildir. Kolay olmamasının nedeni ise bireysel farklılıklar sonucu insanların isteklerinin çok, bunu karşılama imkânının ise az olmasıdır. Özellikle de günümüz şartlarında bu durum daha zordur (Akkuş, 2010).

İnsanlar günün en az üçte birini mesleklerini icra ederek geçiriyorlarsa ve bunu da en az 20-25 yıl yapıyorlarsa, mutlu ve huzurlu bir yaşam sürdürebilmeleri için mesleki doyum düzeylerinin yüksek olması şarttır (Özer, 2014).

Mesleki doyum sayesinde kişilerin yaptıkları işe karşı tutum ve davranışları değişiklik gösterir. Olumlu duygular mesleki doyumu ve peşine olumlu davranışları getirirken, olumsuz duygular ise mesleki doyumsuzluk kavramını ve peşine de olumsuz davranışları getirir (Karadağ, 2013).

Çalışan kişinin mesleki doyum düzeyinin yüksek olması çalıştığı kurumun da yararına olur. Çünkü işinden olumlu bir şekilde doyum alan birisinin performansında artış söz konusu olur. İşe devamsızlık azalır. Daha verimli bir şekilde çalışır. İşin ciddiyetinin farkına varan kurum ve kuruluşlar, çalışanların doyumlarını ölçmeye yönelik anketler yaparak düşük olan doyum düzeylerini yükseltmeye çalışırlar (Yorulmaz, 2007).

Hangi meslek dalında olursa olsun çalışan kişiler mutlaka çalışma koşullarının iyileştirilmesini, maddi ve manevi her türlü ihtiyaçlarının giderilmesini isterler. Bu da kişilerin başarılı, mutlu, üretken olması sonucunu doğurur (Dündar, 2011).

Kurumların çalışanlarının mesleki doyum düzeyleri üzerine araştırma yapmalarının temelde iki sebebi vardır. Birincisi çalışan kişinin ruh halini iyileştirmek, psikolojik olarak iyilik hali içerisinde bulunmasını sağlamak bir diğeri ise çalışanların performans düzeylerini arttırmaktır (Konukluoğlu, 2014).

Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Bireysel Faktörler: Belirli bir işte çalışan insanların bireysel özellikleri, kişisel özellikleri, inançları, değer yargıları gibi faktörler mesleki doyum düzeyine etki etmektedir. Bunlardan bazıları yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi değişkenlerdir (Uğur, 2015).

Çevresel Faktörler: Kişilerin sahip olduğu bireysel faktörler dışında bir de bulunduğu çevreden kaynaklı ya da işin kendisinden kaynaklı çevresel faktörler vardır. Bunlardan bazıları; Maaş, işin kendisi, çalışma koşulları, çalışma arkadaşlarıdır (Uğur, 2015).

Amaç

Bu çalışma özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır.

1) Özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
2) Özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark var mdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arasında cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama türünde olup betimsel bir çalışmadır.

Evren

Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Giresun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Giresun Merkez ilçede bulunan ilkokullarda, Giresun ve ilçelerde bulunan bütün özel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini ise basit tesadüfü örnekleme yoluyla seçilmiş Giresun'daki ilkokullarda ve özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 120'si bayan, 134'üe erkek olan toplam 254 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini araştırmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen "Mesleki Doyum Ölçeği" kullanılmıştır.

Mesleki Doyum Ölçeği

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini incelemek amacıyla 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe verilen cevaplar "Her Zaman, Sık Sık, Ara Sıra, Nadiren, Hiçbir Zaman" şeklinde oluşturulmuştur.

Puanlama ise Her zaman= 5 puan, Sık Sık = 4 puan, Ara Sıra = 3 puan, Nadiren = 2 puan ve Hiçbir Zaman = 1 puan şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanın yüksek olması mesleki doyum düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Alınabilecek en yüksek puan 100 iken, alınabilecek en düşük puan 20'dir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı birinci alt ölçek için 91, ikinci alt ölçek için ise 75 olarak bulunmuştur (Kuzgun, Aydemir- Sevim ve Hamamcı, 1999).

Kişisel Bilgi Formu

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmenlere ait bazı kişisel bilgilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Varsayımlar

- Çalışmanın evreni temsil ettiği
- Öğretmenlerin veri toplama araçlarına doğru ve samimi cevap verdikleri
- Kullanılan araştırma yöntemi ve istatistiksel yöntemlerin amaca hizmet ettiği
- Mesleki Doyum Ölçeğinin öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini ölçebilecek güvenirliğe sahip olduğu varsayımlar arasındadır.

Sınırlılıklar

- Araştırmanın 2014-2015 Eğitim Öğretim yılını kapsaması
- Giresun ili ve Bulancak, Eynesil ve Tirebolu ilçeleriyle sınırlı kalması
- Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Mesleki Doyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formundaki sorularla sınırlı kalmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Cinsiyet değişkeninin mesleki doyum üzerine etkileri

Tablo: 1Ölçeğin toplam istatistiği (ScaleStatistics)

Aritmetik Ortalama (Mean)	Varyans (Variance)	**Standart Hata** Std. Deviation	Madde sayısı (N of Items)
64,5880	60,894	7,80345	18

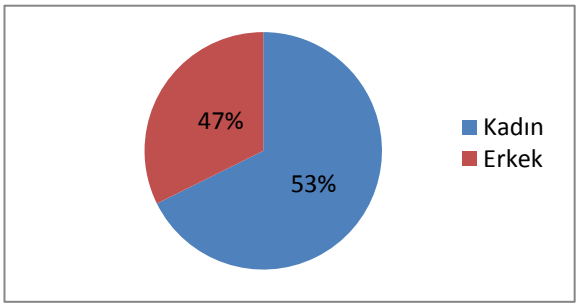
Tablo 1 incelendiğinde madde ortalamaları 64,59, madde varyansları60,90'dir.

Tablo 2. Cronbach Alpha katsayısı ve güvenirlik istatistiği(ReliabilityStatistics)

Cranbach Alpha Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on StandardizedItems	N of Items
,619	,733	18

Yapılan analizden Cronbach alfa değeri 0,62 olarak elde edilmiştir. Bulunan bu değer Can (2014)'e göre oldukça güvenilir düzeyindedir.

Grafik 1. Araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı



Yapılan ankete katılan özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre dağılımı 120 (%47.0) kadın ve 134 (%53.0) erkek olarak tespit edilmiştir.Veriler toplanırken kadın – erkek aday sayısının eşite yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 3: Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Kadın	118	69.41	6.93	250	.41	.69
Erkek	132	68.14	6.24			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puanlarının cinsiyete göre T-Testi sonuçları incelendiğinde mesleki doyum düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(252)=}$ .41 $p<.05$) bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri onların mesleki doyum düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir.

Tablo 4: Mesleki Doyum Ölçeği Madde Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference
Madde 14	1,282	,259	2,697	248	**,007**	,37391	,13862
			2,707	247,369	,007	,37391	,13813

Maddeler tek tek analiz edilip t- testi sonuçları incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark sadece 14. madde de bulunmuştur($t_{(252)=}$ .007 p‹.05). 14. madde: ‘‘ İş yerinde, bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?’’ sorusuna kadınlar çoğunlukla olumlu yanıt verirken, erkekler bu durumun onlar için büyük bir önem teşkil etmediği yanıtını vermişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde iş yerindeki aksaklıklar, kadın öğretmenleri erkek öğretmenlere göre daha çok etkilemekte ve iş isteğini azaltmaktadır. İş isteğinin azalması, performansın düşmesi meslekten alınan doyumu etkileyecektir.

2. Kıdem Değişkeninin Mesleki Doyum Üzerine Etkisi

Tablo 5: Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı (Sum of Squares)	**Serbestlik Derecesi** (df)	**Kareler Ortalaması** (MeanSquare)	F	**Anlamlılık Düzeyi** (Sig.)
Madde 6	Guruplar Arası	23,911	4	5,978	6,707	**,000**
	Grup İçi	218,365	245	,891		
	Toplam	242,276	249			

Anova sonuçlarına bakıldığında (Tablo II), 6. Madde de verilen cevaplarda kıdem değişkenine göre; 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Kıdem Değişkeni Açısından Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Dependent Variable)	(I) mes.kıd	(J) mes.kıd	**Aritmetik ortalama farkı** MeanDifference (I-J)	**Standart Hata** Std. Error	**Anlamlılık Düzeyi** Sig.
	1-5	6-10	-,24507	,22798	,819
		11-15	-,31915	,22798	,628
		16-20	**-,51915***	,18753	,047
		21 ve üzeri	**-,81915***	,16866	,000
	6-10	1-5	,24507	,22798	,819
		11-15	-,07407	,25695	,998
		16-20	-,27407	,22185	,731
		21 ve üzeri	**-,57407***	,20614	,045

doyum6	11-15	1-5	,31915	,22798	,628
		6-10	,07407	,25695	,998
		16-20	-,20000	,22185	,896
		21 ve üzeri	-,50000	,20614	,112
	16-20	1-5	**,51915***	,18753	,047
		6-10	,27407	,22185	,731
		11-15	,20000	,22185	,896
		21 ve üzeri	-,30000	,16027	,335
	21 ve üzeri	1-5	**,81915***	,16866	,000
		6-10	,57407*	,20614	,045
		11-15	,50000	,20614	,112
		16-20	,30000	,16027	,335

Tukey testi sonuçlarına göre, 6. maddede, kıdemi 1-5 yıl olanlar ile kıdemi 16-20 ve 21 üzeri olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. ‘‘İş yerinize hevesle gelir misiniz?’’ maddesindeki bu farkın nedeni zamanın geçmesine bağlı olarak iş yerinin ve işin monotonlaşması gösterilebilir. Kıdemin artmasına bağlı kalarak iş doyumunun azaldığı sonucu çıkartılabilir. Kıdem farkının az olduğu maddelerde anlamlı bir fark görülmemesinin nedeni de yine iş doyumunun ve hevesinin ilk yıllarda en üst düzeyde olması gösterilebilir.

Tablo 7: Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı (Sum of Squares)	**Serbestlik Derecesi** (df)	**Kareler Ortalaması** (MeanSquare)	F	**Anlamlılık Düzeyi** (Sig.)
Madde 10	Guruplar Arası	31,644	4	7,911	4,323	**,002**
	Grup İçi	448,356	245	1,830		
	Toplam	480,000	249			

Anova sonuçlarına bakıldığında (Tablo), 9. madde de verilen cevaplarda kıdem değişkenine göre; 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo8: Kıdem Değişkeni Açısından Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Dependent Variable)	(I) mes.kıd	(J) mes.kıd	**Aritmetik ortalama farkı** MeanDifference (I-J)	**Standart Hata** Std. Error	**Anlamlılık Düzeyi** Sig.
	1-5	6-10	,14657	,32667	,992
		11-15	,29472	,32667	,896
		16-20	,52031	,26872	,301
		21 ve üzeri	**,90426***	,24167	,002
	6-10	1-5	-,14657	,32667	,992
		11-15	,14815	,36818	,994
		16-20	,37374	,31789	,765
		21 ve üzeri	,75768	,29538	,080

Madde 10	11-15	1-5	-,29472	,32667	,896
		6-10	-,14815	,36818	,994
		16-20	,22559	,31789	,954
		21 ve üzeri	,60954	,29538	,239
	16-20	1-5	-,52031	,26872	,301
		6-10	-,37374	,31789	,765
		11-15	-,22559	,31789	,954
		21 ve üzeri	,38395	,22966	,453
	21 ve üzeri	1-5	**-,90426***	,24167	,002
		6-10	-,75768	,29538	,080
		11-15	-,60954	,29538	,239
		16-20	-,38395	,22966	,453

Tukey testi sonuçlarına göre, 10. maddede, kıdemi 1-5 yıl 21 yıl ve üzeri olanlar arasında 1-5 yıl kıdem lehine anlamlı fark çıkmıştır. ‘‘ Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?’’ maddesinin, zamanla işten sıkılmayı ve farklı uğraşlar aramayı gösterdiği ortaya çıkarmıştır. Mesleğin ilk yıllarında neredeyse görülmeyen iş değiştirme düşüncesi zamanla artarak ilk fırsatta bırakma düşüncesine dönmüştür. Bu dönüşüm süreci iş verimini etkileyeceği düşünülmekte ve işten alınan doyumu en aza indirmektedir.

Tablo 9: Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı (Sum of Squares)	**Serbestlik Derecesi** (df)	**Kareler Ortalaması** (MeanSquare)	F	**Anlamlılık Düzeyi** (Sig.)
Madde 13	Guruplar Arası	11,853	4	2,963	2,967	**,020**
	Grup İçi	244,643	245	,999		
	Toplam	256,496	249			

Anova sonuçlarına bakıldığında (Tablo), 13. madde de verilen cevaplarda kıdem değişkenine göre; 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Kıdem Değişkeni Açısından Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Dependent Variable)	(I) mes.kıd	(J) mes.kıd	**Aritmetik ortalama farkı** MeanDifference (I-J)	**Standart Hata** Std. Error	**Anlamlılık Düzeyi** Sig.
	1-5	6-10	-,30102	,24131	,723
		11-15	-,44917	,24131	,341
		16-20	-,40271	,19850	,255
		21 ve üzeri	**-,60638***	,17852	,007
	6-10	1-5	,30102	,24131	,723
		11-15	-,14815	,27197	,983
		16-20	-,10168	,23482	,993
		21 ve üzeri	-,30536	,21819	,629

Madde 13	11-15	1-5	,44917	,24131	,341
		6-10	,14815	,27197	,983
		16-20	,04646	,23482	1,000
		21 ve üzeri	-,15721	,21819	,952
	16-20	1-5	,40271	,19850	,255
		6-10	,10168	,23482	,993
		11-15	-,04646	,23482	1,000
		21 ve üzeri	-,20368	,16964	,751
	21 ve üzeri	1-5	**,60638***	,17852	,007
		6-10	,30536	,21819	,629
		11-15	,15721	,21819	,952
		16-20	,20368	,16964	,751

Tukey testi sonuçlarına göre, 13. maddede, kıdemi 1-5 yıl 21 yıl ve üzeri olanlar arasında 1-5 yıl kıdem lehine anlamlı fark çıkmıştır. ‘‘ Mesleki bilgilerinizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?’’ maddesi, kıdemin ilerlemesine bağlı kalarak mesleki deneyimi artırıcı çalışmaları azalttığı görülmektedir. Zamanla kişiler mesleki donanımını artırıcı faaliyetlere katılmamaktadır. Bunun nedenleri, kişinin kendini donanımlı görmesi, çalışma isteğinin azalmasına bağlı olarak kendini geliştirme düşüncesindeki yoksunluk görülebilir.

Tablo11: Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı (Sum of Squares)	**Serbestlik Derecesi** (df)	**Kareler Ortalaması** (MeanSquare)	F	**Anlamlılık Düzeyi** (Sig.)
Madde 14	Guruplar Arası	27,084	4	6,771	5,956	**,000**
	Grup İçi	278,520	245	1,137		
	Toplam	305,604	249			

Anova sonuçlarına bakıldığında (Tablo), 14. madde de verilen cevaplarda kıdem değişkenine göre; 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Kıdem Değişkeni Açısından Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Dependent Variable)	(I) mes.kıd	(J) mes.kıd	**Aritmetik ortalama farkı** MeanDifference (I-J)	**Standart Hata** Std. Error	**Anlamlılık Düzeyi** Sig.
	1-5	6-10	,56265	,25747	,189
		11-15	,04413	,25747	1,000
		16-20	**,68588***	,21179	,012
		21 ve üzeri	**,78723***	,19048	,000
	6-10	1-5	-,56265	,25747	,189
		11-15	-,51852	,29019	,384
		16-20	,12323	,25055	,988

		21 ve üzeri	,22459	,23280	,871
	11-15	1-5	-,04413	,25747	1,000
		6-10	,51852	,29019	,384
		16-20	,64175	,25055	,081
Madde 14		21 ve üzeri	**,74310***	,23280	,014
	16-20	1-5	-,68588*	,21179	,012
		6-10	-,12323	,25055	,988
		11-15	-,64175	,25055	,081
		21 ve üzeri	,10135	,18101	,981
	21 ve üzeri	1-5	**-,78723***	,19048	,000
		6-10	-,22459	,23280	,871
		11-15	**-,74310***	,23280	,014
		16-20	-,10135	,18101	,981

Tukey testi sonuçlarına göre, 14. maddede, kıdemi 1-5 yıl ile 16-20 ve 21üzeri olanlar arasında kıdemi 1-5 yıl olanlar lehine anlamlı fark çıkmıştır. ‘‘ İş yerinizde, bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?’’ maddesine 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olanlar engeller yanıtını verirken, 16-20 ve 21 üzeri kıdeme sahip olanlar engellemez yanıtını vermişlerdir. Aradaki farklılığın nedenlerinden biri, işe yeni başlayanlarda iş yerine uyum yaşamadaki zorluklar gösterilebilir. Yine buna istinaden, olumsuz durumlara ayak uydurmada ve üstesinden gelmede tecrübe faktörü etken olabilir.

Tablo 13: Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı (Sum of Squares)	**Serbestlik Derecesi** (df)	**Kareler Ortalaması** (MeanSquare)	F	**Anlamlılık Düzeyi** (Sig.)
	Guruplar Arası	17,164	4	4,291	4,051	**,003**
	Grup İçi	259,512	245	1,059		
Madde 18	Toplam	276,676	249			

Anova sonuçlarına bakıldığında (Tablo), 18. madde de verilen cevaplarda kıdem değişkenine göre; 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Kıdem Değişkeni Açısından Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Dependent Variable)	(I) mes.kıd	(J) mes.kıd	**Aritmetik ortalama farkı** MeanDifference (I-J)	**Standart Hata** Std. Error	**Anlamlılık Düzeyi** Sig.
	1-5	6-10	-,14421	,24853	,978
		11-15	,11505	,24853	,991
		16-20	-,30986	,20444	,553
		21 ve üzeri	**-,58511***	,18386	,014
	6-10	1-5	,14421	,24853	,978
		11-15	,25926	,28011	,887

		16-20	-,16566	,24185	,960
		21 ve üzeri	-,44090	,22472	,288
	11-15	1-5	-,11505	,24853	,991
		6-10	-,25926	,28011	,887
		16-20	-,42492	,24185	,401
Madde 18		21 ve üzeri	**-,70016***	,22472	,017
	16-20	1-5	,30986	,20444	,553
		6-10	,16566	,24185	,960
		11-15	,42492	,24185	,401
		21 ve üzeri	-,27524	,17472	,515
	21 ve üzeri	1-5	**,58511***	,18386	,014
		6-10	,44090	,22472	,288
		11-15	**,70016***	,22472	,017
		16-20	,27524	,17472	,515

Tukey testi sonuçlarına göre, 18. maddede, kıdemi 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 1-5yıl kıdem lehine anlamlı fark çıkmıştır. ‘‘ İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?’’ maddesine, kıdemi 1-5 yıl olanlar olumlu yanıt verirken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar olumsuz yanıt vermişlerdir. Bunun nedenlerinden biri günümüzde işe yönlendirmede ilgi ve yeteneklerin ön planda olması ve iş seçiminin daha profesyonel yapılması gösterilebilir.

Madde 18’deki diğer bir anlamlı fark, kıdemi 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri olanlar arasında görülmektedir. Kıdemi 11-15 yıl olanlar olumlu yanıt verirken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar olumsuz yanıt vermişlerdir. Burada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar kıdemi az olanlara göre önemli farklılaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 15: Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı (Sum of Squares)	**Serbestlik Derecesi** (df)	**Kareler Ortalaması** (MeanSquare)	F	**Anlamlılık Düzeyi** (Sig.)
Madde 19	Guruplar Arası	23,327	4	5,832	3,623	**,007**
	Grup İçi	394,357	245	1,610		
	Toplam	417,684	249			

Anova sonuçlarına bakıldığında (Tablo), 19. madde de verilen cevaplarda kıdem değişkenine göre; 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Kıdem Değişkeni Açısından Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken (Dependent Variable)	(I) mes.kıd	(J) mes.kıd	**Aritmetik ortalama farkı** MeanDifference (I-J)	**Standart Hata** Std. Error	**Anlamlılık Düzeyi** Sig.
Madde 19	1-5	6-10	,02994	,30637	1,000
		11-15	,02994	,30637	1,000
		16-20	,44139	,25202	,405
		21 ve üzeri	**,70213***	,22665	,018
	6-10	1-5	-,02994	,30637	1,000
		11-15	,00000	,34530	1,000
		16-20	,41145	,29813	,641
		21 ve üzeri	,67218	,27702	,112
	11-15	1-5	-,02994	,30637	1,000
		6-10	,00000	,34530	1,000
		16-20	,41145	,29813	,641
		21 ve üzeri	,67218	,27702	,112
	16-20	1-5	-,44139	,25202	,405
		6-10	-,41145	,29813	,641
		11-15	-,41145	,29813	,641
		21 ve üzeri	,26074	,21538	,745
	21 ve üzeri	1-5	**-,70213***	,22665	,018
		6-10	-,67218	,27702	,112
		11-15	-,67218	,27702	,112
		16-20	-,26074	,21538	,745

Tukey testi sonuçlarına göre, 18. maddede, kıdemi 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasında 1-5yıl kıdem lehine anlamlı fark çıkmıştır. ‘‘ Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?’’ maddesine, kıdemi 1-5 yıl olanlar hayır olumsuz yanıt verirken, kıdemi 21 yıl ve üzeri olanlar olumlu yanıt vermişlerdir. Bunun temel sebebi zamanla alternatif iş kollarının doğması, ilgi alanının farklı alanlara kayması ve iş yaşamının rutine bağlanması olabilir. Bu gibi etmenler mesleki doyumu olumsuz etkilemekte ve kişiyi mutsuzluğa sürükleyebilmektedir. Mesleki doyum zamanla iş verimine yansımakta ve negatif bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Mesleğine yeni başlayanlar böyle bir düşünceye girmemekte ve işini devam ettirmeyi düşünmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular, cinsiyet değişkenine göre ölçeğin toplam sonucunda anlamlı fark yoktur. Maddeler tek tek araştırıldığında ise tek bir madde de t testi sonuçlarında anlamlı fark vardır. İlgili maddeye,‘‘İş yerinde, bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?’’ kadın öğretmenler çoğunlukla her zaman ve sık sık yanıtını verirken, erkek öğretmenler nadiren ve hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Kadın öğretmenler iş yaşamın istekli olması büyük öçlüde iş ortam ve koşullarına bağlı olmaktadır. Fakat erkek öğretmenler bu durumdan fazla etkilenmemektedir. İş yerindeki oluşabilecek sorunlar kadın öğretmenlerde isteği düşürecek ve mesleki doyum azalacaktır. Mesleki doyumun azalmasıyla birlikte bu sonuç bireyin aile ve iş hayatını etkileyecektir. Araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen benzeri sonuçlara rastlanmaktadır (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu, &

Aladağ, 2013; Bayrak, 2014). Araştırmada elde edilen sonucu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Bektaş, 2009; Türk, 2008).

Araştırma bulgularından elde edilen kıdem değişkeninin sonuçta, t testi verilerine göre kıdemin öğretmenlerin mesleki doyumu üzerinde anlamlı farklılaşması yoktur. Kıdem 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri değişkenleri incelenmiş, mesleki doyumda genel sonuçlara göre anlamlı fark olmadığı, kıdemin artması meslekten alınan doyumu değiştirmediği göstermektedir. Araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen benzeri çalışmalar (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu, & Aladağ; Akkuş, 2010). Araştırmada elde edilen sonucu desteklemeyen çalışmalar da mevcuttur (Kadıoğlu, 2014; Türk, 2008;)

Araştırman da kıdem değişkeni bakımından maddeler tek tek Anova testine göre analiz edilmiş, anlamlı farklılık olan maddelerin Tukey sonuçları verilmiştir. Altı madde de anlamlı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Madde 6, madde 10, madde 13, madde 14, madde 18 ve madde 19 anlamlı farklılığı olan maddeler. Bu maddeler genel olarak değerlendirildiğinde, kıdemle birlikte mesleğe duyulan ilgi azalmaktadır. Kişi artık kendi gelişimine etki edecek sempozyum ve konferanslara katılmayı düşünmemekte ve fırsatı olduğunda farklı iş alanlarına yönelmeyi düşünmektedir. Kıdemin artması ile birlikte iş yerine gelişteki heves de azalmaktadır. Bu gibi etmenler kişinin iş yerindeki performansını azaltmakla birlikte, meslekten alınan doyumu azaltacaktır. Kişinin kendine ve çevresine verimli olabilmesi için iş doyumu yüksek olmalıdır. Sağlık nasıl insanın genel fiziksel durumunu gösteriyorsa, meslek doyumu da çalışan bir öğretmenin performansını ve durumunu o derece göstermektedir(Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ. K., &Öztora, S. (2011). Doyum da tıpkı sağlık gibi, eğer ki önlem alınmazsa zamanla tedavi edilemeyecek boyutlara ulaşabilir.

Çalışmaz günümüzde insanların olmazsa olmazıdır. Her birey en azındanyaşamını idare edebilecek kadar çalışması gerekmektedir. Bilimsel ve teknolijik ilerlemelerde yeni meslekleri beraberinde getirmekte, birçok meslek alanı da yok olup gitmektedir. Kişi artık meslek seçiminde bir çok alternatifi bulunmaktadır. Bununla beraber seçim zorlaşmakta yanlış seçimler artmaktadır. Mesleki doyumda bu süreçlerden etkilenmekte, çalışmanın da bulguları göstermektedir ki birey kıdeminin ilerlemesine bağlı mesleki doyumu azalmaktadır. Doyum sağlanamayan bir meslekten kişinin verimli olması düşük bir ihtimaldir.

Çalışma sonuçları neticesinde kıdem arttıkça mesleki doyum azalmaya başlamaktadır. Kıdeme göre seminer, sempozyum düzenlenebilir, belirli kıdemi bitirmiş öğretmenlerin bir araya gelerek istek ve ihtiyaçları değerlendirilebilir. Yapılacak olan çalışmalarda mesleki doyumunun artırılmasına yer verilebilir. Mesleki doyumu engelleyen faktörler incelenebilir.

KAYNAKÇA

Acar Arasan, B. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve meslekî tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alçekiç, K. G. (2011). *Kariyer gelişimi açısından psikolojik danışmanların mesleki doyum ve değerlerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Aykara, A. (2010). *Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BAYRAK, M. (2014). *İlkokullarda eğitim veren sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi.

Bektaş, F. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Bozkır, Ç., Özer, A., Sazak, Y., Tekin, Ç. (2014). Malatya il merkezinde çalışan aile hekimleri ile aile sağlığı elemanlarının aile hekimliği uygulaması hakkındaki görüşleri, iş doyum düzeyleri ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Fırat Tıp Dergisi 19(3),* 135-139.

Can, S., Can, Ş., Dalaman, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli faktörlere göre iş doyum düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (30),* 299-311.

CAN, A. (2014). SPSS İle Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi

Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ. K., &Öztora, S. (2011). *Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler*. Balkan MedicalJournal, 28(1).

Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ertunç, E. N. (2008). *Kaynaştırma eğitimi uygulanan ilköğretim ikinci kademede görev alan beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve sınıflarındaki engelli öğrencilere bakış açılarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökçe, M. (2010). *Kaynaştırma eğitimine katılan ve katılmayan görme engelli ilköğretim öğrencilerinin benlik saygısının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KADIOĞLU, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (Rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.

Kapıkıran, N. A., Karababa, Ali. (2014). Psikolojik danışmanlarda olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin iş ve yaşam doyumu yordamadaki rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 5(42),* 138-147.

Karadağ, N. (2013). *Tükenmişlik ve iş doyumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kayhan, N. (2008). *İlköğretim okulları I. Kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarını kabullenmişlik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., & Aladağ, E. (2013). *Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 119-137.

Mersin, Y. (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tas, Ş. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojilerini kullanma durumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜRK, Ö. (2008).*İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeditepe Üniversitesi.

Öğretmen, H. (2013). *Mobbingin iş doyumuna etkisi: Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapan öğretmenler üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Özer, B. C. (2014). *Hastanelerde halkla ilişkiler uygulamalarının sağlık personelinin iş doyumuna etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özcan, Z. E. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yorulmaz, H. (2007). *Kariyerde iş doyumu ve plato: KKTC kamu sektöründe uygulamalı bir çalışma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.

Uğur, A. (2015).*Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.



SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLER EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Gökay Aktepe, MEB Sınıf Öğretmeni, aktepe1717@hotmail.com

Bülent GÜVEN, ÇOMÜ Eğitim Fakültesi, bulentg@comu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Değerler eğitimi, çocukların sağlıklı bir birey olarak yetişmelerinin temel taşlarını oluşturan toplumsal ve evrensel değerleri kazanmalarını ve kişiliklerinin her yönüyle gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca toplumsal ve evrensel değerleri kazanmaları ve bu değerlerle yaşamayı yaşamlarının tüm alanlarına yayarak, eğitimin temel amaçlarından olan, kalıcı davranış değişikliğini gerçekleştirmeyi, çeşitli programlar aracılığı ile öğrencilerin temel insani özellikleri kazanmasını sağlayarak, değerlere karşı duyarlılık oluşturulmasını ve onları davranışa dönüştürme konusunda öğrencilere yardımcı olmayı da yine hedeflemektedir. Bu kapsamda değerler eğitiminin ilkokullarda okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi programının önemli bir kısmını oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle de, değerler eğitiminin sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla uyumlu olması ayrıca önem arz etmektedir.

Çalışmada ilkokul sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerler eğitimine yönelik uygulamalar hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçek, Çanakkale ili merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapmakta olan, araştırmaya katılma konusunda istekli, farklı kıdeme sahip 313 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Veri toplama aracında kullanılan bilgilerin yalnızca tez çalışmasında kullanılacağı, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı yönünde güvencenin verildiği uygulama sonucunda, elde edilen veriler SPSS 20 programı yardımı ile analiz edilmiş olup, betimleyici istatistiksel sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun büyük bir bölümü Çanakkale İli'nin ilk atamaya kapalı olması sebebiyle kıdemli öğretmenlerden oluşmuştur. Eğitim düzeyi açısından ise lisans mezunu öğretmenlerin dikkat çekici şekilde yüksek bir frekansa sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı daha önce değerler eğitimiyle ilgili herhangi bir kurs ya da seminere katılmamış olup, yine değerler eğitimiyle ilgili yayınları takip etme durumu açısından "ara sıra" düzeyinde bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.

Bulgulara dayalı olarak, sosyal bilgiler dersi veren sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin öneminin farkında oldukları, programda yer alan değerler eğitimi etkinliklerine derslerinde yer verdikleri, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinde ise cinsiyet ve eğitim durumu ile değerler eğitimine yönelik kurs ya da seminer alma durumu değişkenleri açılarından farklılık görülmezken, görev yapılan yer değişkeni açısından değer eğitimi uygulama adlı faktörde ve yine değer eğitimine yönelik yayın takip etme değişkeni açısından da değer farkındalığı faktörü ile değer eğitimi uygulama faktöründe anlamlı şekilde farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değerler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

The objective of this research is to find out form classroom teachers' opinions regarding the values education applications which are present in the social science syllabus. Values education helps students gain social and

universal values which are keystones of being a healthy individual, and spread these values to every aspect of their lives.In this way, a permanent behavior change which is one of the fundamental principles of education, and personality development at all points are achieved. By means of various programs, students gain fundamental human values and awareness which is later transformed into behaviors.Therefore, values education accounts for the important part of the social science syllabus and it is crucial for values education to correspond with the social science syllabus.

In this research, data collection tool developed for finding out form teachers' opinions regarding the values education applications in primary school was used.The scale was applied to 313 form teachers of different seniorities who worked in central Çanakkale, central counties and villages and were eager to participate in the research. The teachers were assured that the information used in this data collection tool would only be used for thesis study and not be shared with third parties. The data collected from this research were analyzed with the help of SPSS 20 program and descriptive statistical results were interpreted by being tabulated. The majority of the sample group that participated in the research were senior teachers because Çanakkale was not available for the first appointment at that time. With respect to the education level, it is clear that teachers with bachelor degrees had a significantly higher frequency. Most of the participants had not attended a course or seminar relating to values education before and their frequency of keeping up with the publications on this topic was occasional.

Based upon the findings, it is determined that form teachers who teach social science are aware of the importance of the values education and give place to values education activities in their classes. In the form teachers' opinions about the values education, no difference was seen in terms of gender and education level, and attending a course or a seminar about the values education variances. However, a difference was seen in a factor called value education application in terms of the working place variance, and in value awareness and values education application factor in terms of keeping up with the publications on this topic.

Key Words: Value education, social studies, classroom teacher.

GİRİŞ

Bireyler, yakın çevrelerinde bulunan nesneleri ya da varlıkları kendilerine ait kriterlerle anlamlandırmaya çalışırlar. Anlamlandırmada kullanılan kriterler çoğunlukla yaşam içinde duyusal ya da duygusal yolla elde edilmektedir. Duyu organları ile nesneleri, varlıkları tanıyan bireyler bu nesne ve varlıkların önemini duyuşsal yolla belirlemektedir. Duyuşsal yolla gerçekleştirilen bu takdir etme ya da kıymet belirleme niteliğine değer denilmektedir. Değerleri oluşturan kriterleri üretme özelliği yalnızca insanda var olan bir nitelik olduğundan bu durumun sonucu olarak değer üretebilen tek varlık insandır şeklinde bir sonuca ulaşılmaktadır. Bu bağlamda değer olarak ifade edilen yapıların temel özelliği, doğuştan değil sonradan deneyimleme sonucu ve öğrenilerek kazanılmış olmasıdır.

Değer kavramına ilişkin literatürde pek çok tanım yapılmıştır. Bunlar arasında; bir sosyal grup ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar (Özgüven, 1999) şeklinde gerçekleştirilen tanım değer kavramının toplumun devamlılığını ve bütünlüğünü sağlamadaki işlevine vurgu yapmaktadır. Devamlılık ve bütünlüğün sağlanmasından hareketle toplumsal yaşamda, ortak bir amaç çerçevesinde birlikte yaşayan bireylerin duygularının, heyecanlarının şekillenmesini sağlayan motive edici bir güç olarak ta değerleri işaret etmek mümkündür. Bir başka tanımda değer kavramı istenilen, ilgi ve ihtiyaç duyulan bir şey olup aynı zamanda olması gerekeni ifade eden bir yapıda ele alınmış, (Bolay, 2007) ayrıca inançlar bütünü olarak da ifade edilmiştir. Her ne kadar toplumlar ve bireyler farklı değerlere sahip olsalar da "yapı, mantık ve işlev" bakımından aynı özellikleri içermektedir (Yeşil ve Aydın, 2007) anlayışına bağlı olarak "bireylerin toplum içerisinde hayatını teminat altına almayı sağlayan, onların yaşamlarını kolaylaştıran, toplumsal davranış kalıpları" (Özkan, 2010) şeklinde değer kavramının tanımlandığına literatürde rastlanmaktadır.

Tanımı çok çeşitli şekilde yapılabilen değer kavramının işlevleri ise; birey ya da topluma bakış açısı kazandırma, sahip olduklarını, geçmişini ve yaşadığı vatanını daha iyi tanımasını bu özellikler hakkında bilinçlenmesini sağlama, yine sosyal dayanışma oluşturmak suretiyle toplumda uyulması gereken ortak davranış kalıplarını belirlerme, (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009) bireyin toplum içerisindeki konumunun ortaya konmasında, başkalarıyla etkili iletişime geçmesinde ve sosyal konumunun belirlemesi için uygun ortamın hazırlanmasını sağlama (Yazıcı, 2006) şeklinde sıralanabilir.

Değerlerin nesnel olmayan yanlarının bulunması onların aktif durumdayken duyuşsal özelliklerle bütünleşmesini sağlar. Değerlerin duygulardan ayrı oldukları, yalnızca bilişsel yapıda var oldukları zaten düşünülemez. Bu nedenle değerler hedefe ulaşma sürecinde bireyin hem zihinsel hem de duygusal davranışlarını etkiler. Günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemli ve gereklidir (Kale, 2007). Değerler bakımından yeterince nitelik geliştirmeyen ya da değer olguları istenilen düzeyde gelişmeyen bireyler, hem kendilerine hem de çevresindeki diğer bireylere yönelik zarar verici eylemlerde bulunabilirler (Doğanay, 2006). Bu sebeple değer eğitimi, eğitim ve öğretim sistemleri içinde çok önemli bir yere sahiptir. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek hem ailelerin, hem toplumların hem de okulların başlıca amacı olarak görülür. Değer eğitiminin ayrıca, milli kimliğin oluşturulmasında, korunmasında ve geliştirmesinde de çok büyük rolü vardır (Tozlu ve Topsakal, 2007). Değer eğitimi ile bireylerin sahip olması gereken değerler ve tutumlar kazandırılarak geliştirilmekte, onların değerler bakımından olgunlaşmaları sağlanmaktadır.

Bireyleri evrensel ahlaki ve kültürel değerlere ve bunların önemine ilişkin bilinçlendirmenin yanı sıra, demokratik tutumlarla, hoşgörüyle çok kültürlülüğü ilişkilendirme, yine bilinen tüm değerleri insanın varoluş gayesi ve imkanları gibi kriterlerle değerlendirme, ahlaki değerlere ilişkin somut problemlerden hareketle yaşamı bilgiye ya da bilgiyi gerçek yaşama transfer etme (Kale, 2007) gibi önemli işlevleri yerine getiren değerler eğitimi, toplumsal ilişkileri düzenleme, toplumsal gelişmeyi sağlama ve bireylerin davranışlarının etik olmasını sağlama gibi daha birçok önemli fonksiyona da katkı sağlamaktadır. Değerler eğitimi gerçekleştirilirken çoğunlukla eğitim programlarından, kimi zaman da örtük programlardan destek alınmaktadır. Eğitim programlarında yer alan değer eğitimi doğrudan değer öğretimi olarak ifade edilmektedir. Doğrudan değer öğretiminde, derslerin içinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile planlı bir şekilde öğrencilere değer kazandırmak amaçlanmaktadır. Örtük program ile gerçekleştirilen değer eğitiminde ise, okul ortamındaki yazılı olmayan kurum kültürü olarak gelişmiş kurallar, yönetimin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları vb. durumlar ile öğrencilere değer edindirilmeye çalışılır. Örtük programda değer eğitimi plansız, programsız bir şekilde yapılmaktadır. Çoğu zaman fırsat eğitimi gibi kendisini gösterir. Etkisi oldukça yüksek olabilmektedir.

İster planlı isterse plansız bir şekilde gerçekleşsin, değer öğretimi sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen sadece dersin içeriğini öğretmenin yanında öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimini de etkileyen bir kişidir (Akbaş, 2004). Öğretmenlerin değer yargılarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olduğu su götürmez bir gerçektir. Halstead ve Taylor (2000)'a göre öğretmenler değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak görmek istemeselerde, öğrencileri onların değer yargılarından mutlaka etkilenmektedir (Yılmaz, 2009). Değer eğitiminde sorumluluk büyük ölçüde öğretmenin olduğu için öğrencilerine model olmaya özen göstermeli, değerlerin kazandırılmasında anlamlı ve kalıcı öğrenme için okul, sınıf ve aile ortamının olumlu bir yapıda bulunmalı, planlı faaliyetlerin yanı sıra gizil (örtük) program uygulamalarından yararlanılmalı ve özellikle değer öğretimi tek bir yaklaşımla değil hem dolaylı hem de

doğrudan öğretim ve yaklaşımları (Deveci, 2008) ile birlikte gerçekleştirilmelidir. Değer eğitimi ile ilgili olarak farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak uygulama koyduğu yeni ilköğretim programında değer eğitimine dönük olarak başlıca (1) değer açıklamak, (2) ahlaki muhakeme, (3) değer analizi ve (4) gözlem yoluyla öğretim yaklaşımlarını önermektedir. Bunlardan "değer açıklamak", bireylerin öncelikle sahip oldukları değerlerin yapı ve özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla yapılan bilgilendirme çalışmalarını içermektedir. "Ahlaki muhakeme", öğrencilere farklı ahlaki ikilemler sunularak onların bunlar arasında muhakemeler yapmalarına ve bu konulardaki problemlerine ve çıkmazlarına çözümler getirmelerine dönük çalışmalar yapmalarını gerektirmektedir. "Değer analizi" ile öğrencilere, değerlerin nedenleri ve nasılları gibi yönlerden düşünmeleri, akılcı yaklaşımlar sergileyerek çıkarımlarda bulunmaları amaçlanmaktadır. "Gözlem yoluyla değer öğretimi" yaklaşımında ise öğrencilere, doğal bir öğrenme yolu olan gözlemler yaptırarak değerleri ve yaşama yansımalarının kavratılması önerilmektedir (MEB, 2005). Uygulamaların öğrenci gruplarının yaş, gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak düzenlenmeye çalışıldığı ifade edilmektedir.

Değerlerin bireylerde kalıcı davranışa dönüşmesi, değerlerin tanımlanması ya da anlatılmasıyla gerçekleşmemektedir. Toplum içindeki bireylerin değerleri özümsemesi ve hayatları boyunca benimsenmiş bir davranış biçimi haline getirmeleri, değerlerin doğrudan yaşanmasıyla, içselleştirilmesiyle ve onlara ilişkin duyguların bireylere hissettirilmesiyle gerçekleşir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008).

Değerler eğitiminin ön koşulu, çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği, kendini tanımlayabildiği ve demokratik bir ortamın oluşturulmasıdır. Bu ortamın tam tersi, baskı ve dayatmanın hakim olduğu, koşullandırmanın öne çıktığı bir ortamda çocuk kendini ifade edemeyerek, değerleri benimsemede zorlanacak, değerleri içselleştirerek kalıcı davranış değişikliğini gerçekleştiremeyecektir. Bu durumda, eğitim temel hedeflerine ulaşamayacaktır(Varış, 1994).

Değer eğitimine başlama zamanı ise uzmanlarca tartışılan bir konu olmakla birlikte, duyuşsal yönü ağır basan değer edindirme sürecinin kişilik oluşumu ile birlikte değerlendirildiği düşünüldüğünde çocukların küçük yaşlardan itibaren bu süreçle tanışması önemli görülmektedir. Schafer'e (1987) ilkokulu, diğer insanların haklarına saygıyı, sorumluluğu, işbirliğini, hoşgörüyü ve diğer demokratik değerleri çocuklara kazandırmakla görevli ve bu konuda onlara büyük oranda yardımcı olma imkanına sahip bir kurum olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri de öğrencilerinin, Türk toplumunun yapısına uygun bireyler olarak yetişmelerine özen gösteren, ayrıca kültürel farklılıkları çocuklara kazandırma imkanına sahip ve bununla görevlendirilmiş kişiler olarak görüldüklerinden onların sürekli şekilde kendilerini geliştirmeleri konusu son derece önemli duruma gelmektedir. Demokratik değerlerle donanmış, geleceğe güvenle bakan, geçmişe ait birleştirici değerlerin farkında olan bireylerin yetişmesinde önemli rol oynayan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini belirleyebilmek, yanı sıra onların değer eğitimi algılarını, değer konusuna bakış açılarını, değerlere ilişkin önceden edinmiş oldukları özellikleri ortaya çıkarabilmek oldukça önemli bir husustur. ilkokullarda değer öğretimi kapsamında yararlanılabilecek, çocuğunda yaş itibari ile daha farkında olarak bu uygulamalara katılabileceği ilk disiplinlerarası ders ise Sosyal Bilgilerdir. 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulamaya konan yeni ilkokul programlarıyla birlikte değerler eğitimi sosyal bilgiler dersi içerisinde başlı başına bir uygulama alanı olarak hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi programında 4. Sınıf düzeyinden başlayarak kazandırılması gereken değerler yazılı olarak ifade edilmiş, bu boyuta ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Uygulamalar yaklaşık 10 yılı aşkın süredir

gerçekleştirilmekle birlikte, sonuçlarına dair öğretmen görüşleri konusunda yeterli sayıda dönüt verici çalışmaya literatürde rastlanamamıştır. Yükseköğretim Kurumu Tez Veri Merkezi üzerinden Değerler Eğitimi konusunda yapılacak taramada bu durum görülecektir. Değerler Eğitimi konusunda gerçekleştirilen kayıtlı tez araştırması sayısı 2016 yılı itibariyle tamamlanan 2 çalışma dahil 84'tür. Çalışmaların sayıca önemli bir bölümünün daha çok edebi eserlerde değerlere bakış şeklinde gerçekleştirilmiş olduğu, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi konusundaki durumlarını, görüşlerini belirlemeye dönük araştırma sayıca sınırlı olduğu, en güncel çalışmaların ise Can (2008) tarafından gerçekleştirilen "Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" ile Çetinbaş (2015) tarafından gerçekleştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmaları olduğu incelemeler sırasında görülmüştür. Buraya kadar yapılan açıklamalar ışığında araştırmanın amacı aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Toplumun geleceği olan çocukların yetiştirilmesinde önemli bir basamak olan ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır Bu temel amaç çerçevesinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri yanıtların; belirlenen cinsiyet, eğitim durumu, değer eğitimi konusunda yayın takip etme durumu, görev yapılan yerleşim yeri ve değer eğitimi konusunda kurs ya da seminer alma durumu değişkenleri açısından farklılık oluşturma boyutları incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel yöntemde tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır". Genel tarama modelleri ise, "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 2009). Araştırmanın çalışma evrenini, 2014-2015 akademik yılı güz yarıyılında Çanakkale ili merkezi, ilçeleri, belde ve köylerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise Çanakkale merkez, ile bağlı ilçe, köy ve beldelerinde ilkokul 4. Sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan, farklı eğitim düzeyi ve kıdeme sahip tesadüfi yolla olarak seçilen 313 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Güven ve Aktepe tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Gerçekleştirilen Değerler Eğitimi Uygulamaları Konusundaki Görüşlerini Belirleme Ölçeği" ile 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerin belirlendiği sorular, ikinci bölümde, değer eğitimine ilişkin bilişsel ve duyuşsal niteliklere ilişkin ifadelerin yer aldığı beşli likert tipi dereceleme ölçeğine göre yanıtlanması istenen 28 adet önerme, üçüncü ve son bölümde ise katılımcılardan açık uçlu sorularla elde edilecek değer eğitimine ilişkin görüş ve öneri soruları yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışması araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Bu bağlamda, ölçeğin hazırlanma sürecinde görünüş, kapsam ve yapı geçerliği sınamaları ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiş, yapı geçerliği belirlemek amacıyla uygulanan faktör analizi sonucu kalan 28 maddenin 4 faktörde toplandığı görülmüş ve maddelerin incelenmesi yoluyla faktörler adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirlik değeri için cronbach alpha katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu oldukça iyi bir değer olarak ifade edilebilir. Yapılan analizlerde SPSS 20.0 kullanılmıştır. Araştırmada

kullanılacak istatistiksel teknikleri belirleyebilmek amacıyla katılımcıların veri toplama aracına verdiği cevapların homojenlik testi gerçekleştirilmiş sonuç tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Cevapların Normallik Sınama Sonuçları

	f	Kurtosis	Skewness
Ölçek Puanları	313	,657	-,809

Skewness Kurtosis sınama sonucunda görüleceği üzere değerler -2 ve +2 aralığında yer almaktadır. George ve Mallery'e göre (2010), normalliği sağlayan değer aralıkları (+2.0) – (-2.0) arasındadır. Bu çerçevede ölçekten elde edilen puanlar (+2.0) - (-2.0) aralığında bulunduğundan ölçeğe verilen yanıtların normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda parametrik istatistikler ile sınama gerçekleştirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılımı incelenmiş, inceleme sonucu ulaşılan bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	202	64,5
Erkek	111	35,5
Toplam	313	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasını %64,5 ile kadın cinsiyetindeki katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Geriye kalan %35,5'lik dilim ise erkek cinsiyetindeki katılımcılara aittir. Milli Eğitim Bakanlığında görev yapmakta olan tüm öğretmenler bazında kadın cinsiyetinde olanların %51 lik bir oranla erkek cinsiyetinden önde olduğu, yine Yükseköğretim Kurulu'nun yayınlamış olduğu yükseköğretim atlası incelendiğinde de Eğitim Fakültelerine yerleşme rakamlarının cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine oluştuğunu göstermektedir.

Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu değişkeni açısından frekans ve yüzdeleri Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Dağılımı

En Son Mezun Olunan Eğitim Basamağı	f	%
Eğitim Enstitüsü	33	10,5
Lisans Tamamlama	47	15,1
Lisans	206	65,8
Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	27	8,6
Toplam	313	100

Tablo 3' incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun %65,8 'lik bir oranla lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. İkinci yüksek orana sahip olan grup ise %15

ile lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerdir. En düşük katılımcı grubu ise %8,6 ile lisansüstü eğitimini tamamlamış olan öğretmenlerdir.

Katılımcıların Değerler Eğitimi Konusunda Yayınları Takip Etme Durumu Değişkeni Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki yayınları takip etme sıklıklarını gösteren tablo 4 aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Değerler Eğitimi Konusunda Yayınları Takip Etme Durumları

Yayın takip etme düzeyi	f	%
Hiçbir Zaman	46	14,7
Ara Sıra	193	61,7
Her Zaman	74	23,6
Toplam	313	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %61,7'i ile büyük çoğunluğu değerler eğitimi konusundaki yayınları ara sıra takip ettiklerini belirtmişlerdir. Değerler eğitimi konusundaki yayınları her zaman takip eden katılımcıların oranı ise %23,6'dır. Hiçbir zaman takip etmediğini beyan edenlerin oranı ise %14,7'dir.

Katılımcıların Görev Yaptıkları Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri özelliklerine göre dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı

Görev Yapılan Yer	f	%
Köy	43	13,8
Belde	31	9,9
İlçe Merkezi	116	37,3
İl Merkezi	122	39,0
Toplam	313	100

Tablo 5'e göre katılımcı öğretmenlerin % 39'u il merkezinde yer alan okullarda görev yaparken, %37,1'i ise ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır. Köy ve beldelerde görev yapan öğretmenlerin oranları ise sırayla; %13,7 ve %9,9 şeklinde oluşmuştur. Katılımcıların yaklaşık %75'i şehir ve ilçe merkezlerinde bulunmaktadır. Bu değerin oluşmasında köy okullarının taşımalı sistem ile il ve ilçe merkezinde bulunan ilkokullara taşınıyor olmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusunda Kurs ve Seminerlere Katılım Durumları Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda herhangi bir kurs, seminer vb. faaliyete katılma durumları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Konusunda Kurs ve Seminerlere Katılım Durumları Açısından Dağılımı

Kurs ve seminere katılma durumu	f	%
Katıldım	61	19,5
Katılmadım	252	80,5
Toplam	313	100

Araştırmanın örneklem kümesini oluşturan öğretmenlerin %80,5 oranında büyük çoğunluğu değerler eğitimiyle ilgili herhangi bir kurs ve seminere katılmadığını belirtirken %19,5 ise değerler eğitimi konusunda bir kurs ya da seminere katılım gösterdiğini bildirmiştir. Bu durum değerler eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yeterince yer verilmediği ya da sınıf öğretmenlerinin düzenlenen bu tür etkinliklere yeterli ilgiyi göstermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Cinsiyet Değişkeni Açısından Analiz Sonuçları

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği t test ile sınanmış, sınama sonuçları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınama Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	— X	S	T	Sd	P
Faktör 1	Erkek	202	4,61	,44	1,038	311	**,197**
	Kadın	111	4,55	,49			
Faktör 2	Erkek	202	4,16	0,58	-,347	311	**,699**
	Kadın	111	4,19	0,62			
Faktör 3	Erkek	202	4,17	0,52	1,222	311	**,051**
	Kadın	111	4,09	0,61			
Faktör 4	Erkek	202	4,20	0,65	-1,359	311	**,271**
	Kadın	111	4,30	0,69			
	Toplam	**313**					

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların cinsiyet değişkeni açısından faktörler bazında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Erkek ve Kadın cinsiyetinde bulunan katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde birbirine oldukça yakın değerlerin analiz sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Güven (2016)'in sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine ilişkin görüşleri başlıklı araştırmasının bulgusu ile paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşlerinin Güven ve Aktepe (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanması ile oluşturulan araçla verileri toplanan araştırmada da kadın cinsiyetindeki katılımcıların verdikleri yanıtlar ile erkek katılımcıların verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Can tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen "Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada ise araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşlerinde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Eğitim Durumu Değişkeni
Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların eğitim durumu değişkeni açısından sınama sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Sınama Sonuçları

Faktörler	Eğitim Durumu	N	Kareler Toplamı	Sd	F	P
	Enstitü	33	,250	3		
Fak1.	Lisans Tam	47	64,572	310	0,399	**,753**
	Lisans	206	64,822			
	Lisansüstü	27				
	Enstitü	33	1,512	3		
Fak2.	Lisans Tam	47	107,796	310	1,444	**,230**
	Lisans	206	109,308			
	Lisansüstü	27				
	Enstitü	33	,382	3		
Fak3.	Lisans Tam	47	95,689	310	,411	**,745**
	Lisans	206	96,071			
	Lisansüstü	27				
	Enstitü	33	,901	3		
Fak4.	Lisans Tam	47	136,618	310	0,679	**,565**
	Lisans	206	137,519			
	Lisansüstü	27				
	Toplam	**313**				

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların en son mezun oldukları öğretim basamağı değişkeni açısından sınaması varyans analizi tekniği ile gerçekleştirilmiş, sınama sonucunda katılımcıların eğitim düzeyi açısından verdikleri yanıtlarda anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Can tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen "Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Can gerçekleştirdiği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemeye dönük hazırladığı veri toplama aracını uygulamış, uygulama sonucunda katılımcıların verdikleri yanıtların eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Değerler Eğitimi Konusunda Yayınları Takip Etme Durumu Açısından Sınama Sonuçları
Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların değer eğitimi konusunda ders alma değişkeni açısından sınama sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların değer eğitimi konusunda yayın takip etme durumu değişkeni açısından sınaması varyans analizi ile gerçekleştirilmiş, sınama sonucunda katılımcıların verdikleri yanıtlarda faktör 1 ve faktör 3'de farklılaştıkları aşağıda Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Değerler Eğitimi Konusunda Yayınları Takip Etme Durumu Açısından Sınama Sonuçları

Faktör	Yayın Takip	N	Kareler Toplamı	Sd	F	p
Faktör 1	Hiçbirzaman	46	1,613			
	Arasıra	193	63,209	2	3,955	**,020**
	Herzaman	74	64,822			
Faktör 2	Hiçbirzaman	46	1,228			
	Arasıra	193	108,080	2	1,761	**,174**
	Herzaman	74	109,308			
Faktör 3	Hiçbirzaman	46	3,794			
	Arasıra	193	92,276	2	6,374	**,002**
	Herzaman	74	96,071			
Faktör4	Hiçbirzaman	46	,584			
	Arasıra	193	136,935	2	,661	**,517**
	Herzaman	74	137,519			

Farklılaşmanın hangi gruplar arasında ve ilgili faktörlerde hangi maddelerde oluştuğunu belirlemek amacıyla Scheffe test ile ayrıca sınama yapılmış sınama sonucunda 1. Faktörde yer alan 1. ve 3. maddelerde yine 3. Faktörde yer alan 10 ve 13. maddelerde katılımcıların yanıtlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın her zaman derecesinde yayın takip edenler ile hiçbir zaman takip etme durumunda bulunduğunu beyan edenler arasında her zaman takip edenler lehine oluştuğu da yine Scheffe sınama sonucunda görülmüştür. Farklılığın oluştuğu faktör 1 değer farkındalığı, faktör 3 ise değer eğitiminde gelişim olarak adlandırılmıştır. Faktör 1 de farklılığın oluştuğu maddelerde milli kültür ve yardımseverlik gibi duyuşsal nitelikler yine Faktör 3'de farklılığın oluştuğu 10 ve 13. maddelerde değer eğitiminde gelişime katkı sağlayacak uygulamalar yer almaktadır.

Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Sınama Sonuçları

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların görev yaptıkları yerleşim yeri durumu değişkeni açısından sınama sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10 Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Sınama Sonuçları

Faktörler		N	Kareler Toplamı	Sd	F	P
Fak1.	Köy	43	2,389			
	Belde	16	62,433	3	2,947	**,054**
	İlçe Merk	131	64,822	310		
	İl Merk	122				
Fak2.	Köy	43	3,974	3		
	Belde	16	105,334	310	2,905	**,052**
	İlçe Merk	131	109,308			
	İl Merk	122				
Fak3.	Köy	43	1,543	3		
	Belde	16	94,528	310	1,257	**,287**
	İlçe Merk	131	96,071			
	İl Merk	122				
Fak4.	Köy	43	3,114	3		
	Belde	16	134,405	310	1,784	**,132**
	İlçe Merk	131	137,519			
	İl Merk	122				

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların görev yaptıkları yerleşim yeri değişkeni açısından farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayalı olarak görev yapılan yerleşim yerinin sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerde farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Değer Eğitimi Konusunda Kurs ya da Seminer Alma Durumu Değişkeni Açısından Sınama Sonuçları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri yanıtların değerler eğitimi konusunda kurs ya da seminer gibi eğitsel faaliyetlere katılma durumları değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediği t test ile sınanmış sınama sonuçları Tablo 11 de gösterilmiştir.

Tablo 11. Katılımcıların Veri Toplama Aracına Verdikleri Yanıtların Değer Eğitimi Konusunda Kurs ya da Seminer Alma Durumu Değişkeni Açısından Sınama Sonuçları

Faktör	Kurs seminer Alma	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Faktör 1	Aldım	61	4,66	0,49	1,390	311	**,606**
	Almadım	252	4,56	0,44			
Faktör 2	Aldım	61	4,24	0,58	0,944	311	**,803**
	Almadım	252	4,16	0,60			
Faktör 3	Aldım	61	4,18	0,51	0,554	311	**,396**
	Almadım	252	4,13	0,57			
Faktör 4	Aldım	61	4,30	0.64	0,781	311	**,787**
	Almadım	252	4,22	0,67			

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtlar değerler eğitimi konusunda kurs ya da seminer alma durumu açısından faktörler bazında farklılık göstermemektedir. Kurs ya da seminer aldığını bildiren katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri herhangi bir kurs ya da seminere katılmadığını beyan eden katılımcılarla oldukça yakın değerlerde olduğu yine tablo 11'de görülmektedir. Bu durum seminer ya da kursların etkisinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerine sunulacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin istenen etkiyi sağlayabilmesi için gerekli tedbirler alınmalı, nitelik bakımından gelişmeyi sağlayacak ortamlarda faaliyetlerin sunumu gerçekleştirilmelidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumun sağlam temellere dayalı bütünlüğünü ve devamlılığını sağlamada son derece önemli nitelikler olarak görülen değerlerin ediniminde ailenin yanı sıra okullar ve orada görev yapan öğretmenler son derece stratejik bir konumda görülmektedir. Toplumun geleceği olan çocukların ailesinden hemen sonra eğitim ve öğretim amaçlı karşılaştığı ilk formal yapı ise ilkokullardır. Çocukların gelişimsel özellikleri itibariyle kritik bir dönem olan ilkokul sürecinin kişilik gelişimi açısından da son derece önemli olduğu, Kohlberg, Ericson gibi birçok uzman tarafından ortaya konmuştur. Değerler de bu anlamda kişilik özelliklerine benzer şekilde duyuşsal nitelikleri bünyesinde barındırması sebebiyle bu dönemde daha etkili şekilde kazandırılabilmektedir. Yine bu dönem çocuklarının öğretmenlerini rol model olarak benimsemesi, gözlemlemesi ve taklit yoluyla öğretmenlerinin davranışlarını yinelemeleri bu basamakta görev yapan sınıf öğretmenlerinin nitelikli olmalarını gerektirmektedir. Meslekte

hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra kendilerinin örtük program dahilinde çaba sarfetmeleri ortaya çıkan fırsatları değerlendirmeleri son derece önemli görülmektedir. Sınıf öğretmenleri değerler eğitiminde gerçekleştirmeleri beklenen etkinlikler ile ilgili olarak hayat bilgisi ve diğer derslerde dolaylı olarak gerçekleştirdikleri değerler eğitimini ilkokul 4. sınıftan itibaren bizzat değerleri ve öğretimini programında başlı başına bir bölüm olarak kapsamına alan Sosyal Bilgiler dersi ile doğrudan gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Değer eğitimi salt ders etkinlikleri ile gerçekleşmesi mümkün olmamakla birlikte bu sürecin etkili geçirilmesi toplumsal yaşama, aileye de olumlu etki yapabilmektedir. Bu sebeple görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu konuda hassasiyet göstermeleri ayrıca yeterlik kazanmaları gerektiği hususu ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi konusundaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla böyle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular ve yorumlara bağlı olarak sonuçlar şöyle sıralanabilir;

1) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracına verdikleri cevapların genel ortalaması incelendiğinde katılımcıların değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu, faktörler bazında değerlerin farkındalığına ilişkin maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması 4,51 gibi bir değerle oldukça yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtlarda en düşük aritmetik ortalama değeri ise değerler eğitiminde gelişim faktöründe 4,13 gibi bir rakamla oluşmuştur. Genel ortalama ise 4,28 gibi bir rakamla oldukça iyi bir değer olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusunu önemsedikleri, bu konuya ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.
2) Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların cinsiyet, eğitim durumu ve görev yapılan yerleşim yeri ve değerler eğitimine ilişkin kurs seminer alma değişkenleri açısından farklılaşmadığı,
3) Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların değerler eğitimi konusunda yayın takip etme durumu değişkeni açısından 1. ve 3. Faktörde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın "herzaman" yayın takip ettiğini beyan edenler ile hiçbirzaman yayın taip etme durumunu beyan edenler arasında herzaman takip edenler lehine oluştuğu belirlenmiştir.

Ulaşılan sonuçlara ilişkin getirilen öneriler ise;

1) Değer eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı özellikle okul öncesi ve ilköğretimden başlayarak ortaokul ve liselerde de iyi örnekleri içeren eğitsel uygulamalar konusunda yeni bir ders ya da etkinlik alanı oluşturmalı, uygulama sonuçlarını da değerlendirmelidir.
2) Değer eğitimi konusunda kullanılan yeni yöntem ve uygulamalara ilişkin sınıf öğretmenlerine nitelikli eğitimler sunulmalıdır.
3) Değer eğitimi konusu Sosyal Bilgiler dersinin dışında tüm derslerde ele alınmalı, etkili örtük program örnekleri paylaşılmalıdır.
4) Yalnızca yerel olmayan, ulusal ve evrensel değer farkındalığını da sağlayacak bültenler hazırlanıp değerlerin farklılığı ve saygı duyulması gereken nitelikler olduğu öğretmen ve öğrencilere hissettirilmelidir.
5) Yeni ilkokul programlarının değerlerin edindirilmesindeki etkisinin ele alınacağı yeni araştırmalar yapılmalıdır.
6) Sınıf öğretmenlerinin örnek uygulamalarını paylaşabilecekleri her il ve ilçe merkezinde sunum ya da kongreler gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış

Bolay, S. H. (2007). Aşkın Değerler Buhranı. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.55–69), İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı,* 11. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Can, Ö. (2008). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Çetinbaş, E. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgilerde Bilgi, Beceri, ve Değerlerin Kazandırılması. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Edt: Şefik Yaşar). 187–206. Anadolu Üniversitesi Yayınları,1807. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 937. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri.

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Edt. Cemil Öztürk). 255–286. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erden, M. (tarihsiz). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Alkım Yayınevi.

George, D., & Mallery, P. (2003). George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference 11.0 Update (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Güven, B. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Özet metin basılmış bildiri. VIII.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.

Halstead, J. M.& Taylor, J. M.(2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No.2. (169-202).

Kale, N. (2007). Nasıl Bir Değerler Eğitimi? *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* (26–28 Kasım 2004), 313–322, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F. (2008). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Nobel Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1999). Psikolojik testler. Üçüncü Baskı. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan, R. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 1124-1141.

Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s.177–202), İstanbul.

Varış, F. (1994). Eğitim bilimine giriş. Konya: Atlas Kitabevi.

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7(18). 107–120.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış.TÜBAR-XIX-/2006-Bahar.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. TSAD / Yıl: 11, 2, 65-84.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 7(17), 109–128.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNE ÖNCELİKLE KAZANDIRILMASINI HEDEFLEDİĞİ DEĞERLER: ESENLER İLÇESİ ÖRNEĞİ

Cenk YOLDAŞ, Celal Bayar Üniversitesi, cenkyoldas@hotmail.com

İlker AKGÜL, Esenler Cumhuriyet İlkokulu, ilkerakgul1988@gmail.com

Aysun AKGÜL, Esenler Hasip Dinçsoy İlkokulu, aysunakgulpdr@gmail.com

ÖZ

Eğitimin amacı, bireylerin sadece bilgi kazanmalarından daha çok, onların topluma uyumsamalarını sağlayıp, toplumsal kalkınmanın temelini oluşturarak; toplumdaki var olan değerleri bir sonraki nesle planlayıp aktarmaktır (Ada ve Ünal, 2000; Dönmez ve Cömert, 2007).

Bu bağlamda okullar öğrencilere bilgi beceri kazandırmakla birlikte, karakter ve değerler eğitimi için temel insani değerleri kazandırmaktır (Ada, Baysal ve Korucu, 2005). Okullar adil olma, temiz olma, düzenli olma gibi değerleri öğrencilere kazandırmada rehber konumundadırlar (Akbaş, 2008). Okullarda bu görev ise öğretmenlere düşmektedir ve İl-İlçe Milli eğitim Müdürlüklerinin belirledikleri değerler eğitim-öğretim yılı içersinde öğrencilere edindirilmesi istemektedir (Akgül, 2014).

Günümüzde eğitim alanında oldukça etkili olan değerler eğitimi, okullarda öğretmenlerin sürece dâhil olmasıyla etkili hale gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin değer tercihlerinin belirlenmesi önemlidir (Akkaya, 2013). Öğretmenlerin öncelikle öğrencilere kazandırmak istedikleri değerler dikkate alındığında, değerler eğitimindeki çalışmalardaki başarı oranı artacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okulda öğrencilere öncelikle kazandırılmasını istedikleri değerlerin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu amaçla İlköğretim Öğretim Programı'nda kazandırılması gereken değerler temel alınarak oluşturulan değerler listesi içerisinden, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılmasını istedikleri 10 değeri sıralayacakları, isterlerse de belirtilen değerlerden farklı olarak ekleyebilecekleri bir anket oluşturulmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin cinsiyet ve kıdem (yaş) durumu değişkenleri açısından bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Tarama modelinde olan çalışmada, evren Esenler İlçesindeki Sınıf öğretmenleri, örneklemi ise rastgele örneklem yöntemiyle belirlenen 200 sınıf öğretmenidir.

Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrencilere öncelikle kazandırılmasını istedikleri değerler dürüstlük, saygı ve adil olma gibi toplumsal değerlerdir. Bunun yanına öğretmenlerimizin estetik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, barış, bilimsellik değerlerine öncelik vermedikleri görülmüş ve tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Değer, değer tercihi, sınıf öğretmenleri, değerler eğitimi

ABSTRACT

EXAMPLE OF ESENLER TOWN: THE VALUES WHİCH PRİMARY SCHOOL TEACHERS FİRSTLY AİMED TO MAKE PUPİLS GAİN

The purpose of education is, rather than just individuals gain knowledge, providing for their integration into society, forming the basis of social development; The value that exist in society to convey to the next generation (Ada ve Ünal, 2000; Dönmez ve Cömert,2007).

Besides with the students to gain knowledge, schools, character and values should provide fort he training of basic human values (Ada, Baysal ve Korucu, 2005). Schools are consultants to make pupils gain being fair, being clean, being regular (Akbaş, 2008). In schools that mission is to be done by teachers and the values, which been cleared by city/town national education directorates, should make pupils gain (Akgül,2014)

Values education, which is very effective in field of education today, is much more effective within teachers are into process. Therefor, rachers choices about values education should be cleared (Akkaya, 2013). When teachers are taken into account first they wanted to give students the value will increase the success rate in working in education. Therefore, its important for teachers to identify the values they want students to gain first in schools. Fort his purpose, primary education in a list of value to be gained in the teaching program, teachers of students to be able to sort the 10 values that they want to gain a survey can add as different from the specified value if they want to have created.Gender anda ge of the value to be given to the students of the teachers in the study variables were analyzed in terms of whether there is a significant difference in working with the scan pattern, the class teacher in the universe Esenler district, the sample is determined by a random sampling of 200 primary school teachers.

According to obtained result; the values they want teachers to students to gain first integrity, respect and societal values such as fairness. The aesthetic side of olur teachers hospitality, concern for healthy peace and have been shown to give priority to scientific value has been determined.

Keywords: value, value choise, primary-school teachers, values education

GİRİŞ

İnsanlığın ilerleyip gelişmesine katkı sağlayacak en önemli etken eğitimdir (Kalaça, 2013). Eğitimden beklenen, bireylere sadece bilgi kazandırmakla beraber, bireylerin topluma uyumunu sağlayıp, bu süreçte bilgi, beceri, tutumla birlikte, toplumun kanıksadığı değerleri bir sonraki nesle bilinçli olarak aktarmaktır (Ada ve Ünal, 2000; Dönmez ve Cömert, 2007; Biçer, 2013).

Ancak günümüzde Türkiye' de insani değerlerde görülen ciddi aşınmalardan dolayı, bir arayışa girilmiştir. Bu arayış sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı eğitim basamaklarında uygulanmak için ‘’değerler eğitimi’’ diye ifade edilen bir eğitim modeli öngörülmüştür. Bu model kapsamında belirlenen değerler okullarda, öğretmenlerin rehberliğinde belirlenen etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu modelin kavramsal düzenini doldurabilmek için ‘’değer’’ kavramının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Yaman, 2012).

Değer ile ilgili birçok tanım yapılmasına rağmen, anlam bakımından tanımlamalardan birbirinden çok farklı şeyler bulunmaktadır.

Değer toplumun benimsediği ögelere mana veren ölçütlerdir (Özensel, 2003). Değer, toplumca kabul edilen standart ve bireylerin yapılması istenilen davranışlardır (Türk, 2009). Değer, bireylerin kendi yaşantılarında karşılaştıkları durumlarda karar verip, onların tercihlerine şekil veren unsurlardır (Bulut, 2011). Değerler, bireylere neleri tercih etmeleri gerektiğini ve nelerin önemli olduğunu belirtir (Akbaş,2008). Değerler, düşüncelerimi etkileyerek, davranışlarımıza yön veren olgulardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Değer tanımına baktığımızda şöyle bir özet çıkarabiliriz; değer toplumun ortak bir paydada kabul ettiği standartların, bireyler tarafından benimsenip, uygulanması beklenen davranışlardır (Aydın ve Akyol, 2012).

Değerler eğitimi bireyin belli başlı değerlerin farkına vararak, yeni değerler

benimsemesi ve davranışa kazandırma sürecidir (Yaman, 2012). Değerler eğitimi, sağlıklı düşünüp hissedebilen bireylerin yetişmesi için gerekli bir eğitimdir (Aydın, 2010). Değerler eğitimi ile varılmak istenen amaç, karakterli ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmektir (Çağlayan, 2005).

Okullardaki değerler eğitiminin amaçlarından biri, öğrencilerin sağlıklı bireyler haline gelmesini sağlayarak, onları iyi insan olmalarına yardımcı olarak, olumlu tutum ve davranışlar sergilemelerini sağlamaktır (Aydın ve Akyol, 2012). Bu süreçte en önemli görev öğretmenlere düşmektedir (Akkaya,2013).

Okullarda değerler eğitiminin amacına ulaşmasındaki en büyük engellerden birisi istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Ancak değerler eğitiminin istenen düzeyde uygulanmasıyla bu istenmeyen davranışlar ortadan kalkacağı düşünülmektedir (Akpınar ve Özdaş, 2012; Akpınar ve Özdaş, 2013). Bu noktadan baktığımızda ‘’okullar değerleri öğretmeli midir’’ sorusundan daha çok ''Hangi değerler öğretilmedir?’’ boyutuna yönelik cevaplar aramalıyız (Ekşi ve Katılmış, 2011). Bazı kurum ve ülkeler, kendi öğrencilerine kazandırılması gereken değer listesi hazırlamışlardır. Bu değere listesi Tablo 1 ‘de verilmiştir.

Tablo 1: Bazı ülke ve kurumların belirledikleri değer listesi

Türkiye	Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardım severlik, aile birliğine önem verme
Yeni Zelanda	Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, merhamet, görev
Avustralya ‘’Queenland’’	Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçıl çözüm
NCSS ‘’ABD’’	Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, hakkaniyet, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı
İngiltere	Doğruluk, adalet, dürüstlük, güven, öz saygı, saygı, sorumluluk, hakkaniyet, insancıllık, farklılıklara saygı
Japonya	Adalet, topluma saygı, doğaya saygı, büyüklere saygı, ebeveyne saygı, çalışkanlık, cesaret, içtenlik, özgürlük, düzen, nezaket, kibarlık, arkadaşlık, alçak gönüllülük, millet sevgisi, diğer kültürlere saygı, vatan sevgisi
	Kaynak: Doğanay, 2009, s. 233 ; akt: Ekşi ve Katılmış, 2011).

Tablo 1 ‘e baktığımızda kurum ve ülkeler, kendi öğrencilerine kazandırılmasını bekledikleri değerleri belirlemişlerdir. Burada değerler eğitiminin gerekliliği konusunda eğitimciler ve politikacılar arasında görüş birliği olmasına rağmen, öncelik ve tercih açısından farklılaşmaktadır (Doğanay, 2007). Bu noktadan baktığımızda araştırmamız, öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerden öncelikle hangilerinin kazandırılması gerektiği sorusunu sormaktadır.

İlgili alan yazına baktığımızda, öğretmen adayları ve öğretmenlerin değerlerle ilgili

görüş ve düşüncelerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yazar'ın (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının hayatlarına öncelikle yön veren başlıca değerlerin manevi değerler olduğu, bunu ekonomik ve dini değerlerin takip ettiği belirlenmiştir. Balcı ve Yelken'in (2013) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler programında belirtilen değerlerin tümünün çok önemli olduğu ancak, bu değerlerden; adil olma, barış, dürüstlük ve duygu düşüncelere saygı değerlerinin ise önem derecesi olarak ilk sıralarda yer aldıkları tespit edilmiştir. Şahin' in (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öncelikli değerlerin dini ve ahlaki değerler olduğu, kızlar ve erkekler geneline bakıldığında ilmi değerin sınıf seviyesi arttıkça üst sıralarda tercih edildiği görülmüştür. Fırat ve Açıkgöz 'ün (2012) yaptıkları araştırmada resmi ve özel okul öğretmenlerinin uyarılım, iyilikseverlik ve uyma değer boyutlarına ilişkin algılarına yönelik, özel okul öğretmenlerinin lehine önemli bir farklılık bulunmuştur. Oğuz'un (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları görülmüştür. Başçiftçi, Güleç, Akdoğan ve Koç 'un (2011) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarını epistemolojik inançları ile değer tercihleri arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Akkaya'nın (2013) yaptığı çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) 1. Sırada seçtikleri değer vicdan huzuru olmuştur. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının bölümlerine göre değer tercihleri; her şeyin ölçülü ve ahenkli olması, öbür dünyayı kazanmak, yalansız bir dünya, konforlu hayat, vicdan huzuru, eşitliğin sağlanması, insanlara yardım değerlerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öcal ve Yiğittir 'in (2011) yaptıkları araştırmada Tarih öğretmenleri öğrencilerine; vatan ve millet sevgisi, tarih bilinci ve şuuruna sahip olma, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlı olma, milli ve manevi değerlere sahip olma, birliktelik, saygılı olma, bağımsızlık, İstiklal Marşı ve bayrağa saygılı olma, çalışkanlık gibi değerleri kazandırmak istemektedirler. Fidan'ın (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğu, medyanın değerler öğretiminde okulun ve öğretmenin etkisinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Canpolat, Kaya ve Küçüktağ'ın (2010) yaptıkları araştırmada bay öğretmen adaylarının ise evrensel ve kültürel değerleri daha fazla benimsedikleri, bayan öğretmen adaylarının ise manevi ve milli değerleri daha fazla benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Şahin 'in (2010) yaptığı çalışmada ise, sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal değer tercihlerinde dini ve ahlaki değerlerin öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada eğitim kurumlarında (ilkokullarda) görev alan sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimi faaliyetlerinde, hangi değerlerin öncelikle öğrencilere kazandırılması gerektiği hakkında görüşler alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Son yıllarda Değerler Eğitimi hakkındaki çalışmalar artmakta, bu doğrultuda bir çok çalışma yapılmaktadır. Değerler Eğitimi çalışmalarında anahtar rol öğretmenlerdedir. Bu bağlamda öğretmenlerin Değerler Eğitimi alanında fikirleri, öğrencilere kazandırılması gereken değerler için kendi fikirlerinin önemsenmesi önemli bir hale gelmiştir. Çünkü öğrenciler için kazandırılması gereken değerler belirlenirken öğretmenlerin durumunun tespit edilmesi Değerler Eğitimi çalışmalarının daha etkin olacağı ortadır. Bu noktada araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kazandırılmasını hedeflediği değerleri tespit edip, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilmesidir.

Yapılacak bu çalışma Değerler Eğitimi noktasında öğrenciler için yapılacak çalışmaların merkezini alacaktır. Bir eğitim kurumunda öğretmenlerin öncelikli ilgilerini çekmeyen değerlerin kazandırılmaya çalışılması, yapılacak çalışmaların çok verimli olmayacağı anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere öncelikle kazandırılması gerektiği düşündükleri değerleri bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışma sınıf öğretmenlerinin öğrencilere öncelikle kazandırmak istedikleri değerler

dikkate alındığında, değerler eğitimindeki çalışmalardaki başarı oranı artacağından dolayı önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Bu model sosyal bilimlerde ve eğitimde sıkça kullanılır (Ekiz, 2003; Kuş, 2009). Bu şekilde yapılan araştırmalar geçmişte veya var olan durumu betimlemek amacıyla yapılan, araştırmaya konu olan birey ya da nesneleri, kendi koşullarında tanımlanmasının çalışıldığı, araştırmayı temsilen bir evren ya da evreni yansıtacak örneklem üzerinde yapılır (Karasar, 2010: 77-79).

Araştırma İstanbul-Esenler ilçesinde, kolay ulaşılabilir yoluyla örnekleme seçilen 200 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Anket, bireylerin koşullarını, inançlarını, davranışlarını ya da tutumlarını tasvir etmeye yönelik sorulardan oluşan araştırma materyalidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013).

Araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, değerler eğitimi dersi gerekliliği görüşü ve değer sıralamalarını tespit etmek için hazırlanan anket iki bölümden oluşmuştur. Uzman görüşü alınarak hazırlanan anketin birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdemleri, ikinci bölümde ise kendi tercihlerine göre değer sıralama listesi vardır.

Anketteki değer sıralama listesi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden seçilmiştir. Öğretmenlerden listede yer alan 20 değer içinden en çok önem verdikleri 10 değeri tespit etmeleri istenmiştir. Tespit ettikleri değerleri de kendi önem sıralamalarına göre, 1'den 10'a kadar sıralamaları istenmiştir.

Ayrıca değer tercihi yapılırken listenin altına boşluk bırakılmış, sınıf öğretmenlerinin listedeki değerlerden farklı olarak eklemek istedikleri değerler varsa ekleyebilecekleri belirtilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan çalışmada elde edilen veriler, kolayca okunması ve verilen kolaylıkla anlaşılabilmesi için tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2

Cinsiyet Tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
ERKEK	96	48,0
KADIN	104	52,0
Toplam	200	100,0

Tablo 2'deki verilere göre araştırma grubunu sınıf öğretmenlerinin %52'sini erkek öğretmenlerin, %48'ini ise bayan öğretmenlerin oluşturdukları görülmektedir.

Tablo 3

Mesleki Yıl(kıdem) bilgisi

	Frekans	Yüzde	Birikimli yüzde
1-5 YIL	54	27,0	27,0
6-10 YIL	59	29,5	56,5
11-15 YIL	29	14,5	71,0
16-20 YIL	34	17,0	88,0
20 VE ÜZERİ	24	12,0	100,0
Toplam	**200**	**100,0**	**-**

Tablo 3'deki verilere göre araştırma grubunu %27'lik kısmını 1-5 yıl arasında mesleki çalışma yılı olan, %29,5'lik kısmını 6-10 yıl arasında mesleki çalışma yılı olan, %14,5'lik kısmını 11-15 yıl arası mesleki çalışma yılı olan, %17'lik kısmını 16-20 yıl arasında mesleki çalışma yılı olan, %12'lik kısmını ise de 20 ve üzeri yıl mesleki çalışma yılı olan öğretmenler oluşturmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin ilk iki sırada önem verdiği değerler ve frekansları

1.sıradaki ilk 10 değer	f	%	2.sıradaki ilk 10 değer	f	%
Dürüstlük	40	20	Saygı	30	15
Adil olma	36	18	Dürüstlük	21	10,5
Saygı	22	11	Adil olma	17	8,5
Vatanseverlik	11	5,5	Sevgi	14	7
Aile birliğine önem verme	10	5	Hoşgörü	13	6,5
Bağımsızlık	8	4	Özgürlük	13	6,5
Barış	8	4	Aile birliğine önem verme	11	5,5
Bilimsellik	8	4	Sorumluluk	10	5
Hoşgörü	8	4	Vatanseverlik	10	5
Sağlıklı olmaya önem verme	8	4	Duyarlılık	9	4,5

Tablo 4'deki verilerden öğretmenlerin birinci önem sırasında en çok *dürüstlük* değerinin olması, öğretmenlerin dürüstlük değerini önemsedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Çünkü öğretmenlerin %20 si bu değeri ilk sıraya yazmıştır. Bunun yanı sıra *adil olma, saygı, vatanseverlik, aile birliğine önem verme* gibi değerlere de öğretmenler tarafından önem verildiği görülmüştür. İkinci önem sırasında yer alan değerlerden de ilk sırada %15'lik oranıyla *saygı* değeri tercih edilmiştir. Birinci sırada yer almamasına rağmen *dürüstlük ve adil olma* değerlerinin de sıralamada önlerde yer alması dikkat çekicidir.

Tablo 5

Öğretmenlerin 3. Ve 4. sırada önem verdiği değerler ve frekansları

3.sıradaki ilk 10 değer	f	%	4.sıradaki ilk 10 değer	f	%
Saygı	23	11,5	Saygı	19	9,5
Dürüstlük	21	10,5	Sevgi	19	9,5
Sevgi	17	8,5	Hoşgörü	17	8,5
Çalışkanlık	16	8	Sorumluluk	16	8
Bağımsızlık	13	6,5	Çalışmak	14	7
Duyarlılık	11	5,5	Duyarlılık	12	6
Hoşgörü	11	5,5	Dürüstlük	12	6
Temizlik	9	4,5	Dayanışma	11	5,5
Adil olma	8	4	Adil olma	10	5
Özgürlük	8	4	Vatanseverlik	10	5

Tablo 5'deki verilere göre, üçüncü önem sırasında %11,5 ile *saygı* değeri ile %10,5'lik oranla *dürüstlük* değeri ile %8,5'lik oranla *sevgi* gibi değerlerin tercih edilmesiyle ilk iki değerde önemli olarak görülen dürüstlük ve saygı değerlerinin yanında sevgi değerinin de önemsendiği görülmektedir. Dördüncü önem sırasında da %9,5 oran ile yine *saygı* değeri ilk sırada yer almıştır. Ayrıca sevgi değeri dördüncü önem sırasında da ilk üç sıralamaya %9,5 oranla ikinci sıradan girmiştir. Ayrıca *hoşgörü ve sorumluluk* değerleri de ilk sıralarda yer almıştır.

Tablo 6

Öğretmenlerin 5. Ve 6. sırada önem verdiği değerler ve frekansları

5.sıradaki ilk 10 değer	f	%	6.sıradaki ilk 10 değer	f	%
Sorumluluk	21	10,5	Vatanseverlik	18	9
Temizlik	18	9	Dayanışma	14	7
Dürüstlük	17	8,5	Adil olma	13	6,5
Sevgi	15	7,5	Duyarlılık	13	6,5
Hoşgörü	14	7	Bilimsellik	12	6
Çalışkanlık	13	6,5	Çalışkanlık	12	6
Vatanseverlik	13	6,5	Sevgi	12	6
Bağımsızlık	11	5,5	Sorumluluk	12	6
Adil olma	10	5	Saygı	11	5,5
Saygı	10	5	Yardımseverlik	11	5,5

Tablo 6'deki verilere göre beşinci önem sırasında %10,5 oranla *sorumluluk* değeri ilk sırada yer almıştır. Ayrıca daha önceki sıralamalarda yer almayan *temizlik* değeri de %9 oran ile ikinci sırada yer almıştır. Altıncı önem sırasında %9 oran ile *vatanseverlik* değeri yer almıştır. Burada ikinci sıradaki *dayanışma* değeri ile onuncu sıradaki *yardımseverlik* değeri

arasında 3 frekans değeri vardır. Yani birbirine çok yakın değerler bulunmaktadır. Ayrıca *bilimsellik, çalışkanlık* değerleri de sıralamaya girerek, öğretmenlerin öğrencilerden akademik alanlarına katkı sağlayacak değerlerin de kazandırılması istediğini ortaya koymuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin 7. Ve 8. sırada önem verdiği değerler ve frekansları

7.sıradaki ilk 10 değer	**f**	**%**	**8.sıradaki ilk 10 değer**	**f**	**%**
Aile birliğine önem verme	19	9,5	Hoşgörü	22	11
Duyarlılık	17	8,5	Yardımseverlik	18	9
Yardımseverlik	16	8	Dayanışma	16	8
Çalışkanlık	14	7	Dürüstlük	14	7
Hoşgörü	14	7	Bilimsellik	12	6
Adil olma	13	6,5	Bağımsızlık	13	6,5
Sorumluluk	13	6,5	Duyarlılık	13	6,5
Dayanışma	12	6	Çalışkanlık	11	5,5
Sevgi	11	5,5	Vatanseverlik	11	5,5
Özgürlük	9	4,5	Sorumluluk	10	5

Tablo 7'daki verilere göre yedici önem sırasında %9,5 oranla *aile birliğine önem verme* değeri ilk sırada yer almıştır. Ayrıca *duyarlılık* değeri ve %8,5 oranla ve %4,5 oranla *özgürlük* değeri sıralamaya ilk kez girmiştir. Sekizinci önem sırasında ilk sırada %11 oranla *hoşgörü* değeri yer almıştır. Ayrıca %9'luk oranla *yardımseverlik* değeri de %9 oranla hem yedinci önem sırasında hem de sekizinci önem sırasında sıralamaya girmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin 9. Ve 10. sırada önem verdiği değerler ve frekansları

9.sıradaki ilk 10 değer	**f**	**%**	**10.sıradaki ilk 10 değer**	**f**	**%**
Hoşgörü	20	10	Bilimsellik	17	8,5
Dayanışma	16	8	Vatanseverlik	16	8
Adil olma	15	7,5	Adil olma	14	7
Sevgi	13	6,5	Çalışkanlık	14	7
Duyarlılık	12	6	Sorumluluk	13	6,5
Saygı	12	6	Yardımseverlik	13	6,5
Sorumluluk	12	6	Estetik	11	5,5
Temizlik	12	6	Özgürlük	11	5,5
Vatanseverlik	11	5,5	Hoşgörü	10	5
Barış	10	5	Saygı	10	5

Tablo 8'deki verilere göre dokuzuncu önem sırasında %10'luk oranla *hoşgörü* değeri ilk sırada yer almıştır. Ayrıca dokuzuncu önem sırasında sıralamaya %5'lik oranla *barış* değeri de girmiştir. Onuncu önem sırasında %8,5 oranla *bilimsellik* değeri de ilk sırada yer

almıştır. Ayrıca %5,5 oranla *estetik* değeri de ilk kez sıralamaya girmiştir.

İlk on önem sırasında öğretmenlerin ön plana çıkarttığı değerler dikkate alındığında; ‘’*dürüstlük, adil olma, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, aile birliğine önem verme, hoşgörü, dayanışma, bilimsellik’’* gibi değerlere daha çok öncelik verdikleri anlaşılmaktadır.

Ancak öğretmenlerin belirtmesine rağmen yeterli frekansa sahip olmadığı için ilk 10 önem sırasında yer alamayan değerler de vardır. Tablo 8’de değerlerin tüm frekansları tercih sıralamasına göre sıralanmıştır.

Tablo 9

Değerler ve değerlerin tercih edilme sayıları(frekansları)

Değerler	**f**	**%**	**Değerler**	**f**	**%**
1. Dürüstlük	160	8,00	11. Dayanışma	96	4,80
2. Saygı	155	7,75	12. Temizlik	93	4,65
3. Adil olma	149	7,49	13. Aile birliğine önem verme	90	4,50
4. Hoşgörü	138	6,90	14. Bağımsızlık	89	4,45
5. Sorumluluk	128	6,40	15. Özgürlük	86	4,30
6. Sevgi	117	5,85	16. Bilimsellik	70	3,50
7. Vatanseverlik	115	5,75	17. Barış	66	3,30
8. Duyarlılık	108	5,40	18. Sağlıklı olmaya önem	57	2,85
9. Çalışkanlık	107	5,35	19. Misafirperverlik	38	1,90
10. Yardımseverlik	102	5,10	20. Estetik	36	1,80
Toplam	**2000**	**100**			

Tablo 9’deki verilere bakıldığında öğretmenler tarafından ilk on önem sırası kapsamında en çok tercih edilen değerlerin; *dürüstlük, saygı, adil olma, hoşgörü, sorumluluk, sevgi, vatanseverlik, duyarlılık, çalışkanlık ve yardımseverliktir.* Ayrıca *aile birliğine önem verme ve bilimsellik* değerleri de frekans olarak ilk on sıralamaya giremese de, önem sırasına göre yapılan sıralamalarda yedinci önem sırası ve onuncu önem sırasında ilk sırada yer almışlardır. Ayrıca *adil olma, duyarlılık, çalışkanlık ve yardımseverlik* değerleri frekans olarak ilk on sıralamaya girse de önem sıralamasında ilk sıralara yerleşememiştir. Ancak bu değerlerin önemsenmediği anlamına gelmez, sadece o önem sıralamasında ilk sıradan yer bulmadığı anlamına gelmektedir.

Değer tercihlerinin cinsiyet açısından farkına bakabilmek için, erkek ve kadın öğretmenlerin öğrencilerine öncelikle kazandırmaları gereken ilk 10 değerden, her sıralamada ilk sırada yer alan değerler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır. Bu tablodan hareketle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer tercihleri yorumlanacaktır.

Tablo 10

Cinsiyete Göre Değer Tercihi (İlk 10 Değer için ilk sırada olanlar)

Sıralama	**Kadın**	**Erken**
1. Sıra	Dürüstlük	Adil olma
2. Sıra	Saygı	Dürüstlük
3. Sıra	Saygı	Çalışkanlık
4. Sıra	Saygı	Hoşgörü

5. Sıra	Sorumluluk	Dürüstlük/Sorumluluk/Temizlik
6. Sıra	Çalışkanlık	Vatanseverlik
7. Sıra	Dayanışma	Aile Birliğine Önem Verme
8. Sıra	Hoşgörü	Dayanışma/Dürüstlük/Hoşgörü/Saygı/Vatanseverlik
9. Sıra	Hoşgörü	Dayanışma
10. Sıra	Bilimsellik	Çalışkanlık

Tablo 10 verilere baktığımızda kadın öğretmenler öğrencilerine öncelikle *dürüstlük,saygı,sorumluluk, çalışkanlık, dayanışma, hoşgörü ve bilimsellik* değerlerinin kazandırılması isterken; erkek öğretmenler *adil olma, dürüstlük, çalışkanlık, hoşgörü, dürüstlük, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme, sevgi, dayanışma, saygı, vatanseverlik, çalışkanlık* değerlerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler öğrencilerinde öncelikle *çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, hoşgörü, saygı, sorumluluk* değerlerinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Değer tercihlerinin öğretmenlerin kıdemleri açısından farkına bakabilmek için, kıdemlerine göre öğretmenlerin öğrencilerine öncelikle kazandırmaları gereken ilk 10 değerden, her sıralamada ilk sırada yer alan değerler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır. Bu tablodan hareketle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer tercihleri yorumlanacaktır.

Tablo 11

Kıdem Yılına Göre Değer Tercihi (İlk 10 Değer için ilk sırada olanlar)

1-5 Yıl	**6-10 Yıl**	**11-15 Yıl**	**16-20 Yıl**	**20 Yıl ve üzeri**
Dürüstlük	Dürüstlük	Adil olma	Adil olma	Dürüstlük
Saygı	Saygı	Dürüstlük	Saygı	Adil olma /Vatanseverlik
Dürüstlük	Saygı	Dürüstlük	Çalışkanlık/ Özgürlük/ Sorumluluk	Çalışkanlık
Saygı	Dayanışma /Hoşgörü/ Saygı/Sevgi	Saygı	Çalışkanlık/ Dürüstlük	Çalışkanlık/ Sorumluluk
Dürüstlük/ Sevgi	Sorumluluk	Temizlik	Hoşgörü	Vatanseverlik
Duyarlılık	Vatanseverlik	Yardımseverlik	Vatanseverlik	Bilimsellik/ Sorumluluk
Duyarlılık	Yardımseverlik	Hoşgörü	Aile birliğine önem	Hoşgörü
Hoşgörü	Hoşgörü	Dayanışma/ Yardımseverlik	Hoşgörü	Dürüstlük/Temizlik
Sevgi	Hoşgörü	Duyarlılık	Dayanışma/ Hoşgörü	Dayanışma
Estetik	Bilimsellik	Aile birliğine önem/Özgürlük	Bağımsızlık/ Sorumluluk	Çalışkanlık/ Duyarlılık

Tablo 11 verilere baktığımızda tüm çalışma kıdemlerinde bulunan öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin *dürüstlük, hoşgörü ve saygı* değerleridir. Ayrıca *dayanışma ve vatanseverlik* değerlerinin 1-5 yıl kıdem çalışma süresine sahip öğretmenler haricinde diğer tüm öğretmenler; *sevgi* değerinin 11-15 yıl kıdem çalışma süresine sahip öğretmenler haricinde diğer tüm öğretmenler tarafından öncelikle öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Son olarak öğretmenlerimize ankete eklemek istedikleri bir değer olduklarında eklemeleri ve bunu sıralamaya koymaları istenmiştir. Ancak hiçbir öğretmen bir değer eklememiş ve sıralamaya koymamıştır. Buradan öğretmenlerin değerleri gördüklerinde kendilerine yeterli gördükleri ve en önemli ilk on değerin belirtilmesi gerektiği için, öğretmenlerin daha çok verilen değerlere odaklandığı sonucu çıkarılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada Sınıf öğretmenlerine göre ilkokul öğrencilerine öncelikle kazandırılması gereken değerlerin neler olması gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere öncelikle kazandırılmasını istedikleri değerler dürüstlük, saygı, adil olma gibi toplumsal değerlerdir. Öğretmenlerimiz estetik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, barış, bilimsellik değerlerine öncelik vermedikleri görülmüştür. Buradan anlaşılabilir ki, öğretmenlerin önceliği dürüst, saygılı, adil bireylerin yetişmesi gerektiği, bu öncülleri kazanmış bir öğrencinin barış içinde yaşayabilen, estetik değerlere sahip, sağlığına önem veren, geleneğimizin bir parçası olan misafirperver ve bilimi kendince çıkarımlarda bulunabilen bir birey olabileceği varsayımı çıkarılabilir.

Bununla birlikte kadın öğretmenlerimiz *dürüstlük,saygı,sorumluluk, çalışkanlık, dayanışma, hoşgörü ve bilimsellik* daha evrensel olan değerlerin öğrencilere kazandırılmasını beklerken; erkek öğretmenler ise bu değerlerle birlikte adil olma, temizlik, vatanseverlik, aile birliğine önem verme, sevgi, dayanışma gibi daha çok Türk toplumu ile birlikte anılan değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç da Toplumuzda cinsiyete göre değerlerin toplumu yansıtma gücünü ortaya koyabileceği varsayılabilir.

Ayrıca öğretmenlerin çalışma yıllarına göre sonuçlarda dayanışma ve vatanseverlik değerlerinin 1-5 yıl kıdem çalışma süresine sahip öğretmenler haricinde diğer tüm öğretmenler tarafından kazandırılması gerektiği belirtmeleri, meslekte kıdem arttıkça Türk toplumu için önemli olan değerlerin daha çok benimsediği varsayılabilir.

Balcı ve Yelken'in (2013) yaptıkları araştırmada, 152 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeninin katılımıyla elde ettiği verilerde, sosyal bilgiler programında belirtilen değerlerden; adil olma, barış, dürüstlük ve duygu düşüncelere saygı değerlerinin ise önem derecesi olarak ilk sıralarda yer aldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile yaptığımız araştırmadaki sonuçların benzer çıktığı söylenebilir. Bu durum bizi öğretmenlerin benzer değerleri önemsedikleri ve öğrencilerde kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Oğuz'un (2012) yaptığı çalışmada 434 öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları görülmüştür. Buradaki sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adaylarının da yardımsever ve güvenilir tipleri tercih etmeleri, değer tercihlerini de etkilemektedir.

Öcal ve Yiğittir 'in (2011) yaptıkları araştırmada Tarih öğretmenleri öğrencilerine; vatan ve millet sevgisi, tarih bilinci ve şuuruna sahip olma, tarihsel ve kültürel mirasa duyarlı olma, milli ve manevi değerlere sahip olma, birliktelik, saygılı olma, bağımsızlık, İstiklal Marşı ve bayrağa saygılı olma, çalışkanlık gibi değerleri kazandırmak istemektedirler. Yaptığımız çalışmada da vatanseverlik, saygı ve çalışkanlık değerlerinin de öncelikle kazandırılması gereken değerler olarak belirlenmiştir. Bu noktadan baktığımızda

öğretmenlerin benzer değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında değerler eğitiminin önemi göz önüne alındığında, Milli Eğitim Bakanlığındaki uzmanların öğretmen görüşlerini dikkate alarak, öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken değerleri ön plana koymaları, ayrıca aktif olarak eğitim camiasında faaliyet gösteren tüm öğretmenlerimizin fikirleri alınarak değer listesi ve değer listesi sıralaması oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S. & Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 14.

Akgül, İ. (2014). İlkokul Öğrencileri Web Tabanlı Değerler Eğitimi Uygulaması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Akkaya, N. (2013). ‘’Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercihleri (Deu. Buca Eğt. Fak. Örneği)’’. (26-28 Ekim 2011). Değerler Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Akpınar, B. and Özdaş, F. (2012). An Analysis of High School Students' Misbehaviors and The Punishments Given (The Case Of Diyarbakır Province). International Journal of Arts and Commerce, 1 (2), 37-47.

Akpınar, B. ve Özdaş F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler, 23 (2), 105-113.

Aydın, M. Zeki, (2010). ‘’Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi’’, http://mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bddlddmsel_makaleler.html adresinden 23 Ekim 2014 tarihinden alınmıştır.

Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). ‘’İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri’’. KEFAD. 14 (1), 195-213.

Başçiftçi, F., Güleç, N., Akdoğan, T., Koç, Z. (2011). ‘’Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri ile Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi’’. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. (27-29 Nisan 2011). Uluslararası Antalya Üniversitesi.

Biçer, S. (2013). *Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy'a Ait "Safahat" Adlı Eserin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Bulut, S. (2011). Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Canpolat, E., Kaya, M. & Küçüktağ, İ. (2010). "Öğretmen Adaylarının Değer Algısı", 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ,1123-1126.

Çağlayan, A. (2005). Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi (2. Basım). İstanbul: Dem Yayınları.

Demircioğlu, İ. ve Tokdemir, M. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. Değerler Eğitimi Dergisi, 6, 69- 88.

Doğanay, A., (2007). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde C.Öztürk(Ed.),Değerler Eğitimi. ss:255-286. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dönmez, B. & Cömert, M. (2007*). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri*. Değerler Eğitimi Dergisi, 5(14), 29-59.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekşi H. ve Katılmış, A. (2011). Karakter Eğitimi El Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fırat, N. Ş. ve Açıkgöz, K. (2012). ‘’Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri’’. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 43, 422-435.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2,(20), 1-18

Kalaça, H. (2013). *Türk Atasözleriyle Değerler Eğitimi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuş, E. (2009). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Oğuz, E. (2012). ‘’Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri’’. (26-28 Ekim 2011). Değerler Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2011). ‘’Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri’’. KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13 (20), 117-224.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 217- 239.

Şahin, D. (2010). ‘’Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Değer Tercihleri: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği’’. E-Journal of New World Sciences Academy. 5 (4), 2084-2092.

Şahin, D. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Değer Tercihleri: Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Örneği", 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, 545-548

Türk, İ. (2009). Değerler Eğitiminde Saygı. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yazar, T. (2011). ‘’Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri’’. Değerler Eğitimi Sempozyumu. (26-28 Ekim 2011). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

EK: UYGULAMA ANKETİ

SAYIN ÖĞRETMENİM,

Sizden beklediğimiz, okul sürecinde Değerler Eğitimi kapsamında öğrencilere öncelikle kazandırılmasını istediğiniz değerleri belirtmeniz istenmektedir. Bu kapsamda belirlenen değerlere önceliği size göre en önemli olan değer için 1'den başlamak üzere, sırasıyla ilk 10 değeri belirtiniz. Aşağıdaki tabloda belirtilen değerler haricinde belirtmek istediğiniz değer/değerler varsa bunu belirtiniz ve puanlandırınız.

Saygılarımla İlker AKGÜL

1- Cinsiyetiniz Bay ( ) Bayan ( )

2- Mesleki Kıdeminiz (Çalışma Yılınız):

3- Size göre en önemli olan değer için 1'den başlamak üzere, sırasıyla ilk 10 değeri belirtiniz. Aşağıdaki tabloda belirtilen değerler haricinde belirtmek istediğiniz değer/değerler varsa bunu belirtiniz ve puanlandırınız.

DEĞERLER	NUMARALANDIRMA
• Adil olma	
• Aile birliğine önem verme	
• Bağımsızlık	
• Barış	
• Bilimsellik	
• Çalışkanlık	
• Dayanışma	
• Duyarlılık	
• Dürüstlük	
• Estetik	
• Hoşgörü	
• Misafirperverlik	
• Özgürlük	
• Sağlıklı olmaya önem verme	
• Saygı	
• Sevgi	
• Sorumluluk	
• Temizlik	
• Vatanseverlik	
• Yardımseverlik	
NOT: Eklemek istediğiniz değer varsa lütfen aşağıya ekleyiniz ve sıralamada belirtiniz.	



TEMEL ÖĞRETİM DÖNEMİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN SÜPER KAHRAMANLARA İLİŞKİN ALGILARI

Vahit İLHAN, Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi, vilhan@erciyes.edu.tr

Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi cetincetinkaya@duzce.edu.tr

Sacide ŞAHİN, Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi sacidesahin@erciyes.edu.tr

ÖZ

İçinde bulunduğumuz tüketim çağında, her şeyi, herkes için metalaştırma hedefi; çocukları da tüketici kategorisinde konumlandırmaktadır. Kırtasiye ürünlerinden giyime, ev tekstilinden oyuncağa, yiyecekten mobilyaya kadar çok geniş bir ürün yelpazesi en basit ifadeyle çocuklara yönelik tasarlanmaktadır. Bu yönelim sosyalleşme gayreti içindeki çocuk için adeta zorunlu bir tercihe dönüşmektedir. Bu noktada, bahsedilen dönüşümün hangi enstrümanlarla gerçekleştirildiği sorusu karşımıza çıkmaktadır. Bu soru da bizi, geçmişi çizgi roman kültürüne uzanan süper kahramanlara götürmektedir. Süper kahramanlar, olağanüstü güçleriyle sıradan insanların yapamadıklarını yapabilen ve bu güçlerini de kimi zaman toplumu, kimi zaman dünyayı büyük tehlikelerden kurtarmak için kullanan ve çok sevilen karakterlerdir. İlk olarak çizgi roman dünyasında şekillenen süper kahramanlar, günümüzde ileri üç boyutlu teknolojilerle sinema perdesinde ve televizyon mecrasında varlıklarını sürdürmektedirler. Superman, Batman, Spiderman, Hulk ve Ironman gibi pek çok benzer karakter oluşturularak süper kahraman olgusu kendine özgü bir kültür halini almıştır. Tarihsel olarak çok uzun bir geçmişi olan, olağanüstü güçlere sahip süper kahraman karakterlerine, geçmişte ve günümüzde en çok ilgi ve hayranlık duyanlar da çocuklar olmuşlardır. Çalışma, bu ilgiyi ayakta tutan dinamiklere temel öğretim öğrencilerinin gözünden bakmayı hedeflemektedir. Bir karakteri süper kahraman yapan nedir? Evrensel imajlara sahip bu kahramanların temsil ettikleri değerler de evrensel midir? Süper kahraman figürlü tüketim eşyaları ilgi çekiyor mu? gibi temel soruların etrafında şekillenen çalışmada temel öğretim öğrencilerinden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Bir izleyici araştırması olarak tasarlanan ve nitel bir analiz sunan çalışmada; öğrenciler için süper kahramanların gündelik hayatın içinde çok görünür bir konumda oldukları, bellekteki yerlerini belirginleştirdikleri ve genel kahraman algılarını şekillendirdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kahraman algılarını şekillendiren karakterlerin büyük oranda yabancı olduğu, Türk kültürüne yönelik çizgi film kahramanlarının ortaya konulması için planlı çalışmaların yürütülmesi gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Televizyon, Çizgi Film, Süper Kahraman, Temel Öğretim, Tüketim Kültürü

ABSTRACT

In the consumption era that we live in at the moment, target for commoditization of everything for everyone positions children as consumers as well. From stationary products to clothing, from household linens to toys and from food to furniture, a wide range of products are designed for children. This tendency converts into such an obligatory selection for the child who is in an endeavour to socialize. In this point, we confront the question “by which instrument is mentioned conversion realized?” This question leads us to superheroes, the history of which traces to the culture of comic books. Superheroes are the idols that, through their extraordinary powers, can do the things which the ordinary people cannot and use these powers for sometimes saving society and sometimes the world from extreme hazards. Superheroes, who were firstly shaped in the comic books, continue their existences on screen and on TV with advanced 3D technology. Concept of superhero became an

idiosyncratic culture by creating a plenty of similar characters like Superman, Batman, Spiderman, Hulk and Ironman. In the past and in the present, children have been the ones who show the most interest to and feel admiration for superhero characters who have extraordinary powers and a long history. The study aims to look at the dynamics that sustain this interest with the eyes of basic education students. In the study, which was shaped around the basic questions such as What makes a character a superhero? Are the values that these heroes, who have universal images, represent also universal? Do the consumption productions with superhero figures draw attention?, information was obtained by survey with basic education students. It was determined in the study, which was designed as a spectator research and presents a qualitative analysis, that superheroes are in a prominent position in the students' daily life, make their own places in students' minds apparent and shape the general hero perception of the students. In this context, it is suggested that most of the characters that shape the students' perception of hero are foreigners and planned studies have to be carried out to set forth cartoon heroes favourable for Turkish culture.

Keywords: Television, Cartoon, Superheroes, Basic Education, Consumer Culture.

GİRİŞ

Medya mecraları üzerinden her gün yığınlarca hikaye anlatılmaktadır ve medya endüstrisi de bu hikayelerin karakterlerini görünür kılma ve bunların üzerinden maddi kazanç sağlama noktasında çok mesai harcamaktadır. Endüstri bu yöntemle dünya çapında büyük paralar kazanırken aynı zamanda kültür endüstrisi çerçevesinde izleyiciye birçok mesaj vermekte ve hayata dair belirlenimlerde bulunmalarına neden olmaktadır. İşte bu yüzden medya mesajlarını anlamaya, bu sistemin işleyiş biçimini görünür kılmaya yönelik yapılan her araştırma önemlidir. Bu kapsamda özellikle medya mesajları karşısında en savunmasız konumda olan çocukların, özellikle medya endüstrisinin en önemli aktörlerinden çizgi film karakteri olarak 'süper kahramanlar'ın oluşturduğu mesaj sisteminin davranışlarına, bilgilerine ve dünya anlayışına nasıl etki ettiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Dijital medya olağanüstü teknik kullanarak çocukları ve yetişkinleri etkisi altında bırakmakta; medya okuryazarlığı konusunda eksik olan çocuklar kendilerine sunulan mesajları süzgeçten geçirmeden, kimi zaman sorgulamadan ve eleştirel okuma yapmadan olduğu gibi almaktadırlar. Televizyonda yayınlanan programlardan, internet mecrasındaki sitelere ve sinema filmlerine kadar türlü biçimde akan medya mesajları günümüz çocuklarının hayatının çok önemli bir unsurudur. Bu mecralarda şekillendiren fikirler, imgeler ve simgeler (hem gerçekçi hem de kurgusal) o kadar güçlüdür ki; günümüz toplumunda medyanın temel sosyalleşme etkisi olarak aile ve okulun yerini aldığı iddia edilmektedir. Medyanın insanlar üzerindeki etkisi bazen çok açık ve hızlı bazen de çok gizli, yavaş ve farkında olmadan oluşmaktadır. Kısacası bu hegemonik bir süreçtir. Bu etkiler davranışa dönüşmeye başladığında, bilinçaltında da köklü ve değişime dirençli yapılar oluşturmuş demektir. (Şahin, 2011: 15-19).

Bir medya mesajının içeriğine bakıldığında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, hiçbir medyanın değer yargısız olmadığı ve gelecekte de hiçbir zaman olmayacağıdır. Bütün medya kim ve neyin önemli olduğuna dair gizli mesajlar taşımaktadır. Bütün mesajlar kurgulanmış olduğu için, seçimler içermek zorundadır. Bu seçimler kaçınılmaz olarak kurguyu yapan kişinin değerlerini, davranışlarını ve görüşlerini yansıtmaktadır. Bir rolü üstlenecek kişinin yaşı, cinsiyeti ve ırkı hakkındaki kararın ana yapısını çizilmiş yaşam stilleri, tutumlar ve davranışlarla bir bütün haline getirmesi, ortam seçiminin yapılması, hikayedeki aksiyonların belirlenmesi, çeşitli değer yargılarının bir televizyon şovuna, bir filme veya bir reklama yerleştirilmesinin birçok yolundan sadece birkaç tanesidir (Jols ve Thoman, 2008: 114). Bu çerçevede kahraman denilince akla ilk gelenler kimlerdir ve bu süreçte medya endüstrisinin ortaya koyduğu süper kahraman karakterleri ne kadar etkilidir? Temel öğretim düzeyindeki öğrenciler için süper kahraman karakterleri ne ifade etmektedir? En fazla dikkat çeken çizgi film karakterleri hangileridir ve bu durumun nedenleri nelerdir?

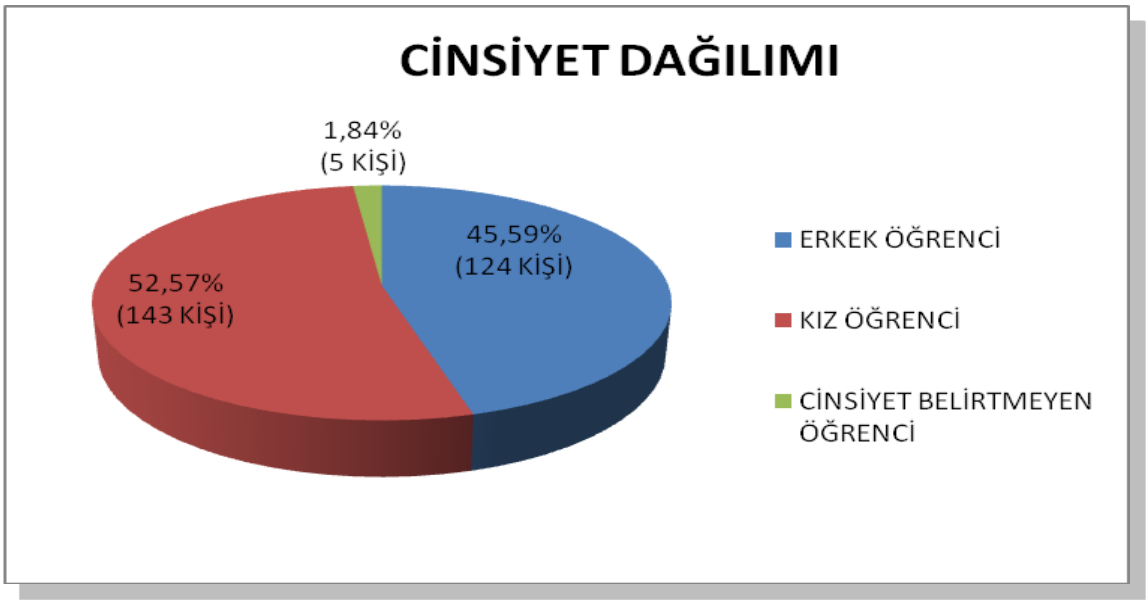
Özellikle insanüstü yetenekleri ve güçleri olan bu karakterler arasında Türk yapımı çizgi film kahramanları var mı? Çalışma, bu soruların yanıtlarını alabilmek ve nasıl ve niçinini ortaya koymak üzere gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

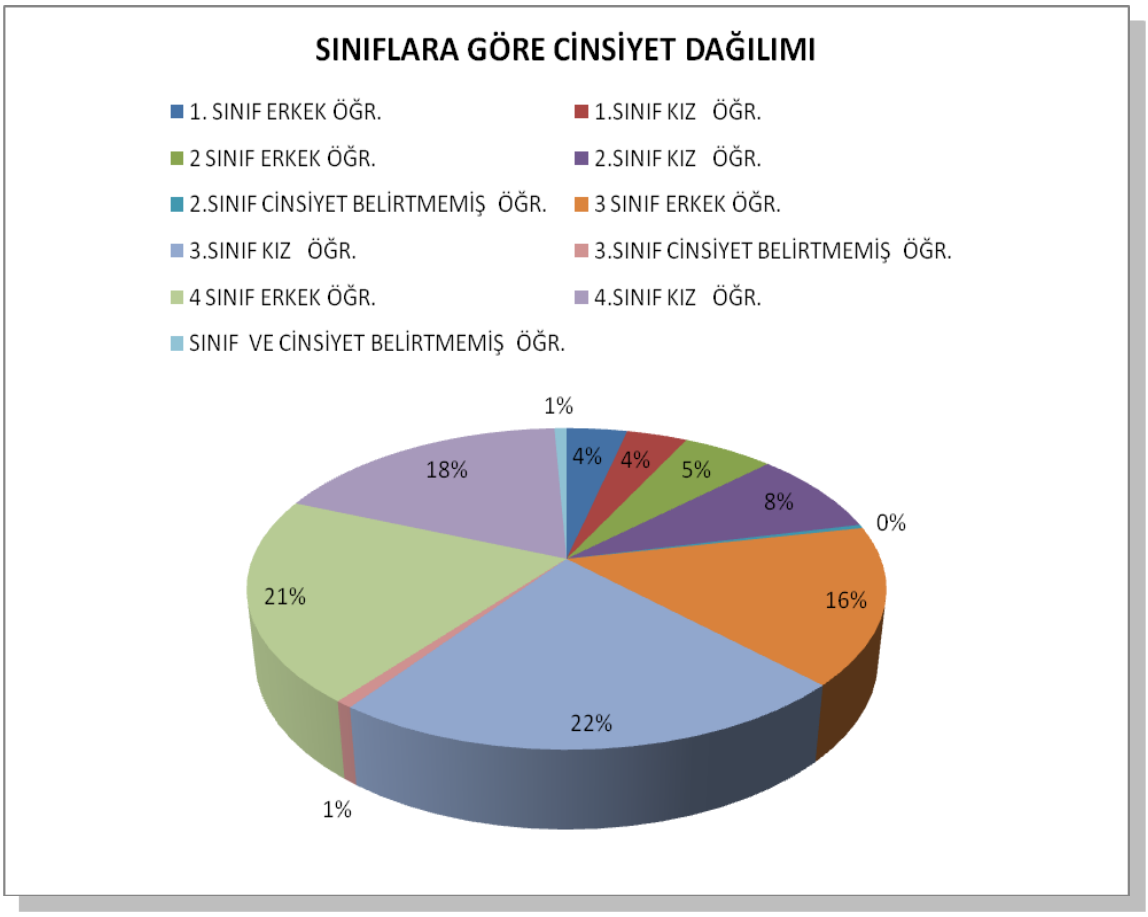
Araştırma, Düzce il merkezindeki 3 ilkokulda okuyan 272 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Okulların seçiminde ulaşılabilirlik ve kendi içinde temsiliyet faktörleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubundan, çizgi film izleme alışkanlıklarını ve süper kahraman algılarını belirlemeye yönelik, 18 soruyu cevaplaması istenmiştir. Araştırmada, ilkokul öğrencilerinin süper kahramanlara ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş "durum çalışması" deseninden faydalanılmıştır. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. (Yıldırım ve Şimşek: 2005). Çalışmamızda süper kahramanlara ilişkin algıların belirlenmesinde öğrenci görüşleri dikkate alınmış, veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. DEMOGRAFİK BİLGİLER



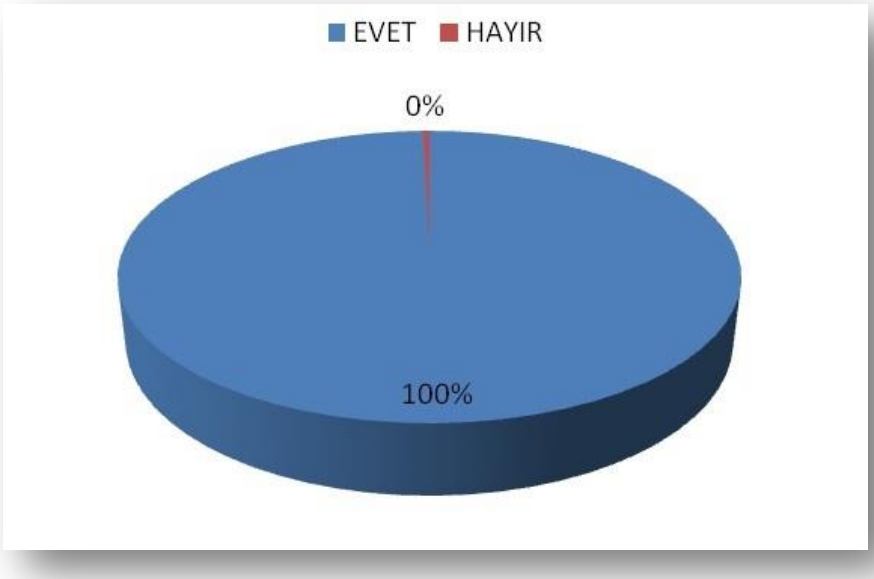
Grafik I. Cinsiyet dağılımı



Grafik II. Sınıflara göre cinsiyet dağılımı

2. ÇİZGİ FİLM İZLEME ALIŞKANLIKLARI

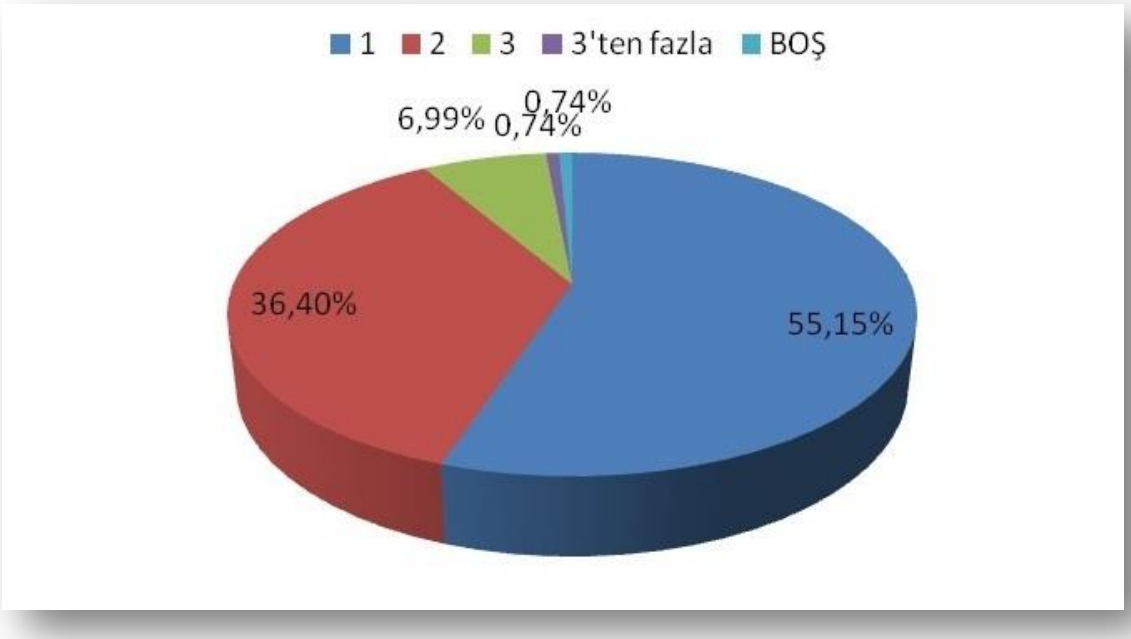
2.1. Televizyon izliyor musunuz?



Grafik III. Televizyon izleme oranı

Katılımcı öğrencilerin nerdeyse %100'ü televizyon izlediğini söylemektedir. 1 öğrenci izlemediğini belirtse de, anket sorularına verdiği cevaptan televizyon içeriklerinden haberdar olduğu anlaşılmaktadır.

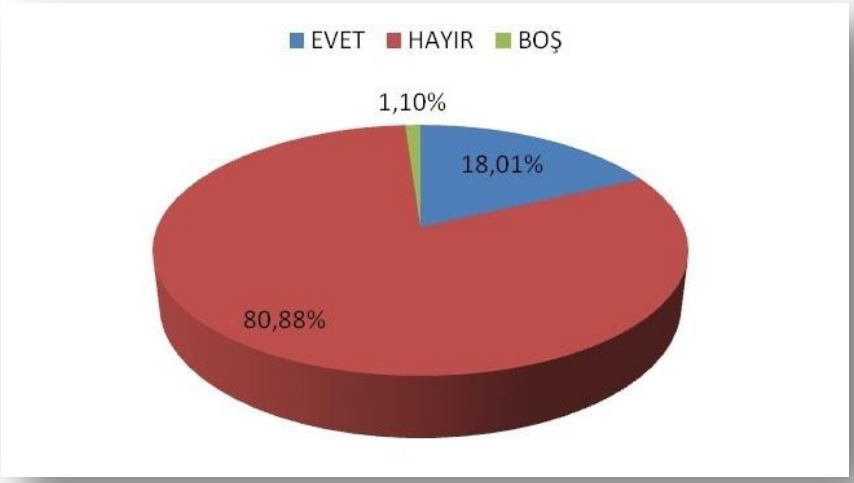
2.2. Evde kaç adet televizyon var?



Grafik IV. Evdeki televizyon adeti oranı

Evlerdeki televizyon sayısı 1 ve 1'den fazla şeklinde sınıflandırıldığında neredeyse yarıya yarıya bir eşitlik söz konusudur; %55 1; %45 1'den fazla. Bu doğrultuda, yeni iletişim teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle televizyonun öneminin azalacağı ve hayatımızdan çıkacağı öngörüsünün gerçekleşmediği; yeni teknolojilerin evlerdeki televizyon sayısındaki artışı azaltmadığı rahatlıkla söylenebilir.

2.3. Kendi odanızda televizyon var mı?



Grafik V. Kendi odasında televizyon olma oranı

%80 gibi büyük bir çoğunluğun kendi odasında televizyon olmadığını belirtmesi ebeveynlerin bu konuda bilinçli bir davranış sergilemesi olarak okunabilir. 'Kendi odanızda televizyon var mı' sorusunun cevabı, sınıf ve cinsiyetlere göre analiz edildiğinde şu verilere ulaşılmıştır:

Tablo I

Kendi Odasında Televizyonu Olan Öğrencilerin Sınıf Dağılımı

Sınıf No	Evet	Hayır
1.	%15	%85
2.	%13	%87
3.	%23	%77
4.	%15	%85

% 23 oranı ile en çok 3. sınıf öğrencilerinin kendi odalarında televizyon olduğu görülmektedir.

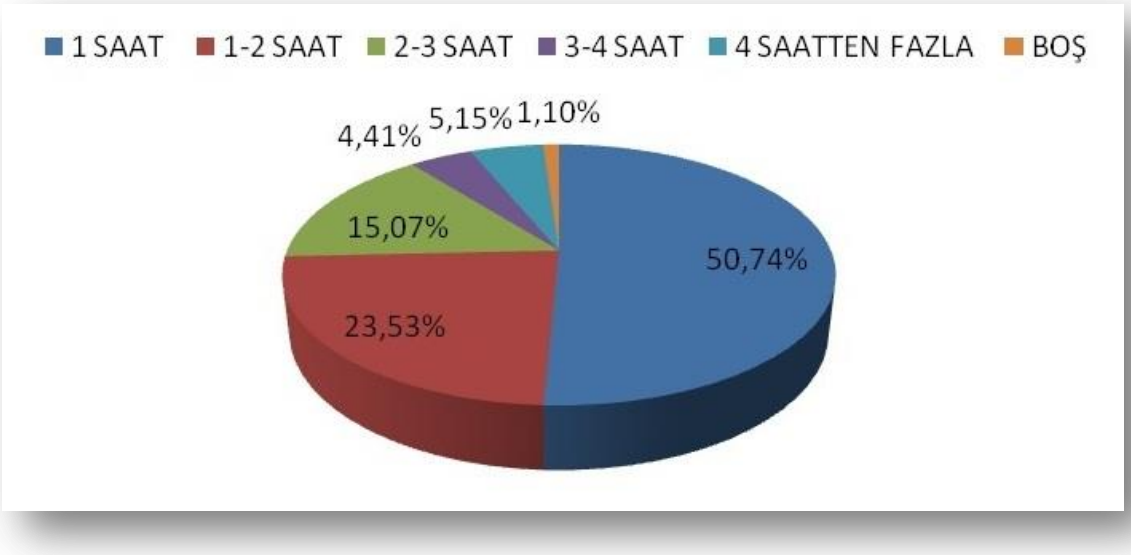
Tablo II

Kendi Odasında Televizyonu Olan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Evet	Hayır
Kız	%13	%87
Erkek	%24	%76

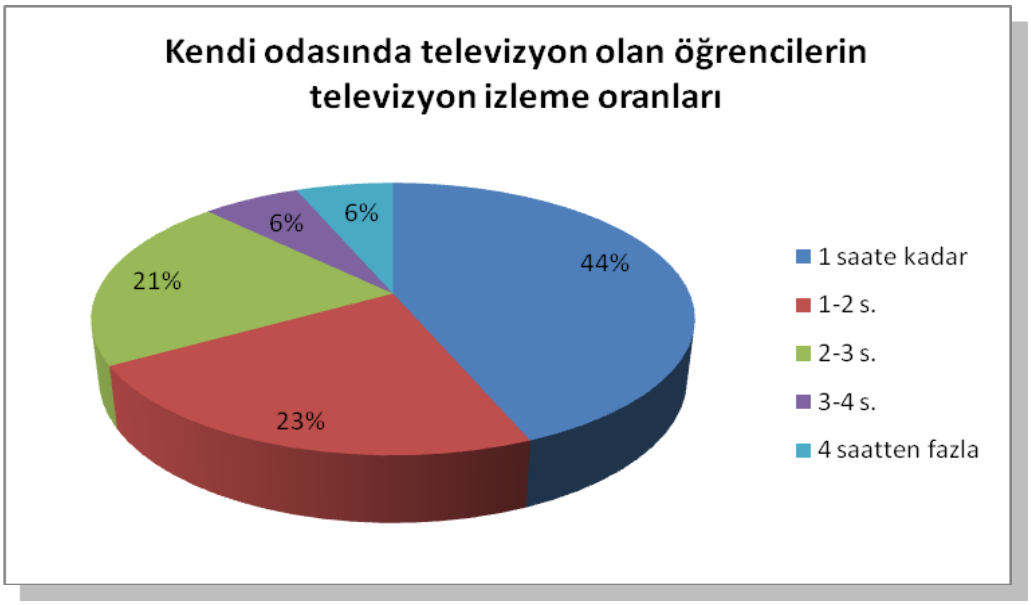
Kendi odasında televizyonu olan erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerden çoktur.

2.4. Günde kaç saat televizyon izliyorsunuz?



Grafik VI. Günde kaç saat televizyon izlendiği oranı

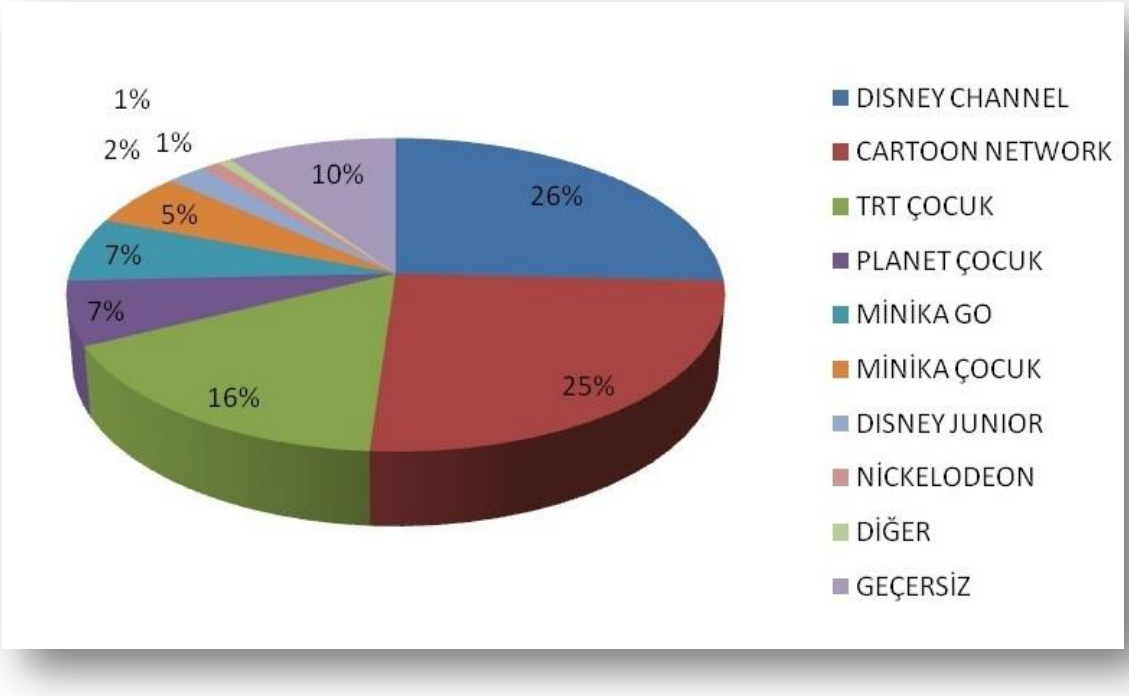
Bu soruya verilen cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin televizyon izleme süresinde aşırıya kaçmadıkları söylenebilir. 1 saate kadar ve 1 saatten fazlası diye bir ayrıma gidildiğinde %50'lik oranlarla bir eşitlik söz konusudur.



Grafik VII. Kendi odasında televizyon olan öğrencilerin televizyon izleme oranları

Kendi odasında televizyon bulunan öğrencilerin gün içerisinde televizyon izleme süreleri incelendiğinde çarpıcı bir değişiklik gözlenmemiştir.

2.5. En çok hangi çizgi film kanalını izliyorsunuz?



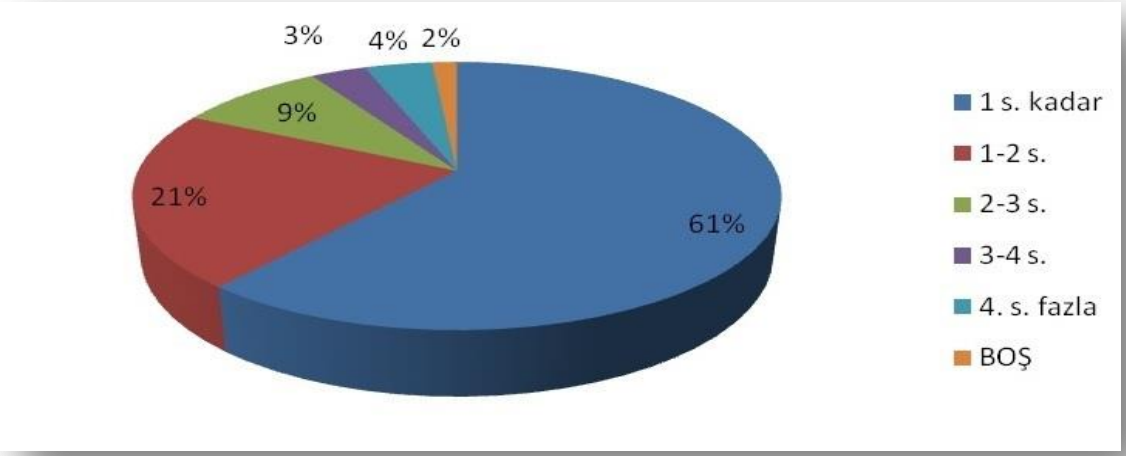
Grafik VIII. En çok izlenen çizgi film kanalları

Bu soru için öğrencilerden tek seçenek işaretlemeleri istenmiştir. Birden çok seçenek işaretlendiği için 26 cevap geçersiz kabul edilmiştir. En çok izlenen çizgi film kanalları sıralaması göstermektedir ki, yurtdışı menşeili kanallar çocuklarımızın hayatında çok önemli

bir yer işgal etmektedir. Özellikle ilk iki kanal olan Disney Channel ve Cartoon Network'ün içeriklerine bakıldığında; ikili ilişkilerde aşırılık (çocuk yaşta sevgili olmak), parti ortamları, rahat giyim tarzı ve şiddet öğelerinin yoğun şekilde yer aldığı görülmektedir. Yetişkin izleyicilerin RTÜK'e en çok şikayet ettikleri yayınların, aynı zamanda en çok izlenen yayınlar olmasındaki çelişkinin benzerliği çocuk izleyiciler konusunda da geçerlidir. (http://www.milliyet.com.tr); http://www.medyatava.com/rating/2016-06-27)

Bu noktada TRT Çocuk'un temel eğitim dönemindeki yaş grubuna hitap eden, onları çekebilecek içerikte yayınlarının olmadığına dikkat çekmek gerekmektedir. Soruya verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde, Kidz TV ve Smart Çocuk'un seçeneklerde sunulmasına rağmen katılımcılar tarafından hiç işaretlenmediği belirlenmiştir. Daha küçük yaş grubuna hitap eden Disney Junior 1. ve 2. sınıf öğrencileri tarafından takip edilmemekte, aksine 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tercihleri arasında yer almaktadır. Disney Junior gibi daha küçük yaş grubuna hitap eden Minika Çocuk en çok 2. sınıflar tarafından takip edilirken, daha büyük yaş grubuna seslenen Minika Go'nun tercih edilmesi 3. v e. 4. sınıflarda artış göstermektedir. Minika Go gibi daha büyük yaş grubunu hedef alan Disney Channel en çok 3. sınıflar tarafından izlenmekle beraber, bütün sınıflar tarafından takip edilmektedir. Yayın içeriklerinde daha çok kız çocuklarına hitap eden unsurlar bulunan Disney Channel'ı daha çok kız öğrencilerin takip ettiği de görülmektedir. Cinsiyetlere göre yapılan değerlendirmenin sonucunda erkek öğrencilerin sırasıyla en çok Cartoon Network, Disney Channel, TRT Çocuk; kız öğrencilerin ise sırasıyla en çok Disney Channel, TRT Çocuk ve Planet Çocuk kanallarını izledikleri görülmektedir.

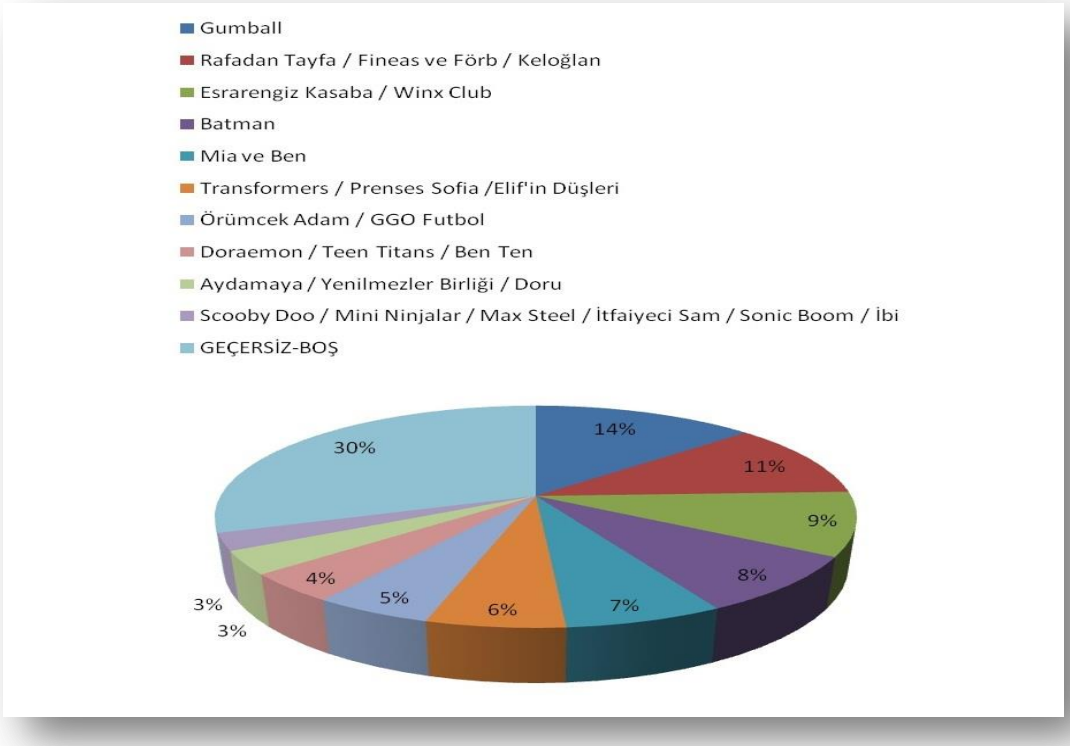
2.6. Günde kaç saat çizgi film izliyorsunuz?



Grafik IX. Çizgi film izlenme oranları

Bu soruda öğrencilerin % 64'ü 1 saate kadar çizgi film izlediklerini belirtmişlerdir. Ancak 4. soruda % 51'lik bir oranın 1 saate kadar televizyon izlediğini dile getirmesi ortaya çelişkili bir sonuç çıkarmaktadır.

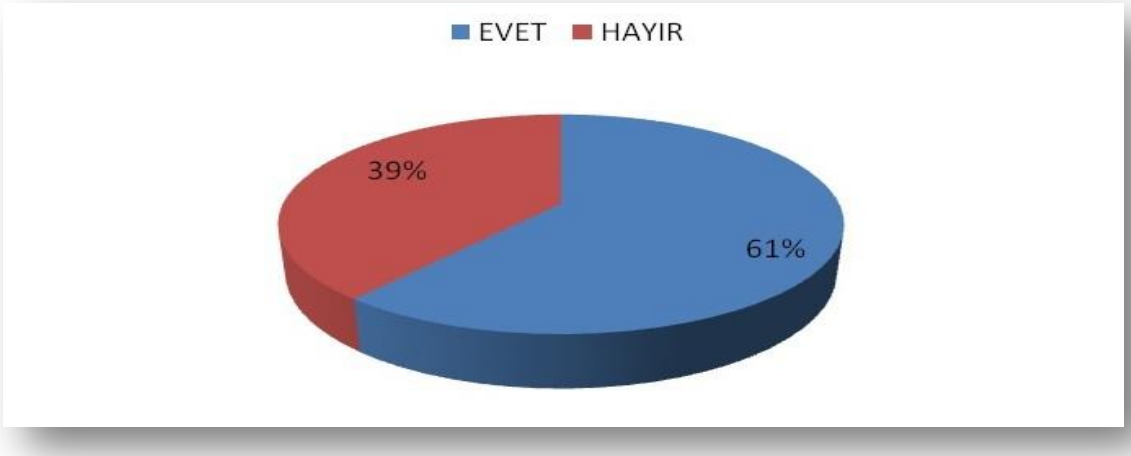
2.7. En çok hangi çizgi filmi izliyorsunuz?



Grafik X. En çok izlenen çizgi filmler

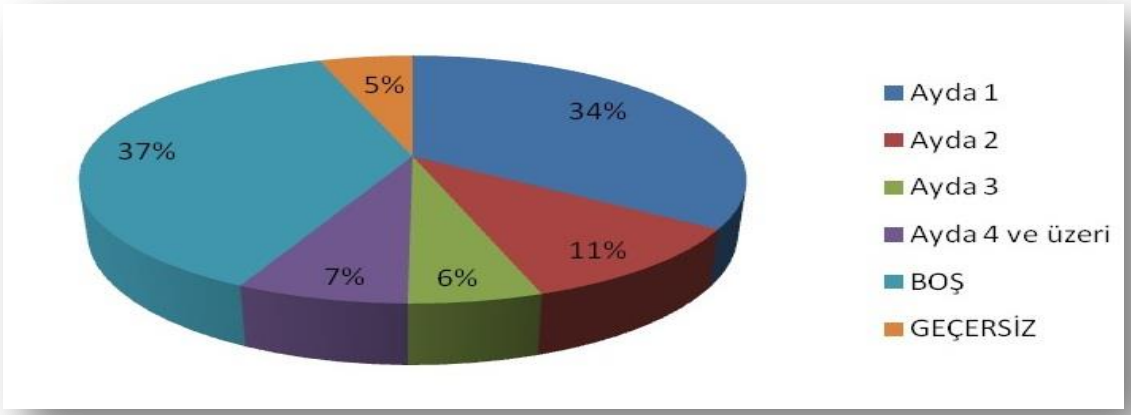
Bu soruda öğrencilerden sadece bir seçenek işaretlenmesi istenmiştir. Bu kapsamda 24 çizgi filmin ilk 10'unun 5 tanesinin yerli yapım olduğu belirlenmektedir. Bu da % 21'lik bir orana karşılık gelmektedir. Cevaplar kız ve ekek öğrenciler için ayrı olarak değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin sırayla en çok Batman, Transformers ve Gumball'u izledikleri anlaşılmaktadır. Kız öğrencierin tercihleri arasında bulunan Winx Club, Aydamaya, Mia ve Ben ve Prenses Sofia erkek öğrencilerce hiç izlenmemektedir. Sadece 1 erkek öğrenci Elif'in Düşleri'ni izlediğini belirtmiştir. Kız öğrencilerin en çok izledikleri çizgi filmler ise sırayla Winx Club, Rafadan Tayfa ve Fineas ve Förb ile Prenses Sofia'dır. Erkek öğrencilerin tercihleri arasında bulunan Batman ve Örümcek Adam çizgi filmlerini izlemedikleri ortaya çıkmıştır. Cevaplar temel eğitim dönemindeki dört sınıf düzeyinde incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir: En çok izlenen çizgi film 1. sınıflarda sırasıyla, Batman ve GGO Futbol; 2. sınıflarda Elif'in Düşleri, Rafadan Tayfa ve Batman'dir. 3. sınıflarda Winx Club, Rafadan Tayfa ve Gumball'dur. 4. sınıflarda ise, Fineas ve Förb ilk sırada yer alırken ardından Gumball ve Esrarengiz Kasaba gelmektedir.

2.8. Animasyon filmlerini izlemek için sinemaya gidiyor musunuz?



Grafik XI. Animasyon filmleri için sinemaya gitme oranları

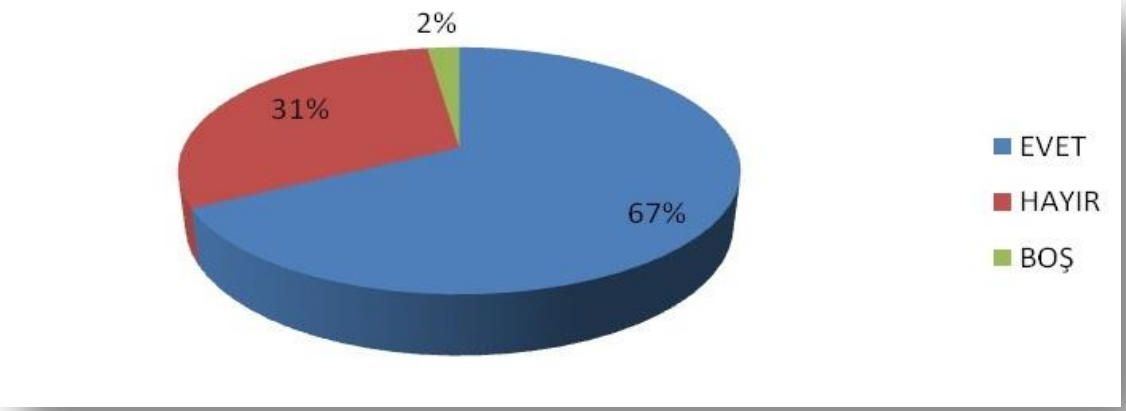
2.9. Animasyon filmlerini izlemek için hangi sıklıkla sinemaya gidiyorsunuz?



Grafik XII. Animasyon filmleri için sinemaya gitme sıklığı

8. ve 9. sorulara verilen cevaplardan sinemada animasyon filmlerini izlemenin rutin bir davranış haline geldiğini söylemek mümkündür. 2016 yılının ilk 4 ayı incelendiğinde 9 animasyon filminin gösterime girmiş olduğu görülmektedir. (http://boxofficeturkiye.com) Medya endüstrisi alanın getirisinin farkındadır; özellikle animasyon filmleri gösterime girdikten sonra, filme ait karakterlerin oyuncakları reyonlarda, görselleri giyim eşyaları üzerinde ve yiyecek ambalajlarında yer almaya başlamaktadır.

2.10. Tablet / akıllı telefon veya bilgisayardan çizgi sinema (animasyon filmi) izliyor musunuz?



Grafik XIII. Tablet / akıllı telefon veya bilgisayardan animasyon filmi izleme oranları

Tablet/akıllı telefon ya da bilgisayardan çizgi film izleme oranının yüksekliği evlerimizdeki ekran sayısının artışına işaret etmektedir. Televizyon sayısının azalmamasıyla birlikte, ekran sayısındaki artış "ekran bağımlılığı" kavramını hatırlatmaktadır. Televizyon yayınlarınını kaçıranlar internete yönelmekte ve tablet/telefon ya da bilgisayardan izleme yapmaktadırlar.

3. SÜPER KAHRAMAN ALGILARI

3.1. Kahraman denince aklınıza gelen ilk şey nedir?

Tablo III

Kahraman denince öğrencilerin aklına gelenler

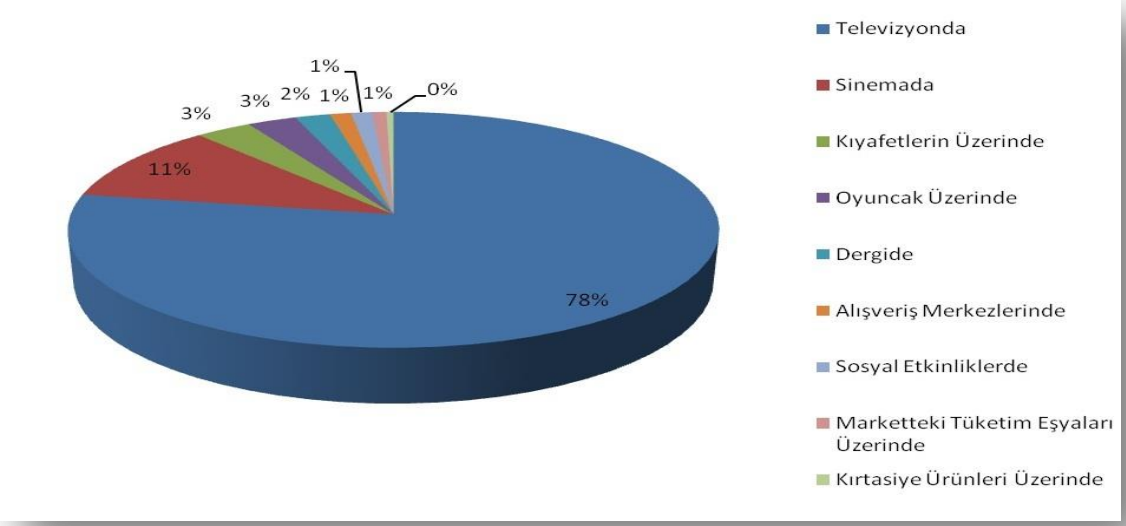
Kategoriler	Sayı	Cevaplar
1. Süper Kahraman Karakterin Adı Ya Da Çizgi Filmi İle İlgili Cevaplar	78	Superman, Batman, çizgi film izlemek, çizgi film kahrmanları, çizgi film
2. Kurtarma Eyleminin Vurgulandığı Cevaplar	68	Dünyayı, insanları, birilerini, herkesi
3. Güç ve Güçlü Olmanın Vurgulandığı Cevaplar	30	Güçlü biri, güçlü ve yenilmez vd.
4. Aile Bireyleri İle İlgili Cevaplar	24	Babam, annem, dayım, abim
5. Yardım Edenin / Etmenin Vurgulandığı Cevaplar	6	İnsanlara yardım etmek, yardım edip kurtarmak vb.

Verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya 5 ana kategori çıkmıştır. Geriye kalan 66 öğrencinin bir kısmı soruyu cevaplamamakla birlikte verilen diğer cevaplar da bir kategori oluşturmaya izin vermeyecek (öğretmenim, kendim gibi) müstakil cevaplardan oluşmaktadır.

Özellikle süper kahramanın değil, kahraman algısının ortaya çıkarılmasının hedeflendiği bu soruya verilen yanıtlar değerlendirildiğinde; çizgi film sektörünün dolayısıyla

yabancı medya yapımcılarının oluşturduğu içeriklerin etkisinin hakim algıyı şekillendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kahraman kavramıyla, kurtarma gibi yardımcı olmanın ön planda olduğu olumlu bir özelliği bağdaştırmış olmaları dikkate değerdir. Ancak verilen cevaplar arasında kendi kültürümüzün kodlarını taşıyan hiç bir cevaba rastlanmamıştır. Bu da çocukların algılarının belirli bir çerçeveye hapsolduğunu; yani kahraman ve özelliklerinin çerçevesini yabancı yapımların belirlediğini ortaya koymaktadır.

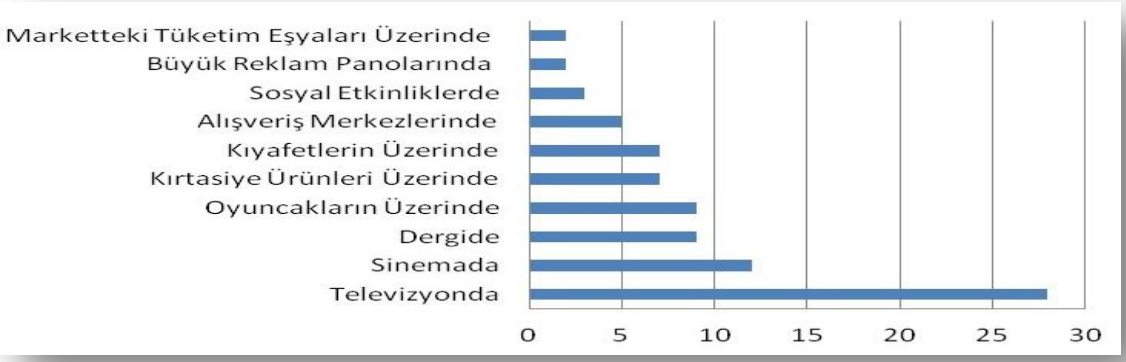
3.2. Bir süper kahramanı (çizgi film karakteri olarak) ilk kez nerede gördünüz?



Grafik XIIII. Bir süper kahramanın ilk kez görüldüğü yerlerin oranı

Bu çerçevede süper kahraman karakterlere ilişkin farkındalığın medya üzerinden (televizyon ve sinema) geldiği rahatlıkla söylenebilir. Süper kahraman karakterleri sinemada doğsa da çocukların ilk gördükleri belirleyici medya mecrası televizyondur.

3.3. Çizgi filmlerdeki süper kahraman karakterlerini en çok nerede görüyorsunuz?

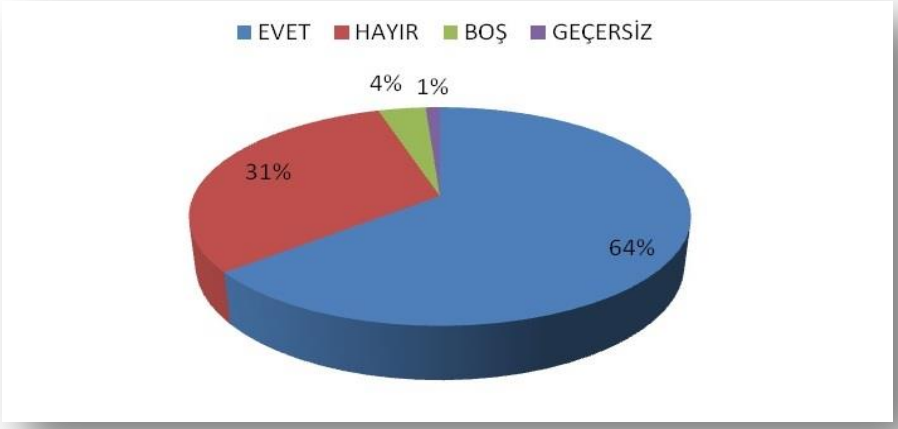


Grafik XV. Süper kahraman karakterlerin en çok görüldüğü yerlerin oranı

Bu soruya 166 katılımcı geçerli cevap vermiştir. Birden çok seçeneğin sıralama yapılmadan işaretlenmesi veya hiç işaretleme yapılmaması nedeniyle 106 cevap geçersiz kabul edilmiştir. Geçerli cevaplardan elde edilen ortalama hesabına göre çizgi film karakterlerinin en çok nerede görüldükleri çoktan aza doğru sıralanmıştır.

Süper kahraman karakterlere ilişkin görselliğin, çizgi film sektörünü destekleyen ya da ondan beslenen ciddi bir ardıl sektör olmasına rağmen temelde medya üzerinden aktarıldığı rahatlıkla söylenebilir. Televizyon ve sinemanın ardından gelen dergi mecrası da, basılı medyanın da bu aşamada önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

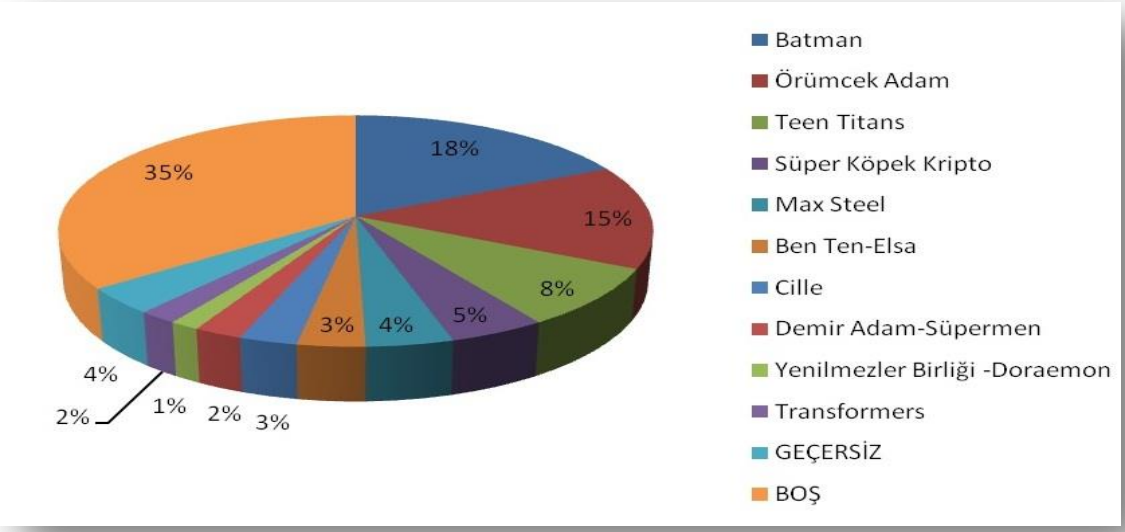
3.4. Devamlı takip ettiğiniz bir süper kahraman çizgi filmi var mı?



Grafik XVI. Devamlı bir süper kahraman çizgi filmini takip etme oranları

Gelinen noktada çizgi film izlemenin, çocukların günlük yaşamının temel pratiklerinden olan televizyon izlemenin merkezinde yer aldığı belirlenmektedir. Çizgi film izleme eyleminin merkezinde de süper kahramanların sürekli takip edilmesi yer almaktadır.

3.5. Hangi süper kahramanın çizgi filmlerini izliyorsunuz? Neden?



Grafik XVII. En çok izlenen süper kahraman çizgi filmleri

Tablo IV

Süper kahraman çizgi filmlerinin izlenme nedenleri

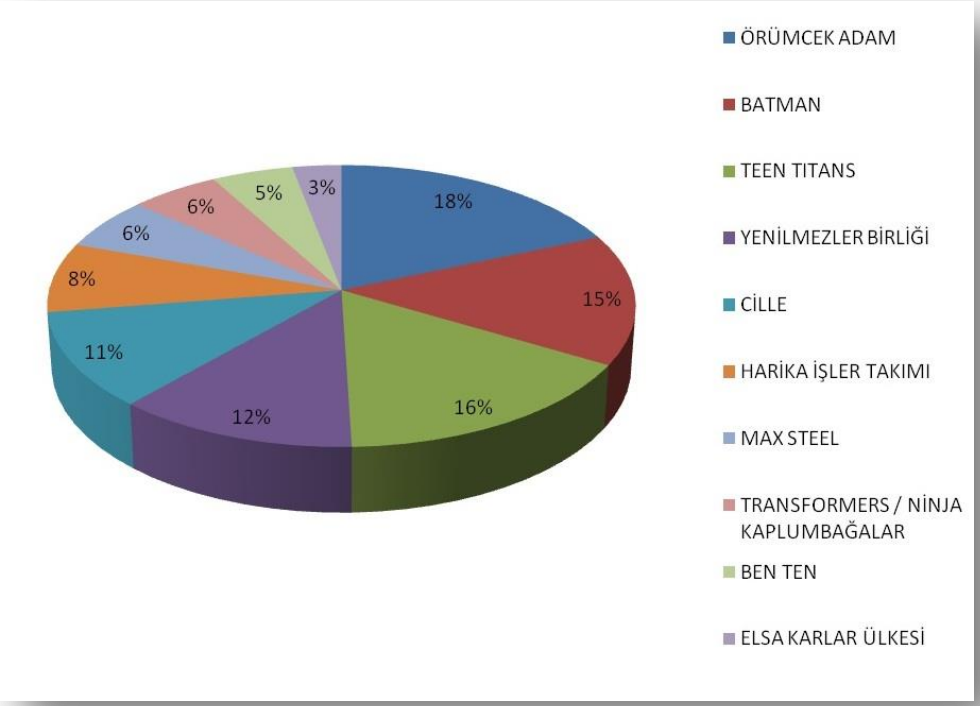
Sıra	İsim	Sayı	Nedeni
1.	Batman	35	Çok güçlü, çok seviyorum, çok yardımsever vd.
2.	Örümcek Adam	29	Çok seviyorum, dünyayı / insanları kurtarıyor vd.
3.	Teen Titans	18	Çok seviyorum, çok güzel vd.
4.	Süper Köpek Kripto	10	Çok seviyorum, zorlukları aştığı ve güçlü geldiği için vd.
5.	Max Steel	9	Dünyayı / herkesi kurtarma vd.
6.	Ben Ten	7	Çok güzel, seviyorum, başka kanal yok vd.
	Elsa		Çok güzel güçleri var vd.
7.	Cille	6	Çok güzel, çok eğlenceli vd.
8.	Demir Adam	5	Aksiyonlu, çok beğeniyorum vd.
	Süpermen		Nasıl uçtuğunu merak etme, uçması vd.
9.	Yenilmezler Birliği	3	Çok severim vd.
	Doraemon		En güzel vd.
10.	Transformers	4	Çok seviyorum, çok güzel, dönüşür, çok güzel çünkü dövüş var vd.

106 öğrenci bu soruyu nedeniyle birlikte cevaplamıştır. 11 öğrenci sadece nedeni belirtmiştir. Birden çok cevap verilmesi durumunda birinci cevap esas alınmıştır. 75 öğrenci ise bu soruyu cevaplamamıştır. 8 cevap el yazısının okunamaması, karşılıksız cevaplar verilmesi vb. sebeplerle geçersiz sayılmıştır.

Hangi süper kahramanın çizgi filmlerini izliyorsunuz sorusuna verilen cevaplar kız ve erkek öğrenci kategorilerinde değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin en çok sırayla Batman, Örümcek Adam, Teen Titans ve Max Steel'i izlediği ortaya çıkmaktadır. Kız öğrencilerin tercihleri arasında bulunan Elsa ve Mucize: Uğur Böceği ile Kara Kedi erkek öğrencilerin hiçbiri tarafından izlenmemektedir. Kız öğrencilerin en çok izledikleri süper kahraman çizgi filmleri ise Örümcek Adam, Teen Titans, Süper Köpek Kripto ve Elsa ile Batman'dir. En çok hangi çizgi filmi izliyorsunuz sorusuna verilen cevaplarla bir karşılaştırma yapıldığında öğrencilerin süper kahraman çizgi filmi ile diğerleri arasındaki ayrımın farkında olduğu görülmektedir. En çok izlenen süper kahraman çizgi filmi Batman, en çok izlenen çizgi filmler arasında 4. sırada; Örümcek adam ise 6. sırada yer almaktadır. Bu soruya verilen cevaplar sınıf düzeyinde incelendiğinde ise genel olarak Batman ve Örümcek Adam'ın baskın olduğunu görülmektedir.

En çok izlenen süper kahraman çizgi filmleri sıralamasında ilk 3 Batman, Örümcek Adam ve Teen Titans'tan oluşmaktadır. Öğrencilerin süper kahraman çizgi filmlerini sevme nedenleri incelendiğinde; çocukların, süper kahramanları olumlu özellikleri üzerinden değerlendirdiği ve şiddete ilişkin bir olumlama yapmadıkları görülmektedir. Süper kahramanların hayat kurtarma gibi olumlu davranışları nedeniyle izlendiği söylenebilir. 'Çok seviyorum, çok güzel' gibi cevapların yoğunluğundan dolayı çocukların, süper kahramanlarla duygusal bir bağ kurdukları belirlenmektedir. Ayrıca yardım etme eyleminin de ön planda olması, pozitif bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir. Güç ve güçlü olma kavramlarının da sıklıkla ifade edilmesi, hayatın içerisinde yetişkinler için çok önem arz eden bu kavramların küçük yaşlardaki çocuklar tarafından da önemsendiğini göstermektedir.

3.6. Aşağıdakilerden en çok hangi süper kahraman çizgi filmini seviyorsunuz?

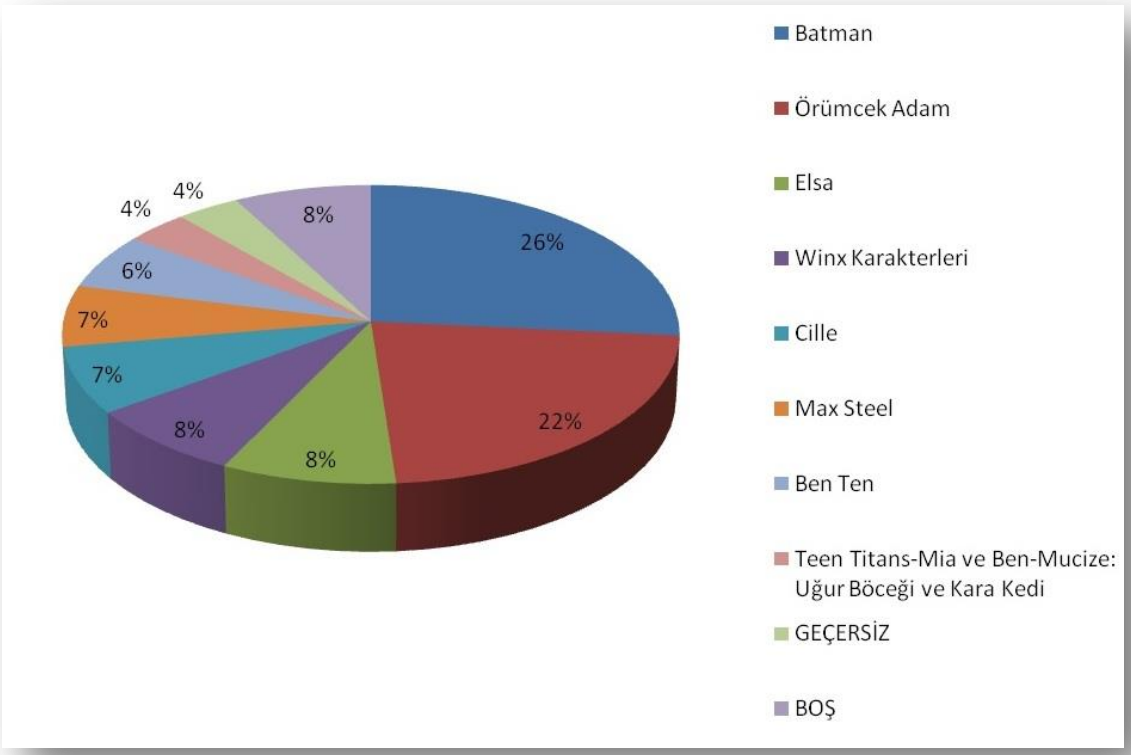


Grafik XVIII. En çok sevilen süper kahraman çizgi filmlerinin oranları

En çok sevilen süper kahraman sıralaması, en çok izlenen süper kahraman sıralamasıyla örtüşmektedir. Sadece ilk iki sırada yer alan Batman ile Örümcek Adam'ın yerleri değişmiştir. Marvel'e ait karakterlerin çocuklar için oldukça ilgi çekici olduğu belirlenmektedir. Bununla birlikte 5. ve 6. sıralarda Cille ile Harika İşler Takımı'nın yer alması yerli yapımların ortaya koyduğu karakterlerin de azımsanmayacak bir beğeni topladığına işaret etmektedir. Eğer bu konuda bir çeşitlilik sağlanabilirse, yerli yapımların bu sıralamada daha ön plana çıkması gayet mümkündür.

Bu soruya verilen cevaplar kız ve erkek öğrenci kategorilerinde değerlendirildiğinde; erkek öğrencilerin sırasıyla Batman, Yenilmezler Birliği ve Örümcek Adam süper kahraman çizgi filmlerini sevdiği görülmektedir. Bu karakterlerin yapımcısı Marvel şirketinin bu konuda çok başarılı ve belirleyici olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin ise sırayla en çok Harika İşler Takımı, Örümcek Adam, Teen Titans ve Cille süper kahraman çizgi filmlerini sevdikleri belirlenmektedir. Kız öğrencilerin tercihleri arasında yerli yapımlar önemli bir yer işgal etmektedir. Örümcek Adam her iki cinsiyetin de ortak beğenisidir. Örümcek adamın kız öğrenciler tarafından da bu kadar beğenilmesinin Örümcek Adam çizgi filmindeki kadın karakter Spidey ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

3.7. Hangi süper kahramanın yerinde olmak istersiniz? Neden?



Grafik XIX. Yerinde olmak istenilen süper kahramanların oranları

Tablo V

Süper kahramanların yerinde olmak isteme nedenleri

Sıra	İsim	Sayı	Nedeni
1.	Batman	44	Çok güzel, çok güçlü, her şeyi kendi yapıyor, insanları / herkesi kurtarıyor vd.
2.	Örümcek adam	37	Ağ atabilmesi, tırmanabilmesi vd.
3.	Elsa	14	Sihirli, özel, güzel, güçler; karla oynama fırsatım olmuyor vd.
4.	Winx karakterleri	13	Uçabilmeleri, güzel ve peri kanatlı olmaları, çok iyi biri olması vd.
5.	Cille	12	Hayvanlar, yarışmalar vd.
6.	Max steel	11	Her şeye dönüşebilmesi, çok güçlü olması
7.	Ben ten	10	Her şeye dönüşebilmesi
8.	Teen titans	6	Kötüleri yakalıyorlar, çok maceralı vd.
	Mia ve ben		Bütün zorlukları geçmesi, kanatlarının olması
	Mucize: uğur böceği ve kara kedi		Çok seviyorum

13 öğrenci bu cevaplamamıştır. El yazısının okunamaması sebebiyle 6 cevap geçersiz sayılmıştır. Hangi süper kahramanın yerinde olmak istersiniz sorusuna kız ve erkek öğrencilerin verdiği cevaplar ayrı ayrı analiz edildiğinde erkek öğrencilerin, sırayla en çok Batman, Örümcek Adam ve Superman'in yerinde olmak istediği; kız öğrencilerin ise sırayla en çok Örümcek Adam, Winx karakterleri, Elsa ve Cille'nin yerinde olmak istediği ortaya çıkmıştır. Örümcek adam her iki cinsiyetin ortak tercihidir. Öğrencilerin süper kahraman olmak istemelerinin nedenlerinin başında da güçlü olmak ön plandadır. Bu güç de olağanüstü/sıradışı yeteneklerden kaynaklanmaktadır.

3.8. Bir süper kahraman olsaydınız ne yapardınız?

Tablo VI

Süper kahraman olma durumunda yapılmak istenenler

Cevaplar	Sayı	İstekler
Kurtarma eylemine ilişkin cevaplar:	124	Kurtarma, can / hayat kurtarma ile ilgili cevaplar: (19), insanları kurtarma: (66), dünyayı kurtarma: (28)
Yardım etme eylemine ilişkin cevaplar	24	İnsanlara / herkese yardım etme vd.
Savaşma eylemine ilişkin cevaplar	23	Kötülerle, düşmanlarla savaşma, savaşma vd.
Koruma eylemine ilişkin cevaplar	18	İnsanları/dünyayı/ülkeyi koruma, kötülüklerden koruma vd.
Uçmak eylemine ilişkin cevaplar:	14	Uçardım vb.
Öldürmek eylemine ilişkin cevaplar:	3	İnsanları, kötüleri, suçluları öldürme

Bu verilen cevaplar analiz edildiğinde 6 temel kategori ortaya çıkmıştır. Kategorilerin şekillenmesinde süper kahramanlara ait yapımların konularının tamamen "zorda kalanları kurtarmak" teması üzerine kurulu olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca Gerbner'in Ekme Kuramı'nda öne sürdüğü üzere televizyon yayınlarının günlük hayata, dünyaya dair algıyı olandan farklı şekilde yönlendirme etkisi (Gerbner, Morgan, Signorielli, 1993: 12-14) doğrultusunda çocukların "dünyanın, insanların kurtarılmaya muhtaç durumda olduğu" algısı oluşturduğu düşünülebilir. Burada bir özdeşleşmenin söz konusu olduğu ve televizyon gerçekliğinin gerçek dünyayı anlamada çocuklar için başlıca bir rol üstlendiği belirlenmektedir. Süper kahramanların davranışları çocukların düşüncelerini şekillendirmektedir. Televizyon gerçekliği ile çocukların gerçekliğinin örtüştüğü görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Medya eğitiminin kendisi, çoğu zaman medya izleyicileri hakkında basit varsayımlarla ilişkilendirilir. İzleyici kitlesi çoğunlukla saf ve kolayca etkilenebilir olarak görülür ve özellikle çocuklar ve gençler için durum böyledir. Medya temsillerinde yer alan önyargılar ve stereotipler gerçekliğin çarpık bir görüntüsünü verdiği için, medya çocukların ve gençlerin sadece dünyayı algılamaları üzerinde değil aynı zamanda eylemleri üzerinde de önemli etkiler oluşturmaktadır. Çocuklar ve gençler medyada gördükleri abartılı veya çarpık iletileri

'normal' olarak algıladıklarında, çarpık bir bilinç ortaya çıkacaktır. Ön yargılar ve stereotipler, çocuklarda ve gençlerde beklentileri şekillendirmek ve artırmaktadır. Medyanın hayal ve fantezi dünyasında büyüyen çocuklar hayata dair gerçekçi olmayan beklentiler oluşturmaktadırlar. Gördüklerini içselleştiren çocuklar ileriki hayatlarında televizyon dünyasındaki standartlara erişilemediğinde de, kendilerini suçlamayı tercih etmektedirler. Bu da önemli bir benlik sorunu ortaya çıkarmaktadır (Şahin, 2011: 210-211). Bu çerçevede televizyonu çok izleyenlerin ekranda gördükleriyle gerçekte yaşandığını düşündükleri şeyler arasında doğrudan ilişki kurdukları ortadadır. Televizyonun yetiştirici gücü, belli bireylere söz konusu kutunun dışındaki dünyaya ilişkin konularda da rehberlik etmektedir. Şüphesiz ki, temel sorun televizyon gerçekliğinin asıl gerçeklikten uzak olmasıdır (Laughey, 2010: 47-48). Çalışmanın sonuçları Gerbner'in ortaya koyduğu 'yetiştirme değer farkı' çerçevesinde değerlendirildiğinde; süper kahraman çizgi filmlerinde hep panik, korku, saldırı, savaş, mücadele bulunmaktadır ve dünyanın olduğundan daha kötü bir yer olarak algılanması söz konusudur. Bununla birlikte öğrenciler, süper kahramanların ön plana çıkardığı kurtarma ve yardımcı olmak gibi olumlu davranışlardan etkilenerek, özdeşleşme gerçekleştirmektedirler.

Araştırmaya göre; çocukların televizyon izleme pratiklerinin merkezinde çizgi film izlemek, çizgi film izleme pratiğinin merkezinde de süper kahramanların sürekli takip edilmesi yer almaktadır. Bu çerçevede süper kahraman karakterlere ilişkin farkındalığın medya üzerinden (televizyon ve sinema) geldiği rahatlıkla söylenebilir. Süper kahraman karakterleri sinemada doğsa da çocukların ilk gördükleri belirleyici medya mecrası ise televizyondur. Televizyon ve sinemanın ardından gelen dergi mecrası gibi basılı medyanın da bu aşamada önemli bir role sahip olduğu belirlenmektedir. En çok izlenen süper kahraman çizgi filmleri sıralamasında ilk 3; Batman, Örümcek Adam ve Teen Titans'tan oluşmaktadır. Öğrencilerin süper kahramanları olumlu özellikleri üzerinden değerlendirdiği ve şiddete ilişkin bir olumlama yapmadıkları görülmektedir. Süper kahramanların özellikle hayat kurtarma gibi olumlu davranışlar nedeniyle izlendiği söylenebilir ancak gerçek hayatta bunun bir karşılığı yoktur. Ayrıca çocukların, süper kahramanlarla duygusal bir bağ kurdukları belirlenmektedir. Öğrencilerin süper kahraman olmak istemelerinin nedenlerinin başında da güçlü olmak gelmektedir. Kahramanların güçlü olma özelliklerinin öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilmesi, hayatın içerisinde yetişkinler için çok önem arz eden bu kavramın küçük yaşlardaki çocuklar tarafından da önemsendiğini göstermektedir.

Son olarak çocukların kahraman algısının oluşmasında; özellikle çizgi film sektörünün, dolayısıyla yabancı medya yapımcılarının oluşturduğu içeriklerin belirleyici olduğu ortaya konulmuştur. Bu kapsamda çocukların cevapları arasında kendi kültürümüzün kodlarını taşıyan hiçbir yanıta rastlanmamıştır. Çocuklarımıza kendi kültürümüze ait karakterler sunma ya da varolan kahramanlardan haberdar etme noktasındaki yetersizliğimizden dolayı, onlardan da bu çerçevede bir geri dönüş almamız oldukça zor görünmektedir. Ancak çalışmada Cille ve Harika İşler Takımı gibi yerli yapımların da çocuklar tarafından takip edildiği ortaya konulmuştur. Eğer bu karakterler noktasında bir çeşitlilik sağlanabilirse; yerli yapımların bu sıralamada daha ön planda olması muhtemeldir ve bu sayede bizim kendi kültürümüze ait kahramanlık hikayelerini çocuklarımıza ulaştırma şanşımız doğacaktır.

KAYNAKÇA

Divina, Frau-Meigs. (ed.) (2006) , "Media Education", "A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals" UNESCO, L'exprimeur – Paris.

Jols, Tessa; Elizabeth Thoman. (2008) 21. Yüzyıl Okuryazarlığı: Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler. Çev. Ed. (Cevat Elma ve Alper Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Laughey, Dan. (2010). Medya Çalışmaları: Teoriler ve Yaklaşımlar. İstanbul: Kalkedon.

Şahin, Abdurrahman. (2011). Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

Gerbner, G., Morgan, M., Signorielli, N.,(1993). Television Violence Profile No. 16: The Turning Point From Research to Action. http://web.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=410 adresinden, 01.05.2016 tarihinde alınmıştır.

http://boxofficeturkiye.com/yillik/?yil=2016 adresinden 01.05.2016 tarihinde alınmıştır.

http://www.medyatava.com/rating/2016-06-27 adresinden 29.06.2016 tarihinde alınmıştır.

http://www.milliyet.com.tr/rtuk-izdivaclari-son-kez-uyardi /cadde/ydetay/2197367/default.htm adresinden 29.06.2016 tarihinde alınmıştır.



İLKOKUL 4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE TÜRK BÜYÜKLERİNE SAYGI, AİLE BİRLİĞİNE ÖNEM VERME VE VATANSEVERLİK DEĞERLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Oğuzhan GÜMÜŞ, Ankara Gölbaşı Enver Bektaş İlkokulu, ogu3957@gmail.com

Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi, buluc@gazi.edu.tr

ÖZ

Değerler ve değerler eğitimi son yıllarda eğitim sisteminin üzerinde önemle durduğu bir konudur. Bu sebeple değerlerin eğitimi üzerine çalışmalar gerçekleştirmenin yararlı olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi tespit edilmiş ve bu değerlerin öğretiminden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Deney grubunda karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle değer eğitimi çalışmaları uygulanırken, kontrol grubunda uygulanmamıştır. Her iki grubun tutumları arasındaki farkı belirlemek üzere ön test-son test kontrol gruplu yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde Bağımsız T Testi kullanılmıştır. Çalışmada İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme ve Vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Değerlerle ilgili tutum puanlarına genel olarak bakılmış, değerler ayrı ayrı da değerlendirilerek tutum puanları arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. İşlem öncesinde tutum puanları arasında anlamlı bir fark çıkmazken, işlem sonrasında deney grubu lehine bir fark elde edilmiştir. İşlem öncesinde "Türk Büyüklerine Saygı" alt boyutu tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüş, işlem sonrası son test tutum puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. "Aile Birliğine Önem Verme" alt boyutu tutum puanları arasında işlem öncesi anlamlı bir fark olmazken işlem sonrası son test tutum puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşlem öncesi "Vatanseverlik" tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşlem sonrası son test tutum puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

ABSTRACT

Value and values education is an issue that the educational system is overemphasized in recent years. For this reason, it is thought to be useful to perform studies on teaching of values. In the research, in primary 4th grade social studies course the important Turkish people in history, attaching importance to family union and patriotism values of teaching with mixed approach based on activities influence on students' attitudes were identified and the findings obtained from the teaching these values were evaluated. A mixed approach based on value education through activities studies being applied in the experimental group and not applied in control group. Pretest-posttest control group experimental methods were used to bring up the difference between two group's attitudes. The attitude scale developed by the researcher with the quantitative data of the study were obtained. In analysis of the quantitative data, unrelated samples independent t-test was used. In study, it is

intented to determine in primary 4th grade social studies course the important Turkish people in history, attaching importance to family union and patriotism values of teaching with mixed approach based on activities influence on students' attitudes. The attitude scores of values were regarded as a general, values are also evaluated separately the differences between the attitude scores were determined. It was not obtained significant difference between attitude scores before the procedure, a difference was obtained in favor of the experimental group after the procedure. Before the procedure it was observed that there is no significant difference between the important Turkish people in history subscales' attitude scores, when looking the posttest attitude scores a significiant difference was obtained in favor of the experimental group after the procedure. While there was no significant difference between attaching importance to family union subscales' attitude scores before the procedure, when looking the posttest attitude scores a significiant difference was obtained in favor of the experimental group after the procedure. It was concluded that there was no significant difference between patriotism subscales' attitude scores before the procedure. When looking the posttest attitude scores a significiant difference was obtained in favor of the experimental group after the procedure.

GİRİŞ

Değerler, davranışlarımıza rehberlik eden temel ilke ve inançlardır (Lewis, Mansfield ve Baudains, 2008). Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir. Diğer bir tanımla, değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir (Aydın, 2010). Schwartz'a (2012) göre, değerler sadece sosyolojide önemli rol oynamasına rağmen psikoloji, antropoloji ve disiplinlerle ilgilidir. Değerler kültürel grupların, toplumların ve bireylerin karakterize olmaları sürecindeki değişimi izlemek, tutum ve davranışların motivasyon temellerini açıklamak için kullanılır. Lang'a (2000), göre değerler ahlaki açıdan iyi ya da kötünün üzerine ne gibi hükümler alındığını bildiren ilkelerdir. Tutumlar da başka insanlar ve onların eylemlerine karşı elimizde tuttuğumuz eğilimler ve değer verdiklerimize büyük ölçüde olan bağdır. Turan ve Aktan (2008), değer verme terimini, genel olarak bir nesne, olgu veya davranışın bir değere sahip olması şeklinde açıklamışlardır. Davranış değer verme düzeyinde sınıflandırılmışsa, inanç veya tutumun niteliklerini gösterecek düzeyde tutarlı ve sürekli olarak kabul edilmektedir. Öğrenildiğinde tutarlı olarak gözlenmesi, davranışın değere sahip olduğunun göstergesidir. Davranış, kişinin değerleri doğrultusunda şekillenir. Sánchez, Díaz, Domínguez ve Mateos (2005), değerlerin sosyal grupları ayırt ederken tutumları anlamak için önemli bir faktör olduğunu belirtirken, Milliren ve Messer'e (2009) göre, eğitimciler çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde daha fazla durulması gerektiğini belirtmektedirler. Çocuklar hayatlarında erken yaşlarda değerleri ilk ailelerinden ve aynı zamanda medya, akranlar, oyun grupları, bakıcılar, yerel topluluklar ve diğer kurumlardan da öğrenmeye başlar (Halstead ve Taylor, 2000). Glasser (1999), anaokulundan fakülteye kadar her dönemde öğrencilere, öğrendikleriyle yaşamları arasındaki ilişkinin gösterilmesinin ya da kendilerinin görmeleri için yardım edilmesinin üzerinde dururken, Beil (2003), bireyin emir ve yasaklara körü körüne uymak yerine, artık gerek eskiden kalma, gerekse yeni değerler yelpazesiyle karşı karşıya gelip, kendi doğrusunu bulmak ve seçtiği ahlak ilkeleri doğrultusunda devraldığı toplumsal sorumluluğun bilincine varmasının zorunda olduğunu belirtmektedir.

Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir (Akbaş, 2008). Aileler ve yerel topluluklarla temas halinde olması nedeniyle okullar; eğitimde değerler üzerine olan endişeleri gidermek ve okul çevresi yerel toplumlara bazı ipuçları vermek için özel bir konumda bulunmaktadır (Taylor, 2000). Toplumların geleceği iyi yetişmiş bireylerle sağlanır. Toplumda huzurun oluşması da bazı değerleri benimseyen, içselleştirip davranış haline getiren bireylerle gerçekleşir. Toplumsal yaşamda meydana gelen bazı değişimler değerlerin öğretimine olan ihtiyacı daha da artırmıştır. Çocuğun değerleri kazanma süreci öncelikle ailede başlar. Okula başlama yaşına kadar ailede ve sonraki dönemlerde de okulda verilen eğitimlerle devam eder. Bundan dolayıdır ki okulda verilen değerler eğitimi, bu eğitim nasıl verildiği, uygulanan tekniklerin ve oluşturulan etkinliklerin yeterliliği son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda değerleri öğrencilere kazandırırken eğitim sisteminin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Oysaki değer eğitiminde her yeni etkinlik, kalıcı değer öğretimi için gereklidir. Bu açıdan çalışmada, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere kazandırmak istediği

değerlerden biri olan Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değeri, değer eğitimi yaklaşımlarına bağlı hazırlanan etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Gill ve Jaswal'a (2010) göre, kültürde, değerlerde, bireysellik ve yaşam tarzında büyük bir tehdit bulunmaktadır. Herhangi bir toplumda kültür; değerler, yaşam tarzları ve kavramların değişim göstermesine rağmen teknolojik gelişmelerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Buna bağlı olarak da genç bireylerin düşüncelerinde neye inanalım, nasıl inanalım ve hangi yaşam tarzını benimseyelim şeklinde sorular oluşmaktadır. İşcan Demirhan'ın (2011) da ifade ettiği gibi, değerler konusu kuramsal yönden olduğu kadar, hızla değişen dünya içinde yerini arayan toplumumuzu yakından ilgilendirmesi açısından da önem taşımaktadır. Sosyo-ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin gerçekleştirilen toplumsal düzenlemelerle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir.

Öğrenciler öğrenmenin değerli olduğuna inandıkları zaman kendi eğitimlerine değer verirler (Magno, 2010). Bireyde değer duygusunun oluşmasını amaçlayan bir eğitim, değerlerin dışsal ve toplumsal gerekçelerinden çok bireysel ve duygusal yaşantılara ağırlık verecektir. Bir temellendirme toplumsal ve kurumsal açılardan ne kadar değerli olursa olsun, bireysel açıdan o kadar anlamlı görünmeyebilir. Anlamlı bir değerin bireyler tarafından benimsenmesi amaçlanıyorsa, her bireyin duygusal olarak öznel biçimde onu deneyimlemesine imkân tanıyan yöntemler izlenmelidir (Evkuran, 2009). Eğitim kurumları olan okullarda öğrencilerin akademik yönden gelişiminin sağlanmaya çalışılması ile birlikte öğrencilere ders içi ve ders dışı etkinliklerle çeşitli değerlerin kazandırılması büyük bir önem taşımaktadır. Son yıllarda tüm dünyada olmakla birlikte, Türkiye'de de yaşanan olumsuz toplumsal olayların, insanların değerleri yeterince kazanamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okulda öğrenilenler ile yaşam arasındaki ilişki Sosyal Bilgiler dersi için düşünüldüğünde değer kavramının önemi bir kere daha artmaktadır (Deveci ve Ay, 2009). Doğanay'ın (2007) da belirttiği gibi, Sosyal Bilgiler eğitiminin genel amacı bireylere öncelikle kendini ve fiziksel ve sosyal çevresini anlamalarına yardımcı olmaktır. Ayrıca bireylerin kendilerine ve sosyal-fiziksel çevrelerine karşı olumlu değer ve tutumlar geliştirmektir.

Sosyal Bilgiler dersi, tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması yönüyle iyi değerlerin verilmesi bakımından önemlidir. Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli olması da, değer öğretimi bakımından bir zenginlik sayılabilir (Kan, 2010). Lovat (2009), ise kişisel ve sosyal değerler temel alınmış bir şekilde yapılandırılan öğrenme ve öğretme sürecinin, eğitimde potansiyeli artıracağını bu şekilde de kaliteli bir eğitim sağlanabileceğini belirtmektedir.

Değerler eğitimi şu anda eğitimin heyecan verici ve ilgi gören alanlarından biridir. Değerler eğitimi öğretmenler ve öğrencilerin ilgisini çektiği gibi psikologların, sosyal psikologların, sosyologların, filozofların ve bilim adamlarının da ilgisini çekmektedir (Superka, Hedstrom, Ford ve Johnson, 1976). Değerler ve öğretimi Sosyal Bilgiler dersi için üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Zegwaard (2009), değerlerin öğretiminde iki önemli yön üzerinde düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu yönler; kurulan değer sistemlerinin bilgilerinin aktarılması diğeri de değer sistemlerinin uygulanmasıdır.

Değer eğitimi ile ilgili olarak 1960-1970 yılları arasındaki gelişmelere bakıldığında, bu dönemde değerin öğretimi ve öğretmenin model olması yerine öğrencileri kendi değerlerini açıklamaya cesaretlendirme, ahlaki muhakeme ve değer analizi becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar vardır (Kirschenbaum, 1995). Değerler eğitiminde öğrencilerin ilgisinin canlı tutulması, örnek etkinlikler verilmesi gerektiğinde, mümkün olduğunca olumlu örneklerden hareket edilmesi, öğrencilerin yaş, beceri, yetenek ve bulundukları çevrenin dikkate alınması, belirli bir mesafede bu çocuklarla dostluk ve arkadaşlık kurulması, öğretmenin örnek model davranışlar içinde bulunması hususları değerlerin öğretiminde önemli ve dikkat edilmesi gereken noktalardır (Aktepe, 2010). MEB (2011), değer öğretimi yaklaşımlarını farklı yazarların (Akbaş, 2004; Bacanlı, 2006; Crain, 2004; Çiftçi, 2007; Doğanay, 2006; Gültekin, 2007) görüşlerine dayanarak yapmış olduğu sentezlemeyle dört farklı yaklaşım olarak açıklamıştır. Bu yaklaşımlar, değerlerin doğrudan öğretimi, değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakemedir. Bu yaklaşımlar kısaca şu şekildedir.

Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı, yetişkinlerin çocuklara değerleri doğrudan söyleyerek çocukların değerleri öğrenmelerinin sağlanmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Telkin veya

değer aşılama olarak da adlandırılan bu yöntemde öğrencilere neyin iyi neyin kötü olduğu söylenmektedir. Bu yaklaşımın etkili olabilmesi için davranış değiştirme yöntemiyle de uygulanabileceği belirtilmektedir. Davranış değiştirme edimsel koşullamanın değer öğretimine uygulanmış şeklidir. Öğrenci kazandırılmak istenen değere uygun davranış sergilediğinde ödüllendirilmektedir (MEB, 2011). Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer belirlenir ve programlanmış etkinlikler aracılığıyla değer kazandırılmaya çalışılır (Doğanay, 2007). Değer açıklama yaklaşımı, öğrencilerin biçimlenmiş ve yükselen değerlerinin farkına varmalarına yardım etmelerine yönelik bir yöntemdir. Yaklaşım, bireyin hayatlarında neyin önemli olduğunu fark etmelerini sağlamalarına dayanmaktadır. Değer açıklama yaklaşımı öğrencinin kişisel alanına girme tehlikesi, öğretmenin bir psikolojik danışman gibi hareket etmesi gereği, ahlaki ve ahlaki olmayan konuların ayrımında başarısızlık doğurabilmesi ve bütün değerlerin eşit doğrulukta olduğu varsayımından yola çıkıldığı gibi noktalar açısından eleştirilen bir yaklaşımdır (MEB, 2011). Bu yaklaşımda öğrenciler problemlerle karşı karşıya gelir ve çeşitli kararlar alırlar. İnsanlar kararlar alırken inançları, değerleri ve tutumlarını kullanırlar (Akbaş, 2008). Değer analizi ise sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Amaç, öğrencilerin karşılaştıkları değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmelerine yardımcı olmaktır. Değerleri, problem çözme süzgecinden geçirerek karar vermeyi sağlamaktadır. Değer analizi yaklaşımında değer soruları üzerinde duygusal olmadan akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmaktadır. Örnek olaylar ve bunlar üzerinde problem çözme becerilerinin uygulanması süreci söz konusudur (MEB, 2011). Ahlaki muhakeme, ahlaki gelişim konusunda önemli isimlerden biri olan Lawrence Kohlberg, ahlaki değerlerin kazanımının değerlerin başkaları tarafından değil, kişinin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirtmektedir. Ahlaki muhakeme yaklaşımında öğretmenin rolü ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektedir. İkilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir (MEB, 2011). Zhu'nun (2011) da belirttiği gibi, okullarda müfredat dışında da öğretmen ve öğrenciler arasında veya öğrencilerin kendi arasında normal bir iletişim yoluyla, değerler iletilebilir ve öğrenilebilir. Hartsell (2006), öğretmenlerin değerleri açıklama becerilerini öğretmek yerine, değerlerin kendilerini öğretmeleri gerektiğini söylemektedir.

Değerlerin okul müfredatı içinde ve öğrencilere değerleri kazandıracak etkinlik temelli bir eğitim yaklaşımıyla verilmesinin kalıcı değer kazanımı açısından önemi büyüktür. Moser ve Hanson (1996), ders etkinliklerinin öğrencilerde bilgiyi uygulayarak eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, sorgulamanın, problem çözme ve karar verme becerilerini kullanmanın ve öğrencilerin gerçek hayata adapte edilebilmelerinin sağlanması gibi amaçlara sahip olmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Aydın (2010), sosyal ortam olan okullarda değerlerin, çocukların davranış ve tutumlarının sonucunda çevrelerinden gördükleri tepki ve yorumlarla geliştiğini belirtmektedir.

Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2010). Tutum, bazı kişi, nesne ya da konuların değerlendirilmeleri sonucunda oluşan kalıcı genel algılardır (Cacioppo, Petty ve Stephen, 1994). Jowell'e (2005) göre, inançlar geniş bir dünya görüşüne ilişkin daha genel ve daha kararlı olma eğiliminde iken tutumlar bir nesne veya davranışa özel olarak tanımlanmaktadır.

Psikoloji ve sosyal psikoloji literatürü tutum kavramı üzerine bol tanım sunmaktadır fakat çoğu yaklaşım tutumun şu üç unsuru içermesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bunlar, bilişsel veya inanç bileşeni, etkileyici ve duygusal bileşeni ile gayret ifade eden ya da davranış yönlendirme bileşenidir (Jackman, 1977). Kişilerde var olan tutum, inanç ve değerler sistemi, değişmeye oldukça dirençli olmakla beraber, geçirilen değişik yaşantılar, inanç ve değerler sisteminde değişikliklere yol açabilir (Kabadayı ve Aladağ, 2010). Tavşancıl (2014), tutumlarla ilgili şu özelliklerden bahsetmektedir.

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanılarak kazanılır.
- Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar.

- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır.
- Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Tutumun eğitimciler tarafından dikkate alınması gereken bir kavram olduğu söylenebilir. Öğrenme ortamında, öğretilen konuya karşı öğrenciler tarafından olumlu veya olumsuz bir tutum oluşacaktır. Olumlu ya da olumsuz tutumun öğrenmeyi etkileyen bir unsur olduğu düşünülürse, tutumu etkileyen durumların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre önlemlerin alınması, eğitimin istenilen amacına ulaşması için gereklidir (Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı, 2011).

İlgili literatürden anlaşıldığı üzere Sosyal Bilgiler dersi içinde değerler ve değerlerin öğretimi önemli görülmektedir. Okulların değer öğretimi sürecinde önemli görevleri olduğu bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda öğretmenlerin de değer öğretiminde ilgili yaklaşımlardan haberdar olmaları da gerekli görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışı literatürde yer alan değer sınıflandırmalarına uygun eğitim öğretim faaliyetleri ve etkinlikleri oluşturmak öğrencilerin değer kazanımlarını sağlamada faydalı olacaktır. Bu etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin değerlerle ilgili tutumlarında da değişmelere sebep olabilecektir. İlgili literatürden bu değerlendirmeler anlaşılmaktadır.

Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerleri bu araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir. Yaşamış Türk büyüklerini ve onların hayatlarını öğrencilerin kendilerine örnek alarak yetişmelerine rehberlik etmek bu çalışmanın bir amacıdır. Yine eğitimin ailede başladığından hareketle öğrencilerin ailelerine bağlı, sağlam aile birliğinin de topluma fayda sağladığını bilen bireyler olarak yetişmelerine rehberlik etmek de araştırmanın bir diğer amacıdır. Ülkesine ve milletine bağlı, ulusal değerlerine sahip çıkmanın bilincinde olan, vatan toprağının değerini kavrayan, onu koruyan ve ona sahip çıkan bireyler olarak yetişmelerine rehberlik etmek araştırmanın diğer bir amacını oluşturmuştur. Araştırmanın konusu belirlenirken, ilgili literatür incelemesine bağlı yapılan değerlendirmelere göre; değer kelimesinin anlamının ve değer eğitimiyle ilgili çalışmaların ilkokullarda daha yeterince yer almadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak da değerlerin sınıf ortamında kalıcı olarak kazandırılamadığı da düşünülmektedir. Araştırmada ele alınan değerlerin de ilkokul 4. sınıf programınca belirlenen mevcut etkinliklerle tam olarak kazandırılamadığı da düşünülmektedir. Bundan dolayıdır ki; değer öğretiminde kullanılan yaklaşımların karma bir şekilde sınıf ortamına farklı etkinliklerle indirgenmesiyle değerlerin kalıcı olarak kazandırılacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmada "İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme ve Vatanseverlik değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretimi ve öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarına etkisi nedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur.

1. İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, "Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme ve Vatanseverlik" değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.1. "Türk büyüklerine saygı" alt boyutunun karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. "Aile birliğine önem verme" alt boyutunun karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. "Vatanseverlik" alt boyutunun karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada, Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerinin etkinlik temelli eğitimle kazandırıldığı deney grubu ile bu eğitimin uygulanmadığı kontrol grubunun tutumları arasındaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Desen

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
R	D	O_1	X	O_3
R	K	O_2		O_4

Tablo 1'deki ifadelerin ne anlama geldikleri aşağıda açıklanmıştır.
R: Denekler gruplara yansız (random) atanmıştır.
O_1: Deney grubu öntest ölçümü. **O_3:** Deney grubu sontest ölçümü.
O_2: Kontrol grubu öntest ölçümü. **O_4:** Kontrol grubu sontest ölçümü.
X: Deneysel işlem.
D: Deney grubu **K:** Kontrol grubudur.

Öntest-sontest kontrol gruplu desen; eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerden biridir. Burada ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Dimitrov ve Rumrill'e göre (2003), öntest-sontest deseni yaygın olarak davranışsal araştırmalarda öncelikle grupları karşılaştırma amacı veya deneysel işlemlerde değişen sonuçların ölçülmesinde kullanılır.

Uygulanan deneysel araştırma modelinde görüldüğü üzere 4. sınıf programında yer alan Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan karma yaklaşıma dayalı etkinlikler deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubunda dersler, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatına ek çalışmalar yapılmadan yürütülmüştür. Deney grubu ve kontrol grubuna deneysel işlemden önce ön-test olarak Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik Tutum Ölçeği uygulanmış, aynı ölçek deneysel işlemin sonunda gruplara son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol grupları nicel verilere dayalı olarak karşılaştırılmışlardır. 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde bir devlet okulunda yürütülen bu çalışma Şubat ve Mayıs ayları arasında 14 haftalık bir süreci kapsamıştır. Deney grubu ile yapılan tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yürütülmüş, hazırlanan etkinlikler karma yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmıştır. Etkinliklerde, değer eğitimi yaklaşımları bazen tek olarak, bazen de birkaç yaklaşımın birlikte kullanılmasıyla karma yaklaşım şeklinde yapılandırılmıştır. Bunun sebebi ise her farklı yaklaşımın kullanımıyla öğrencilerin değere karşı farklı görüşler oluşturabileceği düşüncesidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında faktör yük değeri 0.30 ve üstü maddelerin ölçekte kalması sağlanmıştır. Faktör sayısına karar verilirken de öz değeri 1'in üzerindeki maddelerin ölçek kapsamında kalmasına izin verilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda tutum ölçeği 3'lü likert tipinde, 27 madde ve 6 faktörden oluşmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,900 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan ifadeler ise "Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum" ve "Katılıyorum" şeklindedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ilk alt problemi, *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, "Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik" değerlerinin karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklinde oluşturulmuştur. Bu amaçla da deney ve kontrol gruplarının öncelikle işlem öncesi tutum puanları arasında fark olup olmadığı ölçeğin genelinde analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.57	.3067	63	-.778	.440
Kontrol	33	2.62	.3286			

p>.05

Tablo 2'deki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi tutum puanlarının (t= -.778 ve p>.05) karşılaştırmalarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Her iki grubun da işlem öncesinde Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerine yönelik tutumlarının aynı sevilerde olması grupların benzer şartlara sahipliği açısından önemli ve olumlu görülmüştür.

Araştırmada bu aşamadan sonra deney grubunda değer eğitimi uygulamaları gerçekleştirilerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerlerine ilişkin deneysel işlem sonrası tutumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacının geliştirdiği tutum ölçeği son test olarak tekrar uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.80	.1106	63	4.96	.000
Kontrol	33	2.62	.1854			

p<.05

Tablo 3'deki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutum puanlarının (t= 4.96 ve p<.05) karşılaştırmalarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle uygulanan değer eğitimi çalışmalarının deney grubu öğrencilerinin genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yer alan değerler alt boyut olarak tek tek de incelenmiş ve her iki grup arasında farkın oluşma durumuna bakılmıştır. *"Türk büyüklerine saygı" alt boyutunun karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklindeki alt problemle ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Türk Büyüklerine Saygı" Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.56	.3096	63	-1.084	.283
Kontrol	33	2.65	.3749			

p>.05

Tablo 4'deki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "*Türk Büyüklerine Saygı"* alt boyutu tutum puanlarının (t= -1.084 ve p>.05) karşılaştırmalarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Aynı alt boyutun son test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Türk Büyüklerine Saygı" Alt Boyutuna İlişkin Son Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.81	.1295	63	4.181	.000
Kontrol	33	2.62	.2145			

p<.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası "*Türk Büyüklerine Saygı"* alt boyutu tutum puanlarının (t= 4.181 ve p<.05) karşılaştırmalarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu ortalamalarında son test puanlarının ön teste göre düşüş gösterdiği görülmektedir. *"Aile birliğine önem verme" alt boyutunun karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklindeki alt problemle ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Aile Birliğine Önem Verme" Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.62	.3959	63	-.744	.460
Kontrol	33	2.68	.2348			

p>.05

Tablo 6'daki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "*Aile Birliğine Önem Verme"* alt boyutu tutum puanlarının (t= -.744 ve p>.05) karşılaştırmalarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ön test ortalamalarında kontrol grubunun daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Aynı alt boyutun son test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Aile Birliğine Önem Verme" Alt Boyutuna İlişkin Son Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.80	.1831	63	4.131	.000
Kontrol	33	2.54	.3011			

p<.05

Tablo 7'deki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası "*Aile Birliğine Önem Verme"* alt boyutu tutum puanlarının (t= 4.131 ve p<.05) karşılaştırmalarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön test ortalamalarında kontrol grubunun daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. *"Vatanseverlik" alt boyutunun karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin işlem öncesi ve işlem sonrası tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* şeklindeki alt problemle ilgili bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Vatanseverlik" Alt Boyutuna İlişkin Ön Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.54	.3379	63	-.188	.852
Kontrol	33	2.56	.3947			

p>.05

Tablo 8'deki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi "*Vatanseverlik"* alt boyutu tutum puanlarının (t= -.188 ve p>.05) karşılaştırmalarına bakıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ön test ortalamalarında kontrol grubunun daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Aynı alt boyutun son test puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin "Vatanseverlik" Alt Boyutuna İlişkin Son Test Puanlarının Bağımsız T Testi ile Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Deney	32	2.80	.1716	63	3.397	.001
Kontrol	33	2.64	.1966			

p<.05

Tablo 9'daki sonuçların analizi yapıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası "*Vatanseverlik"* alt boyutu tutum puanlarının (t= 3.397 ve p<.05) karşılaştırmalarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Karma yaklaşıma dayalı etkinliklerle değer eğitimi uygulamalarının gerçekleştirildiği bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında anlamlı farklar meydana gelmiştir.

Tutum puanları ön test ölçümleri sonucunda fark olmazken, son test ölçümlerinde deney grubu lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Bu çalışmadan hareketle, Türk Büyüklerine Saygı, Aile Birliğine Önem Verme ve Vatanseverlik değerleri üzerine daha farklı uygulamalar, geliştirilen farklı etkinliklerle ve daha uzun süreli çalışmalarla tekrarlanabilir. Araştırma kapsamına alınan değerlerin öğretiminde, değer eğitimi yaklaşımları karma yaklaşım şeklinde verilmiştir. Değer eğitimi üzerine yapılacak çalışmalarda bu yaklaşımlar teke indirgenerek kapsamlı bir çalışma bu yaklaşım üzerinden gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimine genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi. 6*(16), 9-27.

Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi, Bayram Tay, Adem Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 335-360). Ankara: Pegem Akademi.

Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcı, E., Coşkuntuncel, O., & İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 50-58.

Aydın, M. Z. (2010, 10 Nisan). *Okulda çalışan herkesin görevi olarak değerler eğitimi.* TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi'nde Ceceli Eğitim Kurumlarının Düzenlediği Değerler Eğitimi Buluşmasında sunulmuş bildiri, Ankara. 29.1.2011 tarihinde www.mehmetzekiaydin.com sayfasından erişilmiştir.

Beil, B. (2003). *İyi çocuk, zor çocuk*. (C. Yorulmaz, Çev.). Ankara: Arkadaş.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Stephen, L.C. Jr. (1994). Attitude change. *Encyclopedia of Human Behavior, 1*, 261-270.

Deveci, H., & Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 167-181.

Dimitrov, D. M., & Rumrill, P. D. Jr (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work, 20*(2), 159-165.

Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem Akademi.

Evkuran, M. (2009). Değerler eğitimi ve eğitimde ideoloji sorunu. Halil Rahman Açar (Ed), *Küreselleşme sürecinde eğitim sorunlarının felsefi boyutu. Uluslararası eğitim felsefesi kongresi* içinde (s.479-490). Ankara, Eğitim-Bir-Sen.

Gill, R. & Jaswall, S. (2010). Teaching values' programme: it's impact on urban children (5-7 years). *Stud Home Comm Sci, 4*(1), 45-50.

Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul.* (K. Teksöz, Çev.). Ankara: Beyaz.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education, 30*(2), 169-203.

Hartsell, B. (2006). Teaching toward compassion: Environmental values education for secondary students. *The Journal of Secondary Gifted Education, 17*(4), 265–271.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim.* İstanbul: Beykent Üniversitesi.

İşcan Demirhan, C. (2011). Değerler eğitimi ve öğretmenlere bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 245-255.

Jackmann, M. R. (1977). Prejudice, tolerance, and attitudes toward ethnic groups. *Social Science Research, 6*, 145-169 .

Jowell, R. (2005). Scottish government social research group social science methods series. 19.10.2015 tarihinde http://www.gov.scot/resource/doc/175356/0091396.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kabadayı, A., & Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 19.10.2015 tarihinde http://www.insanbilimleri.com sayfasından erişilmiştir.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi, 187*, 138-145.
Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
Lang, P. (2000). Parents, schools and values. Leicester, M., Modgil, C. & Modgil, S. (Ed.), *Institutional issues: Pupils, schools and teacher education. Education, culture and values, 2* içinde 105-118. London and New York.
Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C. (2008). Getting down and dirty: Values in education for sustainability. *Issues in Educational Research, 18*(2), 138-155.
Lovat, T. (2009). Values education and quality teaching: two sides of the learning coin. Lovat, T. & Toomey, R. (Ed.), *Values education and quality teaching* içinde 1-11.
Magno, C. (2010). Looking at filipino Pre-service teachers' value for education through epistemological beliefs about learning and asian values. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19*(1), 61-78.
MEB, (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler 5 öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
Milliren, A., & Messer, M.- H. (2009). "Invitations" to character. *Journal of Invitational Theory and Practice, 15*, 19-31.
Moser, S., & Hanson, S. (1996). Notes on active pedagogy: A supplement to the active learning modules. Hands-on! developing active learning modules on the human dimensions of global change. www.eric.ed.gov, ERİC Document: ED 457044.
Sánchez, A.F., Díaz, Y.P., Domínguez, J.M., Mateos, P.M. (2005). University students, employers and the labor market: the importance of 'value education'. *International Journal of Case Method Research & Application, 17*(4), 569-580.
Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). 30.09.2015 tarihinde http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116 sayfasından erişilmiştir.
Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J. E., Ford, L. J. & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook. Conceptual approaches, material analyses and an annotated bibliography.* Colorado: Social Science Education Consortium, ERIC Clearinghouse for Social Studies/ Social Science Education.
Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.
Taylor, M. J. (2000). Values education: Issues and challenges in policy and school Practice. Leicester, M., Modgil, C. & Modgil, S. (ed.) *Institutional issues: Pupils, schools and teacher education. Education, culture and values, 2* içinde 231-256. London and New York.
Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar, 6(2), 227-259.
Zegwaard, K. E. (2009). Should values education be part of the co-op curriculum? Richard, K.C., & Zegwaard, K. (ed). *Using experience and research to inform the practice of work-integrated learning. Nzace 2009 Conference proceedings* içinde 46-49.
Zhu, C. (2011). *Students' understanding of values diversity: an examination of the process and outcomes of values communication in english lessons in a high school in mainland China.* Ph. D. Thesis. University of Huddersfield.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN TAVSİYE EDİLEN 100 TEMEL ESERDEKİ DEĞER TESPİTİ

İlker Akgül, Esenler Cumhuriyet İlkokulu, ilkerakgul1988@gmail.com

Aysun Akgül, Esenler Hasip Dinçsoy İlkokulu, aysunakgulpdr@gmail.com

ÖZ

Son yıllarda Değerler Eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri her ay düzenli olarak öğrencilere kazandırılması için bazı değerler belirlemekte ve bu kapsamda bazı etkinliklerin okullarda yapılmasını beklemektedir. Beklenen etkinliklerden bir tanesi de öğrenciler için kitap tavsiyeleridir. Ancak gerek Milli Eğitimi Müdürlüğü bünyesinde, gerekse okulların arşivlerinde değerlere göre kitap tavsiye listesi bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencileri için tavsiye edilen 100 Temel Eserde bulunan hem Türk Edebiyatı hem Dünya Edebiyatına ait kitaplardaki değerlerin tespitinin yapılarak, okullarda kazandırılması beklenen değerler için, kitap önerilerinde bulunmak ve öğretmenler için bir veri oluşturmaktır. Bu çalışmayla birlikte değerler eğitimi kapsamında çocuklara tavsiye edilecek kitapların değer durumları tespit edilecek, öğretmenlerin elinde bir veri olacak, böylelikle Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenen değerlerin kazandırılması amacıyla belirlenen etkinliklerin daha etkili olması sağlanacaktır. Bu kapsamda, 100 Temel Eserde bulunan Türk ve Dünya Edebiyatına ait 50 kitap incelenmiş, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Kitaplar incelenirken araştırmacı tarafından geliştirilen ‘’Kitap Değer İnceleme Kontrol Listesi’’ kullanılarak, her kitap için barındırdığı değerler tespit edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Kitaplarda var olan değerler tespit edilmiş ve ilgili değerlerle ilişkili kitapların listesi oluşturulmuştur. Sonuç olarak, çocuk edebiyatının değerlerin kazandırılmasında rolüne değinilmiştir. Bu açıdan bakıldığında çalışmadaki amacımız çocuk edebiyatındaki değerlerin önemini vurgulamakla beraber çalışma grubumuzu oluşturan kitaplarla ilgili tema değer listesi oluşturmaktır. Genellikle çalışmalara baktığımızda İlkokul öğrencileri için Tavsiye edilen 100 Temel Eserdeki kitapların değerler eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağına bakılmıştır. Bu bağlamda çalışmamız günlük hayatta herkesin kullanabileceği veriler içererek herkesin kullanabileceği ve yararlanabileceği bir araştırmadır.

Anahtar kelimeler: değer, değerler eğitimi, çocuk edebiyatı, 100 temel eser

ABSTRACT

EXAMANATİON OF “ 100 BASİC WORK” İN TERMS OF EDUCATİON ACCORDİNG TO ELEMENTARY SCHOOL PUPİLS

In recent years, with increasing of importance of values education, city and towns national education directorate, every month regularly make some facilities to get one of this value to the students. But issue is there is no enough book according to values education in school or national education directorate’s libraries. Purpose of this examination is, to search values of education in “100 basic work” and make teachers and students informed and made some datas. Within this examination the facilities about values of education will be cleared and advised by national education directorate and directed by national education directorate. According to this 50 of these 100 basic work been examined and working groups been cleared. The way of searching is, to examine the documents. Examiners has examined the all books on the way of values education. The values in examined books, via “checked list of values” been controlled. The analyzing of the results, frequencies and

percentages been used. The values in books been cleared and according to values books been listed. As a result children s literatures role been cleared about getting values to the students. İf you look on this way, purpose of this examination is, to Show importance of values in children s literature. Also, clear the values theme about books. Mostly when you check the searchings, the cleared values in "100 basic work" whether used or not. As a result this examination is something what you can also in daily life and includes datas which everybody can use in Daily life.

Anahtar kelimeler: Values, values education, children literature, 100 Basic Works

GİRİŞ

Bireylerin zihinsel gelişimlerinin yanı sıra, karakterlerinin gelişimini sağlayan süreç eğitimdir (Dirican, 2014). Bu süreçte edebiyatın etkisi ve katkısı yadsınamaz. Edebiyat sözcüğünün köküne baktığımızda ''edeb'' sözcüğü vardır ki, eğitim manasına gelmektedir. Yani edebiyat ile eğitim arasında bir bağ ilişki vardır (Kavcar, 1982). Edebiyat; olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü ve yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın, gökçe yazın olarak tanımlanabilir (TDK, 2014). Edebiyat, malzemesi dil olan, bireylerin duygu, düşünce ve hayallerini ortaya koyan, estetik ve edebi değeri olan yazılı ve sözlü verimdir (Yalçın, A. ve Aytaş, G. 2011).

Çocuk edebiyatı denilince, akla ilk gelen çocuklar için üretilmiş olan eserler gelmektedir (Sever, 2003). Çocukların gelişimlerine pozitif katkısı olan, onların hayallerine ve duygularına hitap eden, salt eğitimden ziyade, çocukların durumdan eğlenmelerini sağlayan yazılı ve sözlü edebiyattır (Yalçın ve Aytaş, 2011; Güleryüz, H., 2006). Çocukların algılama biçimleri çocuklardan farklıdır. Çocuklar edebiyattan mahrum bırakılamayacağı için, onlar için edebiyat yapılmalıdır (Nas, 2004).

Çocuk edebiyatı, hayata, ahlaka ve yüksek değerlerle çocuğun gelişimine ait değerlere daha çok önem vererek, bunların ön plana çıkmasına dayanan bir alandır (Yalçın ve Aytaş, 2011).

Değer, kişiye ve gruba yararlı ve onlar tarafından beğenilen her şeydir (Aydın, 2011). Aydın ve Akyol'a (2012) göre değer, ideal davranış biçimleri ya da davranışımıza yön veren ölçütlerdir. Değerler, bir toplumun bireylerinin paylaştığı tercihleri, istenirlikleri ifade eder (Bacanlı, 2011). Değerler bireylerin herhangi bir kişi, olay vb. durum karşısında ortaya koydukları duyarlıklardır (Yaman, 2012).

Yukarıdaki değer tanımlamalarından yola çıktığımızda, değerlerin toplumsal yaşamla doğrudan ilgili olduğunu söyleyebiliriz. Yani bireyin mutluğunu ve toplumun devamlılığı için gereklidir. Bu noktada toplum için olumlu yönde bireyler yetiştirilmesi için okulların önemli bir yeri ve görevi vardır. (Ekşi, 2003; Lickona,1991;Ryan ve Bohlin,1991 akt: Ekşi ve Katılmış, 2011).

Okullarda bu süreç değerler eğitimi adı altında sağlanmaktadır. Değerler eğitimi bireyin belli başlı değerlerin farkına vararak, yeni değerler benimsemesi ve davranışa kazandırma sürecidir (Yaman, 2012). Değerler eğitimi, sağlıklı düşünüp hissedebilen bireylerin yetişmesi için gerekli bir eğitimdir (Aydın, 2010). Değerler eğitimi ile varılmak istenen amaç, karakterli ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmektir (Çağlayan, 2005).

Değerler eğitimi kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Kitap okuma etkinlikleri, metin okumalar vb. çalışmalar, çocuk edebiyatı aracılığıyla değerlerin öğrencilere kazandırılması ve fark ettirilmesi sağlanabilir. Hem değer eğitimi hem de dil eğitimi için, değerleri işleyen edebiyat eserleri kullanılmalıdır (Parlakyıldız, 2009).

Bu çalışmada ilkokul öğrencileri için tavsiye edilen 100 Temel Eserde buluna değerlerin tespiti yapılarak, bir veri oluşturulmuştur. Bu araştırmanın amacı, ilkokul

öğrencileri için tavsiye edilen 100 Temel Eserde bulunan değerlerin tespitinin yapılarak, okullarda kazandırılması beklenen değerler için, kitap önerilerinde bulunmak ve öğretmenler için bir veri oluşturmaktır.

Bu çalışmayla birlikte değerler eğitimi kapsamında çocuklara tavsiye edilecek kitapların değer durumları tespit edilecek, öğretmenlerin elinde bir veri olacak, böylelikle Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından belirlenen değerlerin kazandırılması amacıyla belirlenen etkinliklerin daha etkili olması sağlanacağından önemlidir.

YÖNTEM

İlkokul öğrencileri için tavsiye edilen 100 Temel Eserin içerdikleri değerlerin durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel modele başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla doküman analizi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 ; Merriam, B. S., 2013).

İlkokul öğrencileri için tavsiye edilen 100 Temel Eserde yer alan Dünya Edebiyatınında yer alan kitapları tamamı ile Türk Edebiyatına ait yirmi kitap, çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Kitaplar incelenirken araştırmacı tarafından geliştirilen ‘’Kitap Değer İnceleme Kontrol Listesi’’ kullanılarak, her kitap için barındırdığı değerler 3 alan uzmanı görüşü alınarak (2 dil bilgisi uzmanı-1 pedagojik uzman-ortak görüş) tespit edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Kitaplarda var olan değerler tespit edilmiş ve ilgili değerlerle ilişkili kitapların listesi oluşturulmuştur. Araştırmada, Kitaplar incelenirken araştırmacı tarafından geliştirilen ‘’Kitap Değer İnceleme Kontrol Listesi’’ kullanılarak, her kitap için barındırdığı değerler 3 alan uzmanı görüşü alınarak (2 dil bilgisi uzmanı-1 pedagojik uzman-ortak görüş) tespit edilmiştir. Değerler inceleme formu İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. ; 6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzunda verilen değerlerden hareketle oluşturulmuştur. Her kitap için öğretim programları incelendikten sonra 20 değer tespit edilmiş ve bu belirlenen değerlerin eserler içeresindeki kullanımı ortaya çıkarılarak, bunların sıklıkları belirlenmiştir. Bu formda yirmi değer bulunmaktadır: adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem vermek, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik.

BULGULAR VE YORUMLAR

100 Temel Eserdeki Dünya Edebiyatına ait eserlerdeki değer tespitleri kolayca okunması ve değer tespitinin tek aşamada rahatlıkla görülebilmesi için tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Kitaplarda Yer Alan Değerlerin Sıklık Frekansları ve Sıralamaları

Değerler	Türk Edebiyatı Frekans/Sıralama	Dünya Edebiyatı Frekans/Sıralama	Toplam Frekans/Sıralama
Adil olma	29/17	56/16	85/17
Aile birliğine önem verme	99/5	150/6	249/5

Bağımsızlık	27/18	4/20	31/20
Barış	17/20	23/18	40/19
Bilimsellik	78/10	120/10	198/10
Çalışkanlık	112/2	136/9	248/6
Dayanışma	33/16	97/11	130/11
Duyarlılık	104/4	192/3	296/3
Dürüstlük	81/9	142/8	223/9
Estetik	111/3	182/4	293/4
Hoşgörü	42/12	66/15	108/15
Misafirperverlik	41/13	72/14	113/14
Özgürlük	35/15	78/13	113/13
Sağlıklı olmaya önem	37/14	79/12	116/12
Saygı	93/7	147/7	240/8
Sevgi	304/1	349/1	653/1
Sorumluluk	78/11	169/5	247/7
Temizlik	18/19	26/17	44/18
Vatanseverlik	93/6	12/19	105/16
Yardımseverlik	85/8	270/2	355/2

Tablo 1'e baktığımızda Türk Edebiyatında yer alan kitaplarda en çok yer alan değerler sırasıyla; *sevgi, çalışkanlık, estetik, duyarlılık ve aile birliğine önem vermedir.* Türk Edebiyatında yer alan kitaplarda en az yer alan değerler ise *barış, temizlik, bağımsızlık, adil olma ve dayanışmadır.*

Dünya Edebiyatına ait kitaplarda yer alan en çok değerler sırasıyla; *sevgi, yardımseverlik, duyarlılık, estetik ve sorumluluk* değerleridir. Dünya Edebiyatında yer alan kitaplarda en az yer alan değerler ise *bağımsızlık, barış, adil olma, vatanseverlik, hoşgörü* değerleridir.

Çalışma grubunda yer alan tüm kitaplara baktığımızda ise, bu kitaplarda en çok yer alan değerler sırasıyla; *sevgi, yardımseverlik, duyarlılık, estetik ve aile birliğine önem vermedir.* Ayrıca bu kitaplarda en az yer verilen değerler ise *bağımsızlık, barış, temizlik, adil olma, vatanseverliktir.*

Yukarıdaki verilere baktığımızda hem Türk Edebiyatında hem de Dünya edebiyatında ortak olarak en çok yer verilen değerler *sevgi, estetik, duyarlılık* değerleridir. Bu bağlamda Türk ve Dünya Edebiyatında evrensel değerlerin kitaplarda hâkim olduğu söylenebilir.

Tablo 2

Dünya Edebiyatına Ait Kitaplarda Yer Alan En Çok İki Değere Göre Belirlenen Değer Temaları

Dünya Edebiyatı Kitaplar	**1. Sıradaki Değer**	**2. Sıradaki Değer**
La Fontaine'den Seçmeler	Dürüstlük	Barış/Saygı/Yardımseverlik
Hikâyeler	Saygı	Dürüstlük/Duyarlılık/Sevgi/ Yardımseverlik
Mutlu Prens	Sevgi	Duyarlılık/Yardımseverlik
Gulliver	Yardımseverlik	Misafirperverlik
Tom Sawyer	Sevgi	Yardımseverlik
Define Adası	Dürüstlük	Yardımseverlik
Ezop Masalları	Dürüstlük	Yardımseverlik
Robinson Cruse	Çalışkanlık	Yardımseverlik
Alice Düşler Ülkesinde	Estetik	Sorumluluk
Oliver Twist	Sevgi	Yardımseverlik
Seksen Günde Dünya Gezisi	Bilimsellik	Sevgi
3 Silahşörler	Vatanseverlik	Saygı
Pollyanna	Sevgi	Yardımseverlik
Robin Hood	Yardımseverlik	Duyarlılık
Peter Pan	Sevgi	Aile birliğine önem verme
Pinokyo	Sevgi	Dürüstlük
Andersen Masalları	Sevgi	Estetik
Değirmenimden Mektuplar	Estetik	Sevgi
Heidi	Sevgi	Duyarlılık
İnsan Ne İle Yaşar	Sevgi	Yardımseverlik
Sol Ayağım	Sevgi	Bilimsellik
Uçan Sınıf	Sorumluluk	Saygı
Ölümsüz Aile	Aile birliğine önem	Saygı

Küçük Prens	Bilimsellik	Çalışkanlık
Yaşlı Adam ve Deniz	Sevgi	Bilimsellik
İnci	Aile birliğine önem	Sevgi
Beyaz Yele	Sevgi	Estetik
Momo	Yardımseverlik	Dayanışma
Yağmur Yağdıran Kedi	Sorumluluk	Aile birliğine önem
Şamatalı Köy	Sevgi	Çalışkanlık/Sorumluluk

Tablo 2'ye baktığımızda kitaplarda en çok yer alan ilk iki değer, o kitabın teması olarak belirlenmiştir. Böylece bir kitapta hangi değerlerin hakim olduğu ya da değerlere göre hangi kitapların öğrencilere tavsiye edilebileceği tabloya göre belirlenebilir. Dünya Edebiyatına ait eserlere baktığımızda, kitaplarda sırasıyla en çok yer alan değerler(temalar); *sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, bilimsellik, duyarlılıktır.* Dünya Edebiyatında yer alan kitaplardaki değerler(temalar) daha çok Evrensel Değerlerdir. Ayrıca Dünya Edebiyatında yer alan eserlerde *adil olma, bağımsızlık, hoşgörü, özgürlük, temizlik* değerleri hiçbir kitapta tema değerler olamamışlardır. Yani frekans olarak kitaplarda yer almalarına rağmen, hiçbir kitapta baskın değer olamamışlardır.

Tablo 3

Türk Edebiyatına Ait Kitaplarda Yer Alan En Çok İki Değere Göre Belirlenen Değer Temaları

Türk Edebiyatı Kitaplar	**1.Sıradaki Değer**	**2. Sıradaki Değer**
Tekerlemeler	Dürüstlük	Bilimsellik
Tiryaki Sözler	Sorumluluk	Bilimsellik
Mehmet Akif Ersoy'dan Seçmeler	Vatanseverlik	Bağımsızlık/Duyarlılık
Mesnevi'den Seçmeler	Vatanseverlik	Saygı
Karagöz ve Hacivat	Saygı	Sevgi
Ömer'in Çocukluğu	Sevgi	Aile birliği/Duyarlılık
Altın Işık	Sevgi	Yardımseverlik/Duyarlılık
		Aile birliğine önem
Şermin	Sevgi	Çalışkanlık
Ninnilerden Seçmeler	Sevgi	Aile birliğine önem
Yalnız Efe	Vatanseverlik	Sevgi

Manilerden Seçmeler	Sevgi	Estetik
Dede Korkut Hikayeleri	Sevgi	Aile birliğine önem
Nasrettin Hoca Fıkraları	Dürüstlük	Misafirperverlik/Saygı/Sorumluluk
		Sağlıklı olmaya önem
Keloğlan Masalları	Sevgi	Çalışkanlık/Dürüstlük
Vatan Yahut Silistre	Vatanseverlik	Sevgi
Türk Atasözleri	Çalışkanlık	Sevgi
Deyimlerden Seçmeler	Sevgi	Çalışkanlık
Falaka	Bilimsellik	Sevgi/Saygı
Bilmeceler	Bilimsellik	Çalışkanlık
Türkülerden Seçmeler	Sevgi	Vatanseverlik

Tablo 3'e baktığımızda kitaplarda en çok yer alan ilk iki değer, o kitabın teması olarak belirlenmiştir. Böylece bir kitapta hangi değerlerin hakim olduğu ya da değerlere göre hangi kitapların öğrencilere tavsiye edilebileceği tabloya göre belirlenebilir. Türk Edebiyatına ait eserlere baktığımızda, kitaplarda sırasıyla en çok yer alan değerler(temalar) ; *sevgi, vatanseverlik, çalışkanlık, aile birliğine önem verme, bilimsellik, saygıdır*. Türk Edebiyatında yer alan kitaplardaki değerler(temalar) hem Türk toplumunu yansıtan aile birliğine önem verme, saygı, vatanseverlik hem de Evrensel değerler olan sevgi, bilimsellik ve çalışkanlıktır. Bununla birlikte Türk Edebiyatında yer alan eserlerde *adil olma, bağımsızlık, hoşgörü, özgürlük, temizlik* değerleri hiçbir kitapta tema değerler olamamışlardır. Yani frekans olarak kitaplarda yer almalarına rağmen, hiçbir kitapta baskın değer olamamışlardır.

Tablo 2 ve Tablo 3 'ten elde edilen verilere baktığımızda ise , genel olarak en çok tema olan değerler sırasıyla; *sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bilimsellik, çalışkanlık ve saygıdır.* Ayrıca hem Türk Edebiyatında hem de Dünya Edebiyatında en çok yer alan tema değerler; *sevgi, saygı, bilimselliktir.* Elde edilen verilerde ilginç olan kısım ise, hem Türk Edebiyatında yer alan kitaplarda hem de Dünya Edebiyatında yer alan kitaplarda *adil olma, bağımsızlık, hoşgörü, özgürlük, temizlik* değerleri hiçbir kitapta tema değerler olamamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaptığımız çalışmada İlkokul Öğrencileri için Tavsiye Edilen 100 Temel Eserde yer alan değerler tespit edilmiş, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde, okullarda kullanılabilecek kitap-tema değer listesi hazırlanmış, bununla birlikte kitaplarda yer alan değerler hangi sıklıkta yer aldıkları belirtilmiştir. Türk Edebiyatına ait eserlerde en çok yer alan değerler*; sevgi, çalışkanlık, estetik, duyarlılık ve aile birliğine önem verme* değerleridir. Dünya Edebiyatına ait eserlerde en çok yer alan değerler ise *sevgi, yardımseverlik, duyarlılık, estetik ve aile birliğine önem verme değerleridir.* Hem Türk Edebiyatında hem de Dünya Edebiyatında yer alan değerler ise *sevgi, duyarlılık ve aile birliğine önem vermedir.*

Türk Edebiyatında yer alan eserlerde en çok tema olan değerler; *sevgi, vatanseverlik, çalışkanlık, aile birliğine önem verme, bilimsellik, saygıdır.* Dünya Edebiyatında yer alan

eserlerde ise en çok yer alan değerler ise *sevgi, yardımseverlik, dürüstlük, saygı, bilimsellik, duyarlılıktır.* Çalışmada dikkat çekici verilerden birisi ise hem Türk Edebiyatında hem de Dünya edebiyatında frekans olarak kitaplarda yer almalarına rağmen *adil olma, bağımsızlık, hoşgörü, özgürlük, temizlik* değerleri hiçbir kitapta tema değer olarak yer alamamıştır.

Şen (2007) yaptığı araştırmada 100 Temel Eserde yer alan kitaplarda en çok sevgi, duyarlılık, yardımseverlik, saygı ve sorumluluk değerlerinin yer aldığını; sağlıklı olmaya önem verme, barış, özgürlük, bilimsellik değerlerinin ise az oranda kitaplarda yer aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda yaptığımız çalışma ile pek benzer sonuçlar içermemektedir. Bunun sebebi olarak araştırılan kitaplar ya da değerlere karşı uzmanların bakış açılarının farklılığı olabilir.

Kantar (2014) yaptığı çalışmada 100 Temel Eserde yer alan kitaplarda en çok yardımseverlik, aile birliğine önem verme, sevgi, çalışkanlık değerlerinin yer aldığını; vatanseverlik, hoşgörü ve bağımsızlık değerlerin ise en az yer aldığı verilerine ulaşmıştır. Bu sonuçlar ile yaptığımız çalışmadaki sonuçların benzer çıktığı söylenebilir.

Sivrikaya (2010) gerçekleştirdiği araştırmada 100 Temel Eserde yer alan kitaplarda demokrasi, etik, bireysel gelişim, hürriyet, empati, bilgi, verimlilik değerlerin en çok sıklıkta yer aldığı, çağdaşlaşma değerinin ise kitaplarda pek yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız çalışma ile bu çalışma arasında benzerlik söz konusu değildir. Bunun sebebi, kitaplar için belirlenen değerlerin farklı olması olabilir.

Kılıç ve Aktan (2015) yaptıkları çalışmada yerli ve yabancı eserlerde sevgi, yardımseverlik, saygı, estetik, dostluk, acıma, cesaret, ümit, merhamet, başarılı olma değerlerinin en sıklıkta yer aldığı emaneti koruma, feragat, istişare, görgülü olma, sağlıklı olmaya önem verme, tutumluluk, yenilikte açık olma, eşitlik, doğa sevgisi, hoşgörü değerleri ise en az sırada yer alan değerlerdir. Yaptığımız çalışma ile bu çalışma arasında benzerlikler söz konusudur. Ancak Kılıç ve Aktan (2015) yaptıkları çalışmada çok daha fazla değer ortaya koymuşlardır. Bunun sebebi, kitaplar için belirlenen değerlerin farklı olması olabilir.

Kurttekin (2013) yaptığı araştırmada 100 Temel Eserde yer alan kitaplarda dini ve ahlaki değerlerin yoğun işlendiği, ancak DKAB(Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) derslerinde çok kullanılabilir olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kızılkaya (2012) yaptığı çalışmada 100 Temel Eserin Değerler Eğitimi için kullanımında yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2013) yaptığı araştırmada 100 Temel Eserde yer alan kitaplarda değerlerin eserlere dengeli dağılmadığı, bazı eserlerdeki metinlerin çocuklara uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurttekin (2013), Kızılkaya (2012), Öztürk (2013) yaptıkları çalışmalarda 100 Temel Eserdeki kitapların kendi ihtiyaçları doğrultusunda Değerler Eğitimine uygunluğu ve kullanılabilirliği hakkında sonuçlara ulaşmışlardır. Yaptığımız çalışma ise, 100 Temel Eserin Değerler Eğitimine uygunluğundan ziyade, kitaplardaki değerlerin tespitine yönelik kullanılabilir veriler oluşturmaktır. Böylece hem öğretmenlere hem de öğrencisi olan bireylere direkt olarak olumlu ve işlerini kolaylaştırıcı bilgiler ortaya konmuştur.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında benzer değerlerin kitaplarda ana tema olduğu ve yine benzer değerlerin tema olarak kitaplarda hiç yer almadığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte çalışma grubu 50 kitapla sınırlıdır. Bu çalışmaların devamında bu sayılar artırılabilir ve tüm eserlerin bulunduğu tema-değer listeleri oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, M. Zeki, (2010). ‘’Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi’’, http://mehmetzekiaydin.com/alimalarim/bddlddmsel_makaleler.html adresinden 29 Ekim 2014 tarihinden alınmıştır.

Aydın, M. Z. (2011). Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). Okulda Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2011). *Değer, değer midir?* . Eğitime Bakış Dergisi, 7 (19), 20-21.

Çağlayan, A. (2013). Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi (2. Basım). İstanbul: Dem Yayınları.

Dirican, R. (2014). 3-6 Yaş Grubu Çocuklarına Yönelik Yayımlanan Resimli Hikâye Kitaplarının Bazı Temel Değerler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE.* 3 (2), 2014, 44 – 69

Ekşi H. ve Katılmış, A. (2011). Karakter Eğitimi El Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kantar, Ş. (2014). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde 100 Temel Eser Yoluyla Değerler Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kavcar, C. (1982). E*debiyat ve Eğitim*, Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

Kılıç, A. ; Aktan, O. (2015). ‘’İlköğretim Okulları İçin Tavsiye Edilen 100 Temel Eserde Vurgulanan Değerler, İlköğretim Online, 14(1), 243-275, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Kızılkaya, A. (2012). 100 Temel Eser İçerisindeki Hikaye ve Romanlarda İşlenen Ahlaki Konuların Eğitsel Yönden Değerlendirilmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kurttekin, F. (2013). Meb Tarafından Tavsiye Edilen 100 Temel Eserden Popüler Olan On Kitap Örneğinde Dini ve Ahlaki Değerler, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Nas, R. (2004). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı.* Bursa: Ezgi Kitapevi

Öztürk, H. (2013). İlköğretim 100 Temel Eserdeki Manzum Metinlerde Değerler, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Parlakyıldız, H. (2009). *İlkokul İkinci Devrede Türkçe Ders Kitaplarındaki Moral Değerlere Kısa Bir Bakış (1948-1968 Yılları Arası).* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1), 245-262.

Sever, S. (2004). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sivrikaya, Ü. (2010). İlköğretimde Küresel Değerler 100 Temel Eser Üzerinde Bir İnceleme, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Şen, Ü. (2007). Milli Eğitim Bakanlığının 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temele Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2011). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.



ÖĞRETMEN ADAYLARINDA BİR DEĞER OLARAK SORUMLULUK GELİŞİMİ VE KÜÇÜK PRENS ÖRNEĞİ: GÜLÜMDEN SORUMLUYUM

Mustafa FİDAN, Hacettepe Üniversitesi, mustafafidan@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Son yıllarda değer eğitimi üzerine artan oranda bir ilgi görülmektedir. Özellikle okul yaşamında değer eğitimi konulu birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalarda değerlerin birçok çeşidi ve değer eğitimi yöntemleri tartışılmaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde, değer eğitiminin birçok alt başlığı bulunduğu görülebilecektir. Değer eğitimi birçok alt bağlığı olmakla birlikte, bu çalışma değer eğitimi içerisinde önemli bir yeri olan sorumluluk değeri ile sınırlandırılmıştır. Sorumluluk değeri eğitim alanının en önemli bileşenleri olan öğretmenler bağlamında işlenmektedir. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adayları bu çalışmanın temel bileşenidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayları üzerinde sorumluluk değeri gelişimi bağlamında yeni bir uygulama olarak Küçük Prens örneğinin tanıtılmasıdır. Literatür taraması olarak desenlenen bu çalışmada değer eğitimi alanı, öğretmen yetiştirme alanı ve Küçük Prens kitabı temel ilgi alanı olarak ele alınmıştır. Çalışma sonucunda sorumluluk değerinin öğretiminde en önemli yöntem olarak, yaşantı merkezli sorumluluk verme uygulaması önerilmektedir. Küçük Prens kitabı bu bağlamda birçok yaşantı örnekleri taşımasıyla önemli bir kaynak olarak bu çalışmada kullanılmıştır. Sonuç olarak Küçük Prens'in gül yetiştirme yaşantısı veya değişik sorumluluk yaşantıları üzerinden öğrencilerde yaşantı merkezli sorumluluk gelişimi kazandırılabileceği savunulabilir.

ABSTRACT

In recent years, there is a growing interest on value education. Especially values in education in school life subject is addressed in several studies. In these studies, several kinds of values and values education methods are discussed. There are many subtitles of value education as can be seen in these studies. In the context of this study, value education is restricted with the responsibility value which is an important subtitle. Responsibility value is handled in the context of teachers which is the most important component of education. Prospective teachers are the main component of this study as future teachers. The purpose of this study is to introduce the 'Little Prince' example as a new method in the context of development of responsibility value on prospective teachers. In that study designed as literature review, values education area, teacher training area an the 'Little Prince' book are handled as main areas. As a result of the study, experience centered responsibility assignment is proposed as the most important method on teaching of responsibility value. Consequently, it is defended that 'Little Prince' rising of rose application or different responsibilities may help students to gain experience centered responsibility improvement.

GİRİŞ

Değerler denilince ilk akla gelen isimlerden Rokeach (1973), belirli davranışların ya da sonuçların kişisel ya da toplumsal olarak kabul edilebilir olup olmadığını işaret eden, tercihlerde varlığını hissettiren, sürekliliği olan inançlar olarak değerleri tanımlamaktadır

(akt.: Finegan, 2000; Liyons ve ark., 2010). Başka bir tanımda ise değerler, olay, olgu ve kavramların iyi ve kötü olduğu tarzında yargılarımızdır. Beğenilerimiz, isteklerimiz, tercihlerimiz olmaktan çok bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikirler, insanlara yaşamlarında rehberlik eden prensipler, yol gösteren ilkelerdir (Veugelers ve Vedder, 2003, Schwartz vd., 2001). Bireylerin duygu, düşünce, iletişim ve aksiyonlarının temel kontrol ve teşvik edicisi (Harung ve Dahl, 1995) olarak değerler, önemli bir inceleme alanıdır. Bu alana ilgi duyan birçok bilim dalından biri olarak eğitim bilimleri, değerler ve değerler eğitimi konularının önemle üzerinde durmaktadır.

Eğitim biliminin teorisinde önemli yeri olan değerler, okul uygulamalarının da merkezinde bulunmaktadır (Halstead ve Taylor, 2005). Eğitim kurumlarının toplumsal değerlerin devamlılığını sağlama, bireyin hayata uyumunu sağlama, meydana gelen değişme ve gelişmelere bireyleri ve toplumu hazırlama, temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek gibi misyonları değerlerle ne kadar iç içe olduğunu kanıtlar niteliktedir (Ekşi, 2003). Aslında okul kurumu, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüt olarak da tanımlanmaktadır (Şişman, 2002;101). Sadece bu tanım bile değerler ve eğitim kavşağının ne kadar yoğun olduğunun göstergesidir. Bireylere rehberlik eden ve bireysel tercihlerinde etkili olan değerler, eğitimi dün etkilemiş, bugün de etkilemektedir ve gelecekte de etkilemeye devam edecektir (Milojevic, 2005; 136).

Değerlerin eğitim ortamına etkileri zaman ve sınır tanımaksızın her alanda görülmektedir. Örneğin, öğretim hedeflerini gerçekleştirme bağlamında değerler işlevsel ve etkilidirler (Kowalski ve ark.: 2008; 41). Öğretmenlerin sınıfta öğrenme ortamını düzenleyişi, etkinliklerini uygulayışı, öğretim stratejisi ve içerik seçiminde, öğretim yöntem ve tekniğinde, sınıf yönetimi davranışlarında ve öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında değerlerin etkisi vardır (Veugelers & Vedder, 2003). Kısaca, denilebilir ki öğretmenin okula girişinden çıkışına kadar her tutum ve davranışında değerler yer almaktadır. Dolayısıyla bu kadar önemli bir varlığın görmezden gelinmesi düşünülemez.

Her ne kadar önemli olduğuna ilişkin güçlü bir yazın olsa da, değerler daha uzun yıllar pozitivist anlayışın etkisiyle ön plana geçememiştir (Yılmaz, 2008). Bir anlamda görmezden gelinmiştir. Bilgi ve bilim tanrılaştırılırken değer ve değer eğitimi arka planda tutulmuştur. Oysa değerlerle donanmış olmanın, bilgi ve bilimle donanmadan daha az önemli olduğuna ilişkin nasıl bir kanıt bulunabilir. Tam tersi, yukarıdaki tanımlara ve çalışmalara bakıldığında, değerlerin de en az bilgi kadar birey, toplum ve dünya için önemli olduğu görülmektedir (Özbek, 2004; 5). Örgütsel mükemmeliyet bağlamında değerleri ele alan Bowden (2000), yönetimde değerlerden faydalanılarak örgütsel mükemmeliyete ulaşılabileceğine ilişkin çalışmalarıyla değerlerin önemine dikkat çekmektedir.

Bu bağlamda görünür kabul edilmese bile değer kavramının, reel bir olgu olarak, özellikle bireyin çocukluk döneminde yoğun olmak üzere hayatın her alanında karşılaşılan bir değer paylaşımı vardır (Looyenga, 2007; 4). Formal veya informal bu değerleme sürecine değer eğitimi denilebilir. Değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi, hukuk eğitimi, cinsellik eğitimi, madde bağımlılığı eğitimi ve din eğitimi olmak üzere bir çok alanı kapsayan şemsiye bir kavramdır (Yiğittir ve Öcal, 2010; 408). Öğretmen görüşleri ile elde edilen nitel bir çalışma sonucu, değer eğitiminin önemliliği bağlamında, karakter gelişimi, bireyin toplum içinde yerini alması, toplumun devamlılığının sağlanması, toplumsal birliği destekleme, toplumdaki değerler sistemini pekiştirme, toplumun kalkınmasına katkı sağlama gibi konuları öne çıkarmaktadır (Balcı ve Yelken, 2010; 88).

Öte yandan değer eğitimi konusu yalnızca öğretim programının içerisine yerleştirilerek ve derslerde işlenerek kazanılacak bir olgu olarak değerlendirilmemelidir. Ders kitaplarında yer alan ve derste anlatılan değerleri yaşantıyla ilişkilendiremedikçe değerlere ilişkin teorik bilgiler ezber düzeyinde kalacaktır. Bu durum değer eğitiminin mantığıyla çelişmektedir. Yalan söylemenin kötü olduğunu bilmesi bir öğrenci veya öğretmenin yalan söylemeyeceği anlamına gelmez (Yüksel, 2005; 326). Tüm çalışanlar ve okul bütün unsurları ile değer eğitimi uygulamalarında aktif bir role sahiptir. Okul yöneticisinden kapıdaki güvenliğe kantindeki çalışana kadar bütün okul bireyleri değer eğitimi bileşenleridir. Akademik ve yardımcı personel hiç ayrım olmaksızın öğrencilere rol-model olurlar. Bilinçli veya değil bir şekilde değerlerin aktarımı konusunda belirleyicidirler (Ekşi ve Okudan, 2011; 181). Bu bağlamda yapılan bir çalışma da bu yazını desteklemektedir: Öğretmen adayları, değer eğitiminde en önemli unsurun değerleri yaşamak olduğunu vurgulamışlardır (Fidan, 2009; 1).

Bu bağlamda değer eğitimi okul yaşamının öğrenciye en yakın bileşeni olarak öğretmenler üzerinde önemle ele alınmalıdır. Öğretmen eğitiminde bilgi ile birlikte değer kazandırılması da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışma özellikle bu konuyu vurgulamak amaçlıdır. Bunun yanında bir değer olarak *sorumluluk* değeri seçilmiş, öğretmen adaylarında sorumluluk değeri *Küçük Prens* örneğiyle ele alınmıştır. Allen ve Mintrom (2010) sorumluluk ile okul ilişkisine vurgu yapmıştır. Genel olarak sorumluluk denildiğinde, görevlerin zamanında ve istenilen şekilde yerine getirilmesi akla gelmektedir. Tanım olarak ise sorumluluk, "kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Aktepe (2015) tarafından beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrenciler sorumluluğu "yapmam gereken bir görev" olarak tanımlamaktadırlar.

Bu şekilde tanımlanan sorumluluk değeri öğretmen adayları bağlamında birçok çalışmada ele alınmıştır (Özcan ve Polat, 2015; Şahin ve Katılmış, 2016). Başka bir deyişle sorumluluk değeri öğretmen adayları bağlamında önemsenmektedir. Bu kapsamda sorumluluk değerinin okullarda kazandırılmasına yönelik çeşitli strateji ve teknikler vardır. Karaman ve Akgül (2016) web tabanlı değerler eğitimi uygulamasını tartışmaktadır. Çalışma sonucunda web tabanlı uygulamanın etkili bir alternatif değer eğitimi yöntemi olabileceği önerilmiştir.

Yeşil (2014) sorumluluk eğitimi stratejileri üzerine yaptığı çalışmasıyla önemli veriler sunmaktadır. Yazar burada, sorumluluk eğitimi amaçlı yapılan öğretim stratejilerinin, uygulama ağırlıklı, öğrenci merkezli, bilgi, duygu ve beceriyi bütün olarak geliştirmeyi hedefleyen uygulamalar olması gerektiğini belirtmektedir. Coeckelbergh (2006) ise en önemli sorumluluk yöntemi olarak öğrencilere sorumluluk verilmesini belirtmektedir. Başka bir deyişle kuramsal bir yöntemdense uygulamalı ve öğrencinin de katıldığı çalışmaları önemsemektedir. Yurtal ve Yontar'ın (2006) çalışma sonuçlarında elde ettikleri bulgular bu konuyu destekler niteliktedir. Öğretmenler çoğunlukla sorumluluk değeri öğretiminde öğrenci merkezli, uygulamalı ve farklı yöntemler kullanmaktadırlar.

Bu çalışmayla bu yöntemlere katkı olması amacıyla Küçük Prens" kitabı örneğinde sorumluluk eğitimi önerilmektedir. Küçük Prens kitabı birçok bağlamda örnek konu ve kavramlar taşımaktadır. Bunlardan bir tanesinde (sayfa 42):

> *"İnsanlar bu hakikati unuttular" dedi tilki. "Ama sen unutmamalısın.*
> *Bir şeyi evcilleştirdin mi sorumluluğu sana ait olur. Gülünden sorumlusun yani…"*
> *"Gülümden sorumluyum…" diye yineledi Küçük Prens unutmamak için.*

Yukarıdaki konuşma Küçük Prens ve Tilki arasında geçmektedir. Küçük Prens burada sorumluluk öğrenmesi gerçekleştirirken bütün insanlara örnek olmaktadır. Bilindiği gibi bu kitap dünyanın hemen her yerine ulaşan bir etki alanına sahiptir. Türkiye de bu alanın içerisindedir. Kendi gezegenindeyken gülüne ilgi göstermesi ve başka gezegene gittiğinde ise hep gülünü düşünmesi, Küçük Prensin sorumluluk bilincini göstermektedir. Ayrıca önemli bir ayrıntı olarak Küçük Prens bu bilince sahipken kavramsal olarak sorumluluk olgusundan haberi yoktur. Kitapta Tilki karakteri üzerinden Küçük Prensin bu bilinç düzeyi "sorumluluk" olarak kavramsallaştırılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yaşantı ve uygulama teoriden önce gelmektedir. Clouder (2009) da sorumlu olma ve sorumluluk bilinci geliştirme bağlamında yaşantıyı öncelemektedir.

Öğretmen adayları ile kitapta geçen gül yetiştirme örneği yaşantıya dönüştürülebilir. Bütün öğrencilere uzun süreli ve hayatın içinde sorumluluk ödevleri verilebilir. Bu sürece paralel olarak kitabın okunması da gerçekleştirilebilir. Proje ödevi, drama, kompozisyon ve resim etkinlikleri (Yurtal ve Yontar, 2006) ile birlikte yapılacak bir Küçük Prens okuması ile kitap içerisindeki sorumluluk vurgusunun altı çizilebilir. Sınıf içi uygulamalarda da içselleştirilen sorumluluk değeri (Coeckelbergh, 2006) öğretmen adaylarının gittikleri okullarda yanlarında taşıyacağı önemli bir yeterlik olacaktır. Öğretmen için bilgi kadar değer de önemlidir (Özbek, 2004).

SONUÇ

Değer kavramı, kapsamı, içeriği ve önemiyle her ülke ve topluluğun üzerinde durduğu bir çalışma alanı olmuştur. Her toplum kendi devamlılığını sağlamak ve birlikte yaşayabilmek için değerler birliğine ve bu nedenle de değer eğitimine başvurmaktadır. Doğumdan ölüme kadar formal ve informal olarak her dönemde verilen değer eğitimi, en yoğun olarak eğitim kurumlarında planlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının öğrenciye en yakın değişkeni olan öğretmenin değerleri, değer eğitimi sürecinde ele alınması gereken bir konudur. Buradan hareketle öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının her bir değere ilişkin ayrıntılı geliştirilmesinin, gelecekte onlar aracılığı ile verilmesi planlanan değerler eğitimini daha etkili kılacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarında değerlerin çok yönlü içselleştirilmesi ve geliştirilmesi bağlamında bu çalışma "sorumluluk" değeri ile sınırlandırılmıştır.

Kendinden, yapıp ettiklerinden, kararlarından ve ödevlerinden sorumlu olması bir öğrenci için kazanılması gereken en önemli değerlerdendir. Sorumluluk, geleceğin bireylerine hem eğitim sürecinde hem de hayatlarının her dönemi için kazandırılması gereken olmazsa olmaz bir değer olarak öncelikle onları yetiştirecek öğretmenlerde temel olarak kazanılması gereken bir değerdir. Sorumluluk bilinci gelişmiş bir öğretmen, öğrencilerinde de benzer bir gelişimin oluşmasına daha olumlu katkı sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının gelişim sürecinde sorumluluk değeri her yönüyle ayrıntılı olarak işlenmeli ve bu değer öğretmen adaylarınca içselleştirilmelidir. Bu kapsamda eğitim fakültelerinde birçok çalışma yapılmaktadır. Özcan ve Polat'ın (2015), fakültelerin öğrencilerde değer gelişimi bağlamında beklentileri konulu çalışmaları bu bağlama örnektir.

Bu çalışmayla, öğretmen adaylarında sorumluluk değerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri bağlamında, ilgili yazın ve dünya klasiklerinden olan "Küçük Prens" kitabı çıkarımları aracılığı ile önerilerde bulunulmaktadır. Öğretmen adayları için önemli bir değer olan sorumluluk (Töremen, 2011) üzerine farkındalık, bilinç geliştirmeleri sürecinde kullanılabilir bir kaynak, araç olarak bu kitapta önemli kesitler yer almaktadır. Kendi gezegeninden başka gezegenleri gezmeye çıkan ve bu süreçte soruları ve öğrenmeleriyle okurlarına çok şey

öğreten bu karakterin, özellikle gül yetiştirme ve onunla etkileşiminde geçen "gülümden sorumluyum" öğrenmesiyle; öğretmen adayları ile öğrenci etkileşiminde "öğrencilerimden sorumluyum" öğrenmesine örneklik etmesi düşünülmektedir. Öğrencilerinden sorumlu olan öğretmen aynı zamanda öğrencilerine de sorumluluk değeri bağlamında rol model olabilecektir. Bu bağlamda yapılan çabanın dolaylı olarak geleceğin öğrencileri üzerinde de önemli etkileri olacağı söylenebilir. Bu bağlam da çalışmanın önemini artırmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktepe, V. (2015). A performance task ımplementation to improve the responsibility value of 5th graders, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1511-1534.

Allan, A., Mintrom, M. (2004). Responsibility and school governance. *Educational Policy*, 24(3), 439-464

Balcı, F. A., Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.

Bowden, P. (2000). Delivering organizational excellence by employee values management *Total Quality Management*, 11, 4-6.

Clouder, L. (2009).'Being responsible': students' perspectives on trust, risk and work-based learning. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 289-301

Coeckelbergh, M. (2006).Regulation or responsibility? Autonomy, moral imagination, and engineering. *Science, Technology, & Human Values*, 31(3), 238-260.

Ekşi, H, Okudan, A. Y. (2011). Eğitim yöneticilerinin bakış açısı ile değerler eğitimi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi.* 8(2). 178-190

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 1(1), 80-95.

Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim.* 2(2). 1-18.

Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. journal of Occupational and Organisational Psychology, 73, 149-169.

Halstead, J.M, Taylor, M.J. (2005). *Values in education and education in values*. London: UK The Falmer Press.

Harung, H. S., Dahl, T. (1995). Increased productivity and quality through management by values: a case study of manpower scandinavi. *The TQM Magazine*,7(2),13.

Karaman, K., Akgül, İ. (2015). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 87-100.

Kowalski, T. J., Lasley T, J., Mahone. J. W. (2008). *Data-driven decisions and school leadership: best practices for school ımprovement.* Boston: Pearson Education.

Looyenga, R. (2007). The Business Case for Values Training. *Values Coach America*. 1-32.

Lyons, S., Higgins, C., Duxbury, L. (2010). Work values: development of a new three-dimensional structure based onconfirmatory smallest space analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 969 -1002.

Milojevic, İ. (2005). *Educational futures: dominant and contesting visions*. London and New York. Routledge Taylor & Francis.

Özbek, Y. (2004). Sağlıklı eğitim sağlıklı toplum. *Çizgi Kitabevi*. 5-17.

Özcan, A., Polat, S. (2016). Öğretim elemanlarının öğrencilerde görmek istediği değerler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (1), 138 – 149

Saint-Exupery, A. (1943). *Küçük prens* (Çev.: Sumru Ağıryürüyen). İstanbul: Mavi Bulut Yayıncılık

Schwartz, H. S., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. Journal of Cross-Cultural Psychology, 32(5), 519-542

Şahin, T., Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG*), 2(1), 1-16.

Şişman, M. (2002).*Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayınları

Töremen, F. (2011). The responsibility education of teacher candidates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 273-277.

Veugelers, W., Vedder P. (2003). Values in teaching. Teachers And Teaching: *Theory And Practice*, 9(4), 377-389

Yeşil, R. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sorumluluk Eğitimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 282-294.

Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları

Yiğittir, S, Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Sayı:24.

Yurtal, F., Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15(2), 411-424

Yüksel, S. (2005). Kolberg ve ahlak eğitiminde örtük program, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 5(2). 307-338.



ÇİZGİ FİLMLERDE YER ALAN DEĞERLER: CAİLLOU VE PEPEE ÖRNEĞİ

Betül AKDENİZ Milli Eğitim Bakanlığı, betulakdeniz84@hotmail.com

ÖZ

Çocukların modelleri anne baba öğretmen ve arkadaşın yanı sıra çizgi film kahramanlarıdır. Çocuklar bu kahramanları okula gitmeden, okul sürecinde sürekli izler, model alır ve hayatlarına uyarlayıp içselleştirirler. Çocuklar yetişirken ailede kazanacakları bu değerleri büyüklerinden örnek alarak, arkadaşları ile sosyalleşirken ve izlediği çizgi filmlerdeki kahramanlardan görerek öğrenmektedir. Bu nedenle de çizgi filmlerde yer verilen değerler oldukça önemlidir. Bu değerler çocukların gelecekteki hayatlarına yön verir niteliktedir. İzlenen çizgi filmlerdeki içeriğin aileler tarafından incelenerek izletilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada yerli çizgi film ve yabancı çizgi filmlerde geçen değerleri tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Caillou ve Pepe çizgi filmleri bölümleri izlenerek, bölümlerde geçen değerler tespit edilmiştir. Ayrıca yerli çizgi filmde geçen milli ve kültürel değerler tespit edilmiştir. Bu çalışmada içeriği analiz edilen çizgi filmlerde sunulan "değer ifadelerinin" görülme sıklıklarını tespit etmek amaçlandığı için veriler, içerik analizi türlerinden birimlerin nicel (yüzdesel ve oransal) olarak görülme sıklığını ortaya koyan "frekans analizi" ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda incelenen çizgi filmlerde "Nezaket, Mutluluk, Özgüven, Cesaret, Temizlik, Yardımlaşma, Sorumluluk, Empati, Doğruluk (Dürüstlük), Sevgi, Arkadaşlık, Paylaşma, İşbirliği, Sabır" değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Pepe çizgi filminde en fazla geçen değerler, kültürel ögelere ve milli değerlere önem verme ve nezaket, sevgi, tutumlu olmak, yardımseverlik ve paylaşmak olarak bulunmuştur. Caillou çizgi filminde en fazla geçen değerler ise yardımseverlik, sorumluluk, nezaket ve bilimsellik değerleridir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, Değerler, Caillou ve Pepe çizgi filmleri, eğitim

ABSTRACT

Children model their parents are teachers and friends, as well as cartoon characters. Children going to school these heroes, the school constantly monitors the process, gets internalize models and adapt their lives. Children growing up in these values to gain by taking samples from large families, socialize and watch lines that are able to learn by seeing the hero in the movies with friends. Therefore, the values given in the movies line is very important. These values are such as to give direction to their future children. It should be watched by examining the contents of the family watched cartoons. In this study, domestic cartoons and to identify the value of foreign cartoons and was conducted to compare. Caillou and cartoons Pepe following chapters, sections were identified last values. In addition, the national and cultural values were detected in domestic cartoons. In this study, the content of the analyzed lines presented in the films "value expression of" data because it was intended to determine the prevalence of quantitative units of content analysis type (percentage and proportional) in the incidence of revealing "frequency analysis" were analyzed.

The results analyzed in line at the movies "kindness, happiness, confidence, courage, Clean, Cooperation, Responsibility, Empathy, Integrity (Integrity), Love, Friendship, Sharing, Collaboration, Patience" value has been determined that given. Pepe said the cartoon maximum values, pay attention to the cultural aspects and national values and kindness, love, be frugal, were found to be charity and sharing. The highest value in the last cartoon Caillou helpfulness, responsibility, courtesy and scientific values.

Keywords: Cartoon, Values, and Pepe cartoon Caillou, education

GİRİŞ

Değerler, sosyal hayatı düzenler, bireyler arası bağlılığı artırır(Aydın,2010). İnsanları ve toplumu bir arada tutan manevi, kültürel ve milli değerlerin önemi büyüktür. En önemli toplumsal değerlerin başında saygı, sevgi, sorumluluk gelir. Bütün zaman ve mekânlarda geçerli olan değerlerden bazıları şunlardır: Adalet, alçakgönüllülük, anlayış, arkadaşlık, bağışlayıcılık, bağlılık, barış, cesaret, cömertlik, doğruluk, dostluk, düşünceli olma, empati, güvenilirlik, hoşgörü, istikrarlı olma, işbirliği, itaat, iyilikseverlik, kanaatkârlık, liderlik, merhamet, nezaket, özgüven, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sorumluluk, şükran, tutumluluk, vefa, yardımseverlik gibi değerler önde gelen değerlerdir. Toplumumuzda, vatan, millet sevgisi, şehitlik, gazilik, insanları sevme sayma, sorumluluk, sabır, paylaşma, yardımlaşma, şefkat, merhamet, büyüklere saygı, ilme ve sanata sevgi, aileye saygı, aile bütünlüğünü koruma, insan ilişkileri gibi değerler üstün değerler arasındadır(Aydın,2010). Bu değerlerin işlendiği en önemli araç da televizyondur. Televizyon kanalları özellikle çocuklara hitap eden çizgi filmler yoluyla bu değerleri işlemektedirler.

Bir araştırmada ise (RTÜK, 2006) ilköğretim çağındaki öğrencilerin boş zaman etkinliklerinin dağılımına bakıldığında % 64.9 ile birinci sırayı “kitap okumak”, ikinci sırayı ise % 64.6 ile “televizyon seyretmek” almıştır. Bu iki etkinliği % 37.9 ile “arkadaşlarımla oynamak/vakit geçirmek” takip etmektedir. Günümüz teknoloji çağında televizyonun yeri oldukça fazladır. Özellikle de çocuklarımız için çizgi filmlerin yeri çok fazladır. İlkokul çağındaki çocukların eğitim sürecine dahil olan gündelik hayat rutinleri, eğitim kurumları ve aileler için her zaman öncelikli konular arasında yer almaktadır. Gündelik hayatta, mevcut örgün eğitim sürecini destekleyen veya sekteye uğratan birçok rutin yer almaktadır. Bu tür etkenlerin tespiti ve incelenmesi eğitim sistemi açısından önem taşımaktadır. Bu dışsal faktörlerin en önemlilerinden birisi medyadır. Öyle ki televizyon, toplumsal değerlerin oluşmasında aileden ve okuldan daha etkili bir araç haline gelmiştir (Kartal, 2007). Çocukların küçük yaşlarda deneyimlediği medya mecralarının en önemli ayaklarından birini televizyon, türünü ise çizgi filmler oluşturmaktadır. Gündelik hayatta ilkokul çağındaki çocukların büyük bir kısmı çizgi film izlemekte ve olumlu veya olumsuz etkilerine maruz kalmaktadır.

Çizgi filmin kalitesini hiç kuşkusuz taşıdığı içerik belirler. Caillou’daki aile ilişkilerini konu alan olumlu mesajlar, Pinokyo’daki yalan söylemenin kötü bir davranış olduğunu gösteren evrensel bir mesaj her toplumda kabul görmektedir. Ancak evrensel bir mesajın satır aralarında hedef kitlenin çocuk olmasından dolayı istismara açık olduğunu unutmamak gerekir. Çizgi filmlerin en çok hitap ettiği kitle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklardır(Yağlı, 2013). Çocuklar sürekli çevrelerindeki örnekleri model alarak büyürler. Çocukların modelleri anne baba öğretmen ve arkadaşın yanı sıra çizgi film kahramanlarıdır.

Çocuklar bu kahramanları okula gitmeden, okul sürecinde sürekli izler, model alır ve hayatlarına uyarlayıp içselleştirirler. Bu nedenle de çizgi filmlerde yer verilen değerler oldukça önemlidir. Bu değerler çocukların gelecekteki hayatlarına yön verir niteliktedir. Bu çalışmada yerli çizgi film ve yabancı çizgi filmlerde geçen değerleri tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı çocukların en çok izlediği çizgi filmlerden olan Caillou ve Pepe çizgi filmlerinde değerlerin geçip geçmediğini ve hangi değerlerin ne sıklıkta geçtiğini tespit etmektir. Caillou ve Pepe çizgi filmlerinde geçen değerlerin benzerlik ve farklılık göstermediğini tespit etmektir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çizgi filmler çocukların oyun dışında en fazla zaman geçirdikleri eğlence aracıdır. Bu çizgi filmlerdeki karakterler çocukların kişisel gelişiminin oluşumu sürecinde etkili olan örneklerdir. Çocuklar için modeller anne babaları ve öğretmenleri ve çizgi film karakterleridir. Çocuklara bir davranışı öğretmenin yerleştirmenin en önemli yolu onlara örnek olmak, o davranışı yaşayarak göstermektir. Genellikle çocukları hedef alan programlarda 'eğlendirirken eğitir' ilkesi geçerlidir. Kaynaklar televizyonu insanların toplumsallaşmasını sağlayan, çocuklara küçük yaşta bilgi veren, sözcük bilgisini genişleten, ana babadan sonra en önemli etken olan bir araç olarak göstermektedir (Güler, 1989, 166). Televizyonun çocukların yaşamı üzerindeki etkisi yapılan her araştırmada açık bir şekilde ortaya çıkmıştır. Çocuklar televizyonda izledikleri yayınların etkisi ile arkadaşlık, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma, sevgi gibi sosyal davranışlarını olumlu yönde geliştirdikleri gibi; şiddet, ahlaki yozlaşma, ihtiras gibi zararlı mesajları da alarak, olumsuz yönde etkilenmektedir(Doğan ve Göker 2012).

Çocuk için hazırlanan televizyon dizileri, ondaki yardımseverlik, yurtseverlik ve insan severlik gibi değerleri pekiştirmeli; farklı konularda düşünme fırsatı vererek gerektiğinde sentez, yorum ve kıyaslama yapabilmesine olanak hazırlamalıdır. Yayınlarda çocuğa verilecek iyi değerler, çocuğun iyiyi ve doğruyu kendi başına bulabilmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Earged,2008:65).

Çocuklarımız, gelecekte toplumu oluşturacak ülkemizi ve dünyayı emanet edeceğimiz bireylerdir. Bu nedenle sevgi, saygı, sorumluluk, nezaket, sabır, paylaşma, temizlik, yardımseverlik, doğruluk, hayvanseverlik, kültürel ve milli değerlere önem verme, tutumlu olmak, sanatsal değerlere önem vermek, çevre duyarlılığı gibi değerlere sahip bireyler yetiştirmek önem arz etmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden "Kuram Oluşturma" (Grounded Theory) kullanılmıştır. Kuram oluşturma yaklaşımında görüşme, gözlem ve dokümanlar (yazılı ve görsel) en çok kullanılan veri toplama yöntemleridir. Bu yaklaşım ile yapılan araştırmalarda doküman, gözlem ve görüşme verilerinden elde edilen kavramlar ve temalarla kuramın ilk

işaretleri ortaya çıkar. Araştırmacı bu temalara ilişkin gözlemlerini topladığı ek verilerle sürekli olarak test eder. (Hancock, 9 Eylül 2012) Glaser ve Strauss bu sürece "sürekli karşılaştırmalı analiz" adını vermektedir. Bu süreçte araştırmacı kavramlar, temalar ve bunların ilişkilerine yönelik denenceler geliştirir ve bu denencelerin açıklanmasına yardımcı olacak verilere ulaşmaya çalışır. Süreç sonucunda ulaşılan kavram ve temalar araştırmanın odağına ilişkin anlamlı bir açıklama ortaya koyar. Bu açıklama veriler temelinde ortaya çıkan kuramdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 76-77)

Caillou Pepe çizgi filmi bölümleri izlenerek, bölümlerde geçen değerler tespit edilmiştir. Ayrıca yerli çizgi filmde geçen milli ve kültürel değerler tespit edilmiştir. Bu çalışmada içeriği analiz edilen çizgi filmlerde sunulan "değer ifadelerinin" görülme sıklıklarını tespit etmek amaçlandığı için veriler, içerik analizi türlerinden birimlerin nicel (yüzdesel ve oransal) olarak görülme sıklığını ortaya koyan "frekans analizi" ile analiz edilmiştir. Frekans analizinde, incelenen materyaldeki mesaj öğelerinin hangi sıklıkta sayılması amaçlanmışsa, sayılabilecek nitelikteki birimler; sözcükler, cümleler vb. saptanıp, analiz göstergeleri frekans (sıklık) olarak ifade edilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 87). Nitel verilerin nicel terimlere indirgendiği bir teknik olan içerik analizi eldeki verileri özetleyip, standart hale getirmeye yarayan, karşılaştırma ya da farklı bir biçime dönüştürmeye yarayan araçlarıdır (Sracey, 1970; Smith, 1975'den akt. Öğülmüş, 1991: 215). Nitel verilerin sayısallaştırılması, araştırmanın güvenirliği artırmakta ve veriler arası kıyaslama imkanı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 242-243).

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Çocukların en çok izlediği çizgi filmlerden olan Caillou ve Pepe çizgi filmleri http://www.youtube.com/results?search_query=caillou&sm=1 adresinden ve http://www.izlesene.com/dizi/caillou adresinden en çok izlenen bölümler seçilmiş, izlenmiş ve geçen değerler tespit edilmiştir.

Pepe Çizgi Filmine ait Bölüm Adı	Caillou Çizgi filmine ait Bölüm Adı
Pepe'nin ıslık oyunu	Caillou Okula gidiyor
Pepe 10'a kadar saymayı öğreniyor	Caillou'nun Kukla Gösterisi
Müzik yapmak uyum ister.	Caillou Dinazor Avcısı
Çöpler çöp kovasına atılır.	Mıknatıs Çılgınlığı
Şila'nın boş ve dolu saksıları	Göstererek Açıkla
Bugün Maymuş'un doğum günü	Caillou Kütüphaneci
Gerçek arkadaşlar birbirlerini üzmezler	Caillou Şarkı Söylüyor
Pepe dürbün yapıyor	Caillou Banyo Yapıyor
Cumhuriyetimizin 90. yılı kutlu olsun	Aile Geleneği
Bu gün bayram	Caillou Büyük Kazısı
Pepe Hoptek yapıyor	Caillou'nun Gösterisi
23 Nisan Atatürk'ten armağan	Çilek Lekesi
Pepe'nin teke zortlaması	Caillou Düğüne Gidiyor
Bana beni sevdiğini söyle	Caillou' un Posteri

Konuşmak çok güzel	**Caillou Koyunlarla Tanışıyor**
Bencillik çok kötü bir şeydir.	**Caillou Temizlik Yapıyor**
Pepe ağaç dikiyor	**Caillou Doktora Gidiyor**
Pepe'nin Kocaman Ailesi	**Caillou'nun Çilek Lekesi**
Günde üç kez yemek yemeliyiz	**Caillou'nun hazine sandığı**
Birlikte oynamak çok güzel	**Caillou alışverişe gidiyor**
Pepe'nin oyuncak toplayıcısı	**Caillou abi olmayı öğreniyor**
Pepe yıkanmayı çok seviyor	**Caillou inşaat macerası**
Pepe tasarruf etmeyi öğreniyor	**Caillou arka koltukta yolculuk**
Pepe balık tutuyor	**Caillou'nun telefon görüşmesi**

Araştırmanın analizinde, içerik analizi yöntemlerinden olan frekans analizi yöntemi kullanılmıştır. Belli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin, kısacası açık olarak kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır. İçerik analizi sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans, yüzde kullanılır(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013:243).

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmamızdan çıkan sonuçlara göre Pepee çizgi filminde en fazla kültürel değerlere önem verme, sevgi, dostluk, milli değerlere önem verme ve tutumlu olma gibi değerlere yer verilmiştir. En az yer verilen değerler ise iletişim, özgüven, aile birliğine önem verme, sağlıklı olma ve başarma arzusudur. Çizgi filmlerin bir kültür aktarım aracı olduğunu düşünürsek yazılı vermekte zorlandığımız kültürel değerlerimizi, yerli çizgi film çalışmalarına ağırlık vererek onlar aracılığıyla gelecek nesillerimize kolayca aktarabiliriz(Yağlı,2013).

Pepee çizgi filmine ait değerlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 1' de gösterilmiştir.

Pepee Çizgi Filminde Geçen Değerler	**f**	**(%)**
Aile birliğine önem verme	2	0.7
Başarma arzusu	3	1.1
Bencillik	4	1.5
Bilimsellik	16	6.2
Çevreye duyarlılık	13	5.0
Dostluk	25	9.8
Hoşgörü	8	3.1
İletişim	1	0.3
Temizlik	9	3.5
Kültürel değerlere önem verme	38	14
Milli değerlere önem verme	24	9.4
Nezaket	15	5.8
Özgüven	2	0.7
Paylaşmak	12	4.7
Sabır	2	0.7
Sadakat	4	1.5
Sağlıklı olma	3	1.1

Sanatsal değerlere önem verme	6	2.3
Sevgi	30	11.7
Sorumluluk	6	2.3
Tutumlu olma	20	7.8
Yardımseverlik	12	4.7
TOPLAM	255	100

Tablo 1: Pepee çizgi filmine ait değerlerin frekans ve yüzdeleri

"Bu Gün Bayram" adlı bölümde kendi kültürümüze ait olan bayramlarımızdan bahsedilmiştir. Bu bölümde Pepee ile kardeşi arasında geçen bazı diyaloglar şöyledir;

"Sabah erkenden kalkacağız, bu güzel bayramda kıyafetlerimizi giyeceğiz, sonra annemlerin yanına gidip hepsiyle bayramlaşacağız."

Nasıl bayramlaşılır?

Gel bakalım Bebe, bayramlaşalım evladım öp elimi şöyle. Öperken de iyi bayramlar dedeciğim diyeceksin.

Bayramın kutlu olsun evladım, el öpenlerin çok olsun evladım. Bu da bayram hediyen güle güle kullan.

Yarın bayram ya heyecandan uyuyamadık.

Ben de sizin gibi bir çocukken bayramdan önceki geceler heyecandan uyuyamazdım.

Böyle tutuyoruz böyle öpüp bayramın kutlu olsun babacım diyoruz.

Bende küçükken bayramlıklarımı giymek için sabırsızlanırdım.

Dedenler bizden büyük oldukları için bizim onlara gitmemiz ve ellerini öpmemiz gerekiyor Pepeeciğim.

" Pepee Hop tek Yapıyor" adlı başka bir bölümde halkoyunları ve türkülerimizden şöyle bahsediliyor;

Şimdi bi planım var : hep beraber gidip orda Cemilem Türküsünü söyleyerek ona bir şaşırtı yapalım. Şuşu dedem bize hop tek öğretecek biliyor musun?

Hop tek mi ? O neymiş pepe?

Karadeniz yöremizde oynanan çok eğlenceli bir halk oyunuymuş 0…

Hop tek'in diğer adı Kolbastı'ymış

Maymuş'unda en sevdiği halk dansı Çayda Çıra'ymış Şilaa..

Milli değerlere ise " 23 Nisan Atatürk 'ten Armağan" adlı bölümde karşılaşıyoruz.

" Tam adıyla 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı bugün çocuklar."

" Biz Atatürk gençleriyiz.

Aklımızla coşkumuzla atamızın izindeyiz.

Güneş bizimle doğar, yağmur bizimle yağar.

Bizimle coşar deniz, ateş bizimle yanar.

Fidan bizimle büyür, çiçek bizimle açar.

Bizimle sürer hayat, ulus bizimle yaşar.

Sevgimizle, bilgimizle ulusumun hizmetindeyiz."

Pepee çizgi filminde çıkan diğer değerler şunlardır;

Başarma arzusu, "*İstersen sen her şeyi başarırsın, Pepee."*

Dostluk, *Zulu sen çok iyi bir arkadaşsın. Pepe senin gibi arkadaşı olduğu için çok şanslı.*

Çevreye duyarlık, " *Çöpler çöp kovasına atılır ama sokağa atılmaz."*

Hoşgörü, *" Ayas ağabeyimle biz birbirimize hiç benzemiyoruz, hatta bambaşka dünyalarımız var."*

Siz büyüklerimden tek bir istediğim var.

Başkalıklarınız ne olursa olsun siz de sevin birbirinizi.

Kendinizden bilin herkesi, çok ama çok sevin ve sevdiğinizi söyleyin."

Nezaket, *Özür dilerim Şila ,özür dilerim Zulu.*

Eline sağlık anne.

Yemek yedikten sonra yemeği hazırlayana eline sağlık denir, Bebe.

Eline sağlık diyene de afiyet olsun denir.

Paylaşmak, "*Ben bencil değilim tüm elmalarımı alabilirsiniz."*

Tutumlu olmak,

" *Eğer temiz suyu böyle israf edip akıtırsak, bir gün evimize gelecek temiz su bulamayız. Bu yüzden de tasarruf etmemiz gerekir çocuklar.*

Hayatımızın sürmesinde, mesela ekmek gibi su gibi, elektrik gibi diğer canlıların yaşamını devam ettirmesi için gerekli olan maddelerin tüketiminde dikkatli davranma isteğine, ihtiyacımız olduğu kadar kullanmamıza tasarruf denir.

Bir şeyi ihtiyacımız kadar kullanmaktır tasarruf.

Biz suyu açık unuttuğumuzda ihtiyacımız olmayan bir sürü temiz su akıp gitti.

Annem evdeki ekmekleri de hiç çöpe atmıyor mesela. Bayatlayan ekmekleri yemek yaparken kullanıyor böylece ekmek tasarrufu mu yapmış oluyor."

Yardımseverlik,

" Fazla olan oyuncaklarımız ne yapacağım biliyor musun nene? Toplayıp annemle beraber oyuncağı olmayan çocuklara vereceğim."

Caillou çizgi filmine ait değerlerin frekans ve yüzdeleri Tablo 2' de gösterilmiştir.

Caillou Çizgi filminde Geçen Değerler	f	(%)
Özgüven	7	4.8
Adalet	4	2.7
Başarma arzusu	1	0.6
Bilimsellik	28	19
Çalışkanlık	2	1.3
Çevreye duyarlılık	1	0.6
Doğruluk	6	4.1
Hayvanseverlik	2	1.3
Hoşgörü	3	2
Kararlılık	1	0.6
Empati	2	1.3
Nezaket	14	9.7
Geleneksellik	2	1.3
Paylaşmak	3	2
Sabır	3	2
Sadakat	4	2.7
Saygı	2	1.3
Sevgi	12	8.3
Sorumluluk	13	9
Temizlik	7	4.8
Yardımseverlik	23	16
Toplumsallık	1	0.6
Merak	2	1.3
TOPLAM	143	100

Tablo 2: Caillou çizgi filmine ait değerlerin frekans ve yüzdeleri

Caillou çizgi film bölümlerinde en fazla geçen değerler ise, yardımseverlik, sorumluluk nezaket, bilimsellik ve sevgi olarak tespit edilmiştir.

Yardımseverlik, *Caillou annesine markette yardım etmeyi seviyordu.*

Jason posteri boyamam da bana yardım eder misin ?

Yardım ettiğin için teşekkür ederim Caillou.

Kütüphaneciye yardım etme fikri Caillou'nun çok hoşuna gitti.

Sorumluluk, *Caillou yemleri yere dökmemeye çok dikkat etmişti, bu önemli bir görevdi, ona verildiği için kendiyle gurur duyuyordu.*

Caillou'nun düğünde yapması gereken çok önemli bir görevi vardı.

Rozi etrafı toplama zamanı.

Balıkları her gün beslememiz gerekiyor.

Nezaket, *Caillou, insanların yoldan çekilmesini istediğin zaman geçebilir miyim diyeceksin.*

Özür dilerim Jefry, iyi misin?

Çok teşekkür ederim büyükbaba.

Bilimsellik, *Dinazorlardan geriye sadece kemikleri kalmış, bilim adamları bu kemikler bulduklarında onları bir araya getirmişler tıpkı bir yapboz gibi.*

Bak şu kemikler bir Tirasinarus tirexe ait. Bir Tirex rexi ile aynı türden bir dinazora ait.

Mıknatıslar sadece metallere yapışır.

Arkeolog yer altında gömülü olan şeyleri araştıran kişidir Caillou.

Burası benim kazı alanım. Bulduklarım burada uzun zaman önce yaşamış insanlarla ilgili bilgiler veriyor bana.

Çizgi filmlerin içeriği ve işlenen değerlerin önemi konusunda (Yağlı,2013) çalışmasında şöyle bahsetmektedir; iyi hazırlanmış çizgi filmler çocuğun sosyalleşmesine ve olumlu davranışlar kazanabilmesine katkıda bulunacağı gibi pedagojik açıdan pek değeri olmayan çizgi filmlerde çocuğun gelişimini olumsuz etkileyebilir. Şiddet içeren, sihirli, büyülü macera çizgi filmlerden mümkün olduğunca çocuklar uzak tutulmalı.

Pepe çizgi filmi yerli bir yapım olması kültürel ve milli değerleri yansıtması bakımından olumlu özelliklere sahiptir. Çocuklara kültürel ögelerimizi türkülerimizi halk oyunlarımızı hatırlatması, kendi özümüze ait sesler oyunlar kıyafetleri yansıtması ve milli, dini bayramlarımızdan bahsetmesi bizi bir arada tutan unsurları çocuklarımıza öğretmesi sevindiricidir. Ancak başarı iletişim, sabır hoşgörü, özgüven, sağlıklı olma değerleri daha az geçen değerler olmuştur.

Caillou çizgi filminde yardımseverlik, bilimsellik, nezaket, sorumluluk ve sevgi değerlerinin frekansları yüksek çıkmıştır. Pepee çizgi filminde ise kültürel değerlere önem verme, sevgi, dostluk, milli değerlere önem verme, tutumlu olma bilimsellik değerleri yüksek çıkmıştır. İki çizgi filmi karşılaştıracak olursak yabancı yapım olan Caillou çizgi filminde bizim kültürümüze uzak bir yaşayış tarız görmemiz mümkündür. Ancak yardımseverlik, bilimsellik, nezaket sorumluluk gibi değerlerin çok sık işlenmesi iyi bir örnek teşkil eder. Pepee çizgi filminde ise yerli yapım olması ve bizim kültürel ve milli değerlerimizi ele alan içeriğe sahip olan ilk çizgi film olması alanda örnek teşkil ederek değerlerimizi milli ve kültürel ögelerimizi hatta tarihimizi anlatan yeni çizgi filmler yapılması için öncülük etmektedir. Her ne kadar bu çizgi filmler küçük yaşlara hitap etse de değer kazanımı küçük yaşlarda daha iyi yapılmakta ve insanın tüm hayatına yön vermektedir. Erdemli, insanlara saygılı, sevgili davranan, hoşgörülü, kültürel ve milli değerlerine bağlı, sorumluluk sahibi, nezaketli, bilimsel değerlere önem veren bireyler yetiştirmek için çocukların izlediği çizgi filmlerde hangi değerlerin yer aldığını tespit etmemiz önemlidir.

ÖNERİLER

Çizgi filmlerin yapımcıları çizgi filmleri hazırlarken çocuklarımıza kazandırmak istediğimiz değerlerin daha çok geçmesine dikkat ederek hazırlamalarında fayda vardır.

Aileler çocuklarının izlediği çizgi filmlerin içeriğine daha çok dikkat ederek seçerek izletmeleri ve saatlerce televizyon ile çocuğu baş başa bırakmamaları gerekmektedir.

Öğretmenler derslerinde bazı değerlerin verilmesinde çizgi filmlerden iyi örnek teşkil eden davranışları özellikle milli, kültürel değer aktarımında faydalanabilirler.

KAYNAKÇA

Aydın, M. Z. (2010). Okulda çalışan herkesin görevi olarak değerler eğitimi. Değerler Eğitimi Buluşması, 2010-22.

Doğan, A., & Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: ilköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. Milli Eğitim Dergisi, 194, 5-30.

Elbir, B., & BAĞCI, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. Turkish Studies, 8(1), 1321-1333.

Güler, D. (1989). Çocuk, televizyon ve çizgi film. Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi, 5(5), 163-177.

GÜVEN, S. (1999). Toplum Bilim. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 213-228.

KARTAL, O. Y. (2007). Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları, İstanbul.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınları: İstanbul.

YAĞLI, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. Electronic Turkish Studies, 8(10).

YILMAZ, K., & ERSOYOL, Y. Ö. H. Medyanın değişen çocukluğa etkisi konusunda veli, öğretmen ve aday öğretmen görüşleri.



EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM



DUYUŞSAL FARKINDALIK VE ÖĞRETİM SÜREÇLERİNDE KULLANIMI

Ali YAKAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, aliyakar10@gmail.com

Bilal DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, bduman@mu.edu.tr

ÖZ

Duyuşsal farkındalık bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir süreçtir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme isteğini, merak ve güdülenmişlik düzeyini gösteren; bireylerin öğrenme öncesi, öğrenme esnası ve öğrenme sonrasında nasıl hissettiğinin farkında olması durumudur. Süreçsel bir nitelik taşıyan duyuşsal farkındalık kavramı eğitimde duyuşsal kazanımların uygulamaya konmasında eğitimciler için bir araçtır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrendikleri konusunda nasıl hissettiklerini fark eden, öğrenme ihtiyaçlarını buna göre değiştirebilen bireyler olarak karşımıza çıkabilir. Duyuşsal farkındalık oluşumunda dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme vb. süreçler gerçekleşir. Öğretim sürecinde öğrencilerin duyuşsal dünyalarına hitap edilmesinin dikkat, güdülenme, ilgi, merak, tutum vb. duyuşsal özelliklerinin canlı tutulmasının, onların akademik başarılarının artırılmasında ve bununla birlikte öğrenme isteklerinin ortaya çıkarılmasında etkili olduğu savunulmaktadır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmek istediğinin farkında olması ve öğrenmenin bir tetikleyicisi olarak güdülenmişlik düzeyinin yüksek olması beklenmektedir. Bu anlamda bu kavramın öğretim sürecinde nasıl kullanıldığının ve öğretimde kullanılan diğer değişkenlerden hangi yönleriyle ayrıldığının açıklanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, duyuşsal farkındalık kavramının eğitim-öğretim sürecindeki kullanım biçiminin ortaya konmasıdır. Bu amaçtan hareketle "duyuşsal farkındalığın öğretimde nasıl kullanıldığı"; "duyuşsal farkındalığı etkileyen faktörler"; "duyuşsal farkındalık oluşumu süreci"; "duyuşsal farkındalık türleri"; "duyuşsal farkındalığın öğrenme sürecindeki göstergeleri"; "duyuşsal farkındalığın bireylerin akademik ve günlük hayatındaki yeri"; "duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim" ile "mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim" uygulamalarının karşılaştırılması; "ders içerisinde duyuşsal farkındalık yaratmak için kullanılan çeşitli soru ve yönlendirmeler" şeklindeki başlıklar altında ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duyuşsal farkındalık, duyuşsal alan, öğrenme-öğretme süreci, öğretim.

ABSTRACT

Affective awareness is a process that reflects the affective readiness statues by indicating the case of being aware of individuals themselves, others and environment. What shows learners' willingness to learning, their curiosity and motivational level during learning-teaching process is the awareness stage of how they feel at before-learning, during-learning and after-learning sections. The term of affective awareness that possesses a process oriented aspect is a tool for educators in putting the affective outcomes into practice in educational context. Learners with high levels of affective awareness are the individuals who are capable of realizing their feelings toward what they learn and alter their learning needs accordingly. Affective awareness contains the processes of paying attention, sensing, developing attitude, exhibiting behavior and etc. It is advocated that addressing the affective side of learners and keeping alive affective elements such as attention, motivation,

interest, curiosity, attitude and etc. during the process of education is efficient in increasing the learners' academic achievement and so creating the willingness of learning. It is expected from learners with high levels of affective awareness that they are aware of what and how they want to learn and they possess high levels of motivation. In this sense, there occurs the need of how this term is used in educational context and in what aspects it is differs from other variables applied in instruction. This research aims at revealing application of the term of affective awareness in education-instruction process. In relation with this aim, these titles are covered "how affective awareness is used in education", "the elements effecting the affective awareness", "the process of building affective awareness", "types of affective awareness", "indicators of affective awareness in learning process", "the place of affective awareness in individuals' academic and daily life", the comparison of "affective awareness based instruction" and "the instruction with existing strategies, methods and techniques", "various question forms and guidance used to form affective awareness in courses."

Keywords: Affective awareness, affective domain, learning-teaching process, instruction.

GİRİŞ

Eğitim bireylerin beklenti, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap vermek; bireylerin her alanda sahip oldukları kapasitelerini en üst düzeyde kullanma ve kendilerini gerçekleştirme amaçlarıyla planlanıp uygulanan bir süreçtir. Eğitim-öğretimde bireyin ve toplumun beklentilerinin gerçekleşmesi hedeflenen mutluluk düzeyine ulaşmayı kolaylaştırır. Bireyler, kendi zekâ alanlarına hitap eden, yeteneklerini geliştirip kullanabilecekleri, özgür ve rahat hissedecekleri bir ortamda eğitim almak isterler. Günümüzde Türkiye'de uygulanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğrencileri merkeze alan, süreçte aktifleştiren ve zihinsel dünyalarını ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, duyuşsal özelliklerini kullanmak konusunda yeterince fırsat bulamamaktadır. Örneğin, çok iyi karaktere ve iş için yeterli özelliklere sahip, ancak akademik (örneğin seçme sınavları) açıdan görece yetersiz bireyler toplumda istedikleri statüye sahip olamamaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerinde duyuşsal boyuta daha fazla yer verilmesinin önem kazanmasını gerektirmektedir. Bireylerin sahip oldukları duyuşsal özellik ve beceriler öğrenme-öğretme süreçlerinde onlara istedikleri düzeyde başarı sağlamamaktadır. Duyuşsal özellikler, beceriler ve sahip olunan değerler bireylerin günlük hayatlarında ne kadar etkiliyse, akademik ve öğrenim hayatlarında da o kadar etkilidir. Acat, Karadağ ve Kaplan'a (2012) göre yapılandırmacı öğrenme ortamının bir boyutu olan duygusal etkilenim; öğrencilerin öğrenme ortamından duygusal olarak etkilenmesini ifade eden bir boyuttur. Öğrencilerin; derslerde kendini güvende hissetmesi, yapılan öğretim uygulamaları sayesinde derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, birbirlerinin fikirlerine değer vermesi öğrencileri duyuşsal olarak etkileyecek yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturur.

Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir. Duyuş, bireyin bir şeyi yapmaya istekli olma veya isteksiz olmamasına bağlı olarak bazen olumlu ve olumsuz etkilenebilir. Duyuş; insanın, harekete dayanan his ve duygulara karşı olan yatkınlığı olarak tanımlanmakta ve tanımda yer alan yatkınlık sözcüğü bir davranışa karşı olan eğilimin her zaman davranışa dönüşmeyebileceği göz önünde bulundurularak kullanılmaktadır (Education for Affective Development, 1992).

Erden ve Akman'a (2001) göre, duyuş ve duyuşsal teriminin birbirinden farklı özellikleri vardır. Duyuş; normalde fark edilmeyen duyguların bazı durumlarda, organizmada kalp atış hızında ya da mide hareketlerinde değişiklikler gibi duygu durumunun değişmesini göstermekte ve fark edilmeyen duygular bilinçli hale gelmektedir. Duyuşsal terimi ise, duygularla ilişkili olan kızgınlık, hoşlanma, üzülme vb. süreçleri ifade eder.

Duyularla algılama veya his şeklinde tanımlanan duygu kavramının ifade ediliş biçimi olan duyuş, duyma işi olarak tanımlanır (TDK, 2012). Duyuş, duyguların harekete geçirilmesi ve bir yansımasıdır. Davranışa dönüşen duygular, canlıların yönelimlerini oluşturarak duyuş kavramını ortaya çıkarmaktadır. Farkındalık, farkında olma durumu veya herhangi bir şeyi fark etme işidir (TDK, 2012). Duyguların ne düzeyde harekete geçirildiği durumunun hissedilmesini yansıtan duyuşsal farkındalık, bireylerin nasıl hissettiğinin farkında olmasını sağlar. Eğitim-öğretimde bireylerin öğrenirken nasıl hissettiği, öğrenme öncesi-sırası-sonrası süreçlerinde duygularını ne derece harekete geçirebildiğini fark etmesi "duyuşsal farkındalık" kavramını ortaya koymaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, aslında duyguların katılımı ile gerçekleşir. Bireyler öğrenmek istediklerini öğrenmek konusunda motive olmuş bir şekilde hareket ederler (Keller, 1987). Öğrenmek zorunda hissedilen bilgiler, öğrenmek istenen bilgilerden daha kalıcı olmayacaktır. Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. İlgi, farkındalık ile başlar ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcıdır (Kagan, Schauble, Resnikoff, Danish & Krathwohl, 1969).

DUYUŞSAL ALAN

Duyuşsal alan, Bloom'un (1956) ortaya koymuş olduğu, Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yenilenmiş olan hedef sınıflaması ile belirlenmiştir. Duyuşsal alan öğrenmeleri, duyuş veya tutum gösterilen çeşitli davranışlarla ilişkilidir. Bunlar: "farkındalık, ilgi duyma, dikkat etme, sorumluluk duyma, şüphe duyma, dinleme becerileri, diğerleriyle etkileşim içinde davranma ve aynı zamanda bu tutumsal nitelikleri gösterme yeteneği veya deneme ve çalışmaya uygun değerler"dir (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alanda sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönler baskındır (Demirel, 2011). Krathwohl'un duyuşsal alan sınıflandırmasında yer alan basamaklar, tanımlamalar ve açıklayıcı fiiller tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Krathwohl'un Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl vd, 1964)

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
Alma	▪ Farkında olma
- *Farkında Olma*	▪ Kulak verme
- *Almaya Açıklık*	▪ Almaya açık olma
- *Kontrollü-Seçici Dikkat*	▪ Dikkatli olma ▪ Seçici olma
✓ Alma basamağı; öğrencilerin belirli uyarıcılara (sınıf içi etkinlikler, geziler, kulüp aktiviteleri, ders kitapları vb.) katılmak	▪ İlgi duyma ▪ İzlemeye açık olma

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
için istekli olup olmadığı ile ilişkilidir. ✓ Bu basamak; farkında oluş, duyarlı oluş, dikkatli oluş, dinlemeye dönüklük vb. hedefleri içerir. ✓ Bu alanda öğrenme çıktıları, basit bir farkındalıktan, öğrenenlerin seçici dikkatlerine kadar etkilidir. ✓ Alma basamağı, duyuşsal alanın en düşük düzeydeki öğrenme çıktılarını temsil eder.	▪ İzleme ▪ Merak etme ▪ Seçme ▪ Soru sorma
Tepkide Bulunma - *Uysallık* - *İsteklilik* - *Doyum* ✓ Tepkide bulunma, öğrencilerin yapılan etkinliklerde aktif olmasını işaret eder. ✓ Bu basamakta razı oluş, gönüllü oluş, zevk alış, istekli oluş, kabul ediş, onaylayabilme vb. hedefler bulunmaktadır. ✓ Bu düzeyde öğrenciler, belirli durumlar veya olgular (sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler vb.) için çeşitli şekillerde tepkide bulunurlar. ✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, tepkide uysallık, tepkide bulunmaya gönüllülük, tepkide bulunma memnuniyeti gibi özellikleri vurgulayabilir. ✓ Bu kategorinin en üst düzeyi, ilgi başlığı altında sınıflandırılmış konuları, olguları, yani belirli etkinliklere zevk veya ilgi duymayı içerir.	▪ Razı olma ▪ Onaylama ▪ Kabul etme ▪ İsteğini belirtme ▪ Sorumluluk hissetme ▪ Görev alma ▪ Uyma ▪ Söz dinleme ▪ Gönüllü olma ▪ Zevk alma
Değer Verme - *Değeri Kabullenme* - *Değeri Yeğleme* - *Değere Adanmışlık* ✓ Bu basamakta, düşkün oluş, adanmışlık, takdir ediş, iş ediniş, kendini veriş, değer verebilme, saygı duyabilme, açık olabilme, kabul edebilme vb. hedefler ön plandadır. ✓ Değer verme, öğrencilerin belirli bir nesne, olgu veya davranışa yüklediği değer ile ilgilidir. ✓ Değer verme basamağı, değerin basit bir şekilde kabul edilme düzeyinden, daha karmaşık düzeydeki adanmışlığa kadar değişiklik gösterir. ✓ Değer verme, özelleştirilmiş değerler bütününün içselleştirilmesi üzerine kuruludur, fakat bu değerlerin göstergeleri öğrencilerin açık davranışları ile ifade edilir. ✓ Bu alandaki öğrenme çıktıları, değeri açıkça belirlemek için gerekli, dengeli ve tutarlı davranışlarla ilgilidir. ✓ Tutum ve değer verme başlıkları altında sınıflandırılmış kazanımlar, bu kategoriye girer.	▪ Düşkün olma ▪ Kendini adama ▪ Takdir etme ▪ İş edinme ▪ Kendini verme ▪ Değer verme ▪ Saygı duyma ▪ Önemseme ▪ Ciddiye alma ▪ Tercih etme ▪ Katkı getirme ▪ Paylaşma ▪ Bakış açısı geliştirme ▪ Sahiplenme ▪ Üstün tutma ▪ Etkilenme ▪ Destekleme
Örgütleme - *Değeri Kavramsallaştırma* - *Değeri Örgütleme* ✓ Örgütleme, farklı değerleri bir araya getirme, onlar arasındaki çatışmaları çözme ve içsel olarak tutarlı bir değerler sistemi oluşturmaya başlanması ile ilgilidir. ✓ Bu basamakta, kararlı olabilme, düzenleyebilme, davranabilme vb. hedef tipleri yer alır. ✓ Örgütlemede vurgu, değerlerin kıyaslanması, ilişkilendirilmesi ve sentezlenmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.	▪ Kararlı davranma ▪ Denetleme ▪ Yaşama geçirmeye çalışma ▪ Belli ilkelere göre yaşamını düzenleme

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
✓ Öğrenme çıktıları, bir değerin kavramsallaştırılması veya bir değerler sisteminin düzenlenmesi ile ilgili olabilir. ✓ Bir hayat felsefesinin geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiş kazanımlar, bu kategoriye girer.	
Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik	
- *Genellenmiş Örüntü* - *Niteleme* ✓ Bireyler, bir yaşam tarzı olarak davranışlarını kontrol eden bir değerler sistemine sahiptir. ✓ Bu basamaktaki davranışlar yaygın, tutarlı ve tahmin edilebilir düzeydedir. ✓ Bu basamakta alışkanlık haline getirebilme, kişiliğe sahip olabilme vb. hedefleri vardır. ✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, geniş bir çeşitliliğe sahip etkinlikleri kapsar, fakat asıl vurgu, davranışın öğrencilerin karakteristiği olması gerektiği üzerindedir. ✓ Öğrencilerin genel düzenleme şekilleri (kişisel, sosyal, duygusal) ile ilgili kazanımlar, bu düzeyde incelenir.	▪ Alışkanlık haline getirme ▪ Yaşam felsefesi haline dönüştürme ▪ Dünya görüşü geliştirme

Eğitim programlarında yer alan duyuşsal alan kazanımları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin nasıl hissettiğini ve hedef düzeylerinin duygu anlamında ne kadar değiştiğini göstermektedir. Tam öğrenme modelinde Bloom'a (1976) göre bilişsel becerilerin gerçekleşmesinde veya geliştirilmesinde duyuşsal giriş davranışları, duyuşsal özellik ve davranışlar etkilidir (Akt. Senemoğlu, 2009).

Duyuşun, biliş alanında bazı göstergeleri bulunmaktadır. Biliş harekete geçerken duyuş kavramı bu durumu etkiler ve bu da farkındalıktır. Örneğin kişinin bir futbol takımı oyuncularına dönüp bakması, onların varlığının farkında olması birinci düzeyde bir duyuştur. Kişinin diğer bazı futbol terimleri ile futbol takımını eşleştirmesi ikinci anlamda duyuşu; kişinin yaşamını ve birçok davranışını futbol takımının taraftarı olmaya göre biçimlendirmeye başlaması, üçüncü anlamda duyuşu ifade etmektedir (Bacanlı, 2006). Bu örnekten hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sahip oldukları yaşantılara hislerinin de karışması, bilişsel öğrenmelerinin yanında duyuşsal davranışların, ilgi, duygu veya değerlerin bilişsel beceriler ile eşleşerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır.

Malmivuori (2001) duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir. Karşılaştıkları farklı durumlarda bireyler, kendilerini düşünme, eyleme geçme ve hissetme gibi özelliklerle ifade ederler. Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psiko-motor özellikleri karşılarken; hisler duyuşsal alanın içerisine girer ki bunlar insanların duygularını açıklama nitelikleridir (Gable & Wolf, 1993). Main (1993) duyuşsal alana özgü yeterliklerin öğretiminin, iki alt alana ayrılabileceğini belirtilerek bunlardan birincisinin, öğrencinin genel anlamda değer, inanç ya da tutumlarını değiştirmeyi içerebileceği; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceği herhangi bir

konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini sağlamayı içerebileceğini ifade etmiştir (Akt. Balaban-Salı, 2006).

Duyuşsal öğrenme aktiviteleri, öğrenme esnasında ortaya çıkan ve öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşünülen duygusal durumlarla başa çıkma becerilerini kapsar. Karşılaşılabilecek duygusal bir durumda, öğrenmeye motive olmak, öğrenme sonuçlarını sebeplerle ilişkilendirmek, öğrenme birimi ile öznel durumları birleştirebilmek ve duyguları kontrol altına almak bu becerilere örnek olabilir (Vermunt, 1996; Akt. Kan, 2012). Combs (1982) öğrencilerin duygu, tutum ve hislerinin öğrenme sürecinde önemli olduğunu; bu unsurların eğitimsel planlara ve uygulamalara dâhil edilmesinin gerektiğini ve davranışın duyuşsal yönlerini reddeden veya önemsemeyen bir eğitim sisteminin etkinliğini kaybetme riskinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir araştırmada, öğrencilerin duyuşsal hedeflere önem verdikleri, öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını bilmek istedikleri ve bunun da başarılarını arttırdığı ortaya konmuştur (Bolin vd, 2005).

Kılıç (2002) araştırmasında, Plato'nun *"sadece zihinsel öğrenme gerçekleştiğinde bile bireyin büyük yeterliliğe kavuşabileceğini ama aynı kişinin bu bilgiyi kötü amaçlarla kullanabileceğini de açıklamaktadır"* görüşünden yola çıkarak bu durumun zihinsel öğrenmelerle beraber duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gündüz (1995) çalışmasında, duyuşsal öğrenmelerin; bir yandan eğitim kurumlarının temel işlevlerinden birisi olarak bireysel ve toplumsal sorumlulukları olan, güven veren, kişilikli, erdemli insanlar yetiştirme amacını gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Erden ve Akman (2001) öğrencilerin okulla, belli bir dersle ve akademik benlik tasarımı ile ilgili özelliklerini olumlu yönde etkileyip değiştirme amacını taşımakta ve duyuşsal öğrenmeleri, öğrenme sürecinde önemli kılmakta olduğunu vurgulamıştır. Özçelik (1998) toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsenmesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de toplumun değerleriyle çelişmeyecek biçimde kazandırılmasının arzulanmakta olduğunu belirtmiştir.

Gömleksiz ve Kan (2012) araştırmalarında duyguların, bireylerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu düşünülürse bu özelliğin eğitim açısından da büyük önem arz ettiğinin akla gelmesi gerektiği; çünkü bireyin bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bloom'a (1976) göre, genel olarak duyuşsal özellikler, ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenliğinin dörtte biri kadarını açıklama gücündedir. Bu nedenle, Erden ve Akman (2001) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin okul yaşantılarının başından itibaren olumlu yönde geliştirilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Dinleme, iletişim kurma, kişisel ve kişilerarası ilişkiler, ihtiyaçları dengeleme, çatışma çözme, özgüven gösterme, insanlara yardım etme, duygusal zekâ vb. değişken veya özellikleri içeren ve bunların uygulanma düzeylerini yansıtan becerilerdir (Hansen, 2009). Kişileri, olayları veya durumları algılama, bunlar hakkında anlayış veya duyarlılık gösterme, empati kurma, iletişime geçme, saygı duyma, tutum geliştirme, ilişki kurma vb. özellikler bireylerin duyuşsal becerileri kullandıklarının birer göstergesidir.

DUYUŞSAL FARKINDALIK

Eğitim-öğretimde duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin iç yaşantısının farkında olmasıyla kolaylaştırılabilir. Duyguların öğrenmede etkin rol oynuyor olması, bireylerin temel bir ihtiyaç olarak öğrenmeye yönelik güdülenmelerine yardımcı olmaktadır. Duyuşsal farkındalık iç yaşantılarını yansıtacak şekilde bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir durumdur. Günlük hayat problemlerinin çözülmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin öğrenmeye yönelik olarak ilgi ve ihtiyaç duyması, motive olması, onların dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme, kişilik haline getirme vb. süreçleri yaşamasında etkili birer araçtır. Milne ve Kosters (1984) çeşitli ruh hallerinin ortaya çıkmasında ilk adımın farkındalık olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, mutluluk düzeyleri, değerleri, sorumluluk alma istekleri, bilinç düzeyleri, toplumsal kurallara, sanata ve çevreye bakış açıları, adalet algıları, kültürel mirası aktarma beklentileri, özgürlük ve demokrasi algıları vb. tüm özellik veya durumlar için öncelikle farkındalığı yaratmakla mümkündür (Milne & Kosters, 1984).

Hemen hemen her insan davranışı hem biliş hem duyuş hem de deviniş kavramlarını birlikte içerir (Bacanlı, 2006). Bireylerin herhangi bir şeyi *(zihinsel olarak)* yapmayı biliyor olması biliş, *(duygusal olarak)* yapmak istemesi duyuş, *(devinişsel olarak)* yapma eylemini gerçekleştirmesi de deviniş olarak adlandırılabilir. Farkındalık boyutundan bakılacak olursa, bireyin tüm duyu organlarıyla, başka birey veya çevresiyle temasa geçerken neyi, nasıl yaşadığının ayırdında olmasıdır (Voltan-Acar, 2004). Duyuşsal farkındalık, bireylerin yapıyor, öğreniyor veya yaşıyor olduğu herhangi bir şey hakkında nasıl hissettiğinin bir yansımasıdır.

Farkındalık düzeyinin artması, bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki verme biçimlerinin zenginleşmesi, başka bir anlatımla ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır (Çam & Engin, 2006). Bireylerin kişisel, sosyal ve çevresel yönlerden gelişimlerini sağlamak, eğitim programlarının kaynağını aldığı "birey, toplum, konu alanı ve doğa" bileşenlerini kullanmayı gerektirmektedir. Tüm bunların bir yansıması olarak bireyin iç dünyasına hitap eden duyuşsal eğitim, duygular, değerler, inançlar, beklentiler, tutumlar, ahlaki özellikler, karakter vb. değişkenlerin önem kazanmasına yol açmaktadır. Bu noktada "duyuşsal farkındalık" bireylerin iç yaşantısını fark ederek kendisine, başkalarına ve çevreye yönelik farkındalık oluşturmasını sağlayabilir. Bu durum hem günlük yaşamda hem de eğitim-öğretimde duyuşsal hedeflerin gerçekleştirilmesi için temel oluşturmak konusunda yardımcı olabilir.

Duyuş ifadesi, temel olarak kişilik kavramını da beraberinde getirmektedir. Bireylerin küçük yaşlardan yaşlılık dönemine kadar duyuşsal gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir. Bu durum çeşitli meslek dallarına yönelik verilen eğitim-öğretim için de böyledir. Duyuşsal alan kazanımlarının dikkatle üzerinde durulması gereken meslek alanlarından bazıları hemşirelik, doktorluk, öğretmenlik vb. mesleklerdir. Engin ve Çam'a (2005) göre ülkemizde hemşire eğitiminde farkındalık düzeyinin arttırılması için yapılacak çalışmalar, psikiyatri hemşireliği uygulamalarında hemşirelerin verimini arttıracağı gibi aynı zamanda hasta bakımının ve hizmetin kalitesini de yükseltecektir. Yükseköğretimde daha çok bilişsel alan

davranışlarına ağırlık verilmesi, bu meslek dallarının duyuşsal boyuttan yoksun bir şekilde eğitim almalarına sebep olmaktadır. Örneğin öğretmen eğitiminde duyuşsal boyutun canlı tutulması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalık kavramının öğretmen eğitiminde önemi büyüktür. "UNESCO Bangkok-Tayland Asya ve Pasifik Eğitimde Yenileşme Uygulamaları (1992)"ye göre öğretmen yetiştirme programlarının temel amaçları kendi duygularının farkında olan, başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık geliştiren, çevre ve toplumun yararları için farkındalık oluşturarak deneyimlerini paylaşan öğretmenler yetiştirmektir. Türkiye'de de öğretmen eğitiminde yeniliklerin yapılması gerekmekte, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde duyuşsal farkındalık ve duyuşsal alan kazanımlarına yer verilmelidir.

Duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinde, bireylere sağlanacak ortamın da büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Duyuşsal öğrenmeye ilişkin yapılmış bir araştırmada öğrencilerden ideal sınıf ortamına ilişkin görüşleri alınmıştır ve bu görüşler üç ana başlıkta toplanmıştır. Öğrenciler öncelikle gerilimsiz, içten, açık, işbirliğine müsait ve eğlenebilecekleri bir sınıf ortamı; birlikte çalışabilen arkadaşlar; öğrenciler ve okul çalışanları arasında karşılıklı saygının bulunacağı bir okul atmosferi istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin diğer istekleri pedagojiye uygun olarak derslerin niteliğinin dikkate alınması ve çok kalabalık sınıfların oluşturulmaması yönündedir. Son olarak ise öğretmenlerin gerek mesleki gerekse iletişime ait becerilere sahip olmalarının ve meslekleri açısından coşkulu olmalarının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Russell, 2004). Öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkileri bulunmaktadır ve duyuş öğrenilmiş her şeyin yakın bir işaretidir. Duyuş olmadan gerçekleşen bir öğrenmenin davranışı etkileme olasılığı hemen hemen yok gibidir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesi mümkün değildir (Combs, 1982).

Duyuşsal eğitimi anlamada Wight'ın (1971) sınıflamasından yararlanılabilir. Wight (1971) duyuşsal hedefleri kişisel, sosyal ve çevresel yönlerden ele almaktadır. *Kişisel yön*, benlikle ilgilidir: örneğin benlik kavramı, kendini denetleme, benlik saygısı vb. *Sosyal yön*, kişilerarası ilişkiler ve becerilerle ilgilidir: örneğin sosyal beceriler, empati, atılganlık, insan ilişkileri, kendini açma vb. *Çevresel yön*, doğa ve toplumla fiziksel ve toplumsal çevre ile ilgilidir: örneğin doğaya karşı sorumluluk, toplum, ekolojik ve teknolojik farkındalık vb. (Akt. Bacanlı, 2006). Farkındalık düzeyinin artması bireyin yaşadığı durumlar karşısında tepki sayısının artması, bir başka deyişle ilişkilerinde ve yaşamında farklı yolları keşfetmesi anlamını taşımaktadır. Sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, yine karşılıklı olarak bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarının farkında olmaları ile sağlanabilir (Dökmen, 2000).

Duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimi açıkça bilinmediğinden, bunlarla ilgili hedeflere nasıl ulaşılacağı ya da bu hedeflere ulaşmanın nasıl denetleneceği çok iyi bilinmemektedir. Böyle bir eğitim sürecinin okulda nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin bilgiler çok net değildir. Bütün bu nedenlerle eğitim kurumlarındaki hedefler arasında oldukça önemli yer bir yere sahip olmalarına rağmen duyuşsal hedeflerin, öğrenme-öğretme sürecinde ihmal edildiği bilinen bir gerçekliktir (Özçelik, 1998; Gömleksiz & Kan, 2012). Duyuşsal özellik ve öğrenmelerle bilişsel öğrenmenin birbirlerini etkiledikleri düşünülmektedir. Bilince sahip bir varlık olan insan, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor unsurlarını özel ve genel alanlara rahatça

kanalize edebilir. İnsan düşünen, tasarlayan, yaratıcılığını kullanan, organize eden, hem kendini hem de çevresini biçimlendiren; böylece sürekli kendini gerçekleştirme süreci içinde olan bir varlıktır. İnsanın bu süreçte yaşadığı en büyük problem bilişsel ve duyuşsal dengenin sağlanabilirliğiyle ilgilidir (Eker, 1996). Gömleksiz ve Kan'a (2012) göre içinde bulunduğumuz çağda bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri, kendilerini bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da geliştirebilmeleri ve duygularını zekice kullanabilmeleri kendilerine yaşamlarında büyük kolaylık sağlayacaktır. Bireyler bu sayede kendilerini daha rahat hissedecek, öğrenmelerinin sorumluluğunu alacak ve girdikleri gruplar içerisinde çabuk kabul göreceklerdir. Bireylere duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitim verilerek; bireylerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini iyi analiz etmeleri ve bunları doğru kullanmaları sağlanabilir. Duyuşsal öğrenmeler açısından bir diğer önemli nokta duyuşsal karakteristiklerdir. Bloom, okulda öğrenmeye ilişkin modelinde okula, derse, alana ilişkin ilgileri, tutumları, değerleri ve akademik benliği duyuşsal giriş özellikleri olarak incelemiştir. Sıralanan bütün bu özellikler bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarıya katkı sağlamaktadır (Yeşilkayalı, 1996). Duyuşsal alan hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için duruma birçok yönden yaklaşılabilir. Bu yönlerden bir tanesi de duyuşsal farkındalıktır. Kavramın, içerdiği çeşitli öğeler ile birlikte açıklanması gerekmektedir. Duyuşsal farkındalık kavramını etkileyen faktörler şekil 1'de belirtilmiştir.

Şekil 1. Duyuşsal Farkındalığı Etkileyen Faktörler



[Duman (2009)'dan uyarlanmıştır.]

Duyuşsal farkındalık, dikkat, algı, tutum, değer, merak, ilgi, ihtiyaç, öz farkındalık, motivasyon, süreç, etkileşim ve karakter öğelerinin bileşiminden oluşmaktadır. Bireylerin sahip oldukları tüm bu değişkenler, duyuşsal farkındalık düzeylerini etkilemektedir. Duyuşsal farkındalığı etkileyen bu değişkenler süreç içerisinde çeşitli düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Bireyler bu süreçleri davranışa dönüştürme işlemini psikolojik durumları paralelinde yaşantı

haline getirmektedir. Duyuşsal farkındalığın değişkenlerinden olan dikkat, bilincin belirli bir anda, belli bir uyarıcıya yoğunlaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Dikkat, algılamayı, düşünceleri, duyguları, bilişsel süreçleri, çevresel uyarıcıları ve bu uyarıcıları algılayıp onlara odaklanmayı etkilemektedir (Woolfolk, 1998). Algısal süreçler, duyusal bilgiyi nesnelerle nasıl bütünleştirdiğimizi irdeler (Hilgard, 1990; Alogan, 1999). Algılama, yaşantı sırasında edinilen duyusal bilgilerin örgütlenip yorumlanması sürecidir. Algıyı dikkat, öğrenme, güdü, hazırlayıcı konular, ilgi gibi pek çok faktör etkiler (Demirel & Ün, 1987).

Tutumlar ve değerler genelde duyuşsal farkındalık kavramı ile örtüşmektedir. Tutumlar güçlü ve tutarlı olduklarında, tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında ve kişinin doğrudan deneyimini temel aldıklarında ortaya çıkar. Bu durumda kişinin kendi tutumlarının farkında olması olasıdır (Kağıtçıbaşı, 1992; Tekindal, 2009). Diğer bir etken olarak değer kavramı ise bir şeyin; kendisiyle aynı cinsten olan şeyler içindeki yeri, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgular veya özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç olarak da tanımlanabilir (Akbaba-Altun, 2003; Aydın 2003; Oktay, 2007). Bireylerin sahip oldukları tutum ve değerler, onların duyuşsal farkındalık düzeylerini etkileyerek davranışlarını yönlendirir.

Bireylerin motivasyon, ilgi, öz farkındalık ve merak düzeyleri çeşitli şekillerde canlandırılabilir (Hunter, 2011). Bu durumda öğrenciler öğrenmek istedikleri herhangi bir şeyi olumlu tutum geliştirerek içselleştirebilir (Keller & Burkman, 1993; İçmez, 2009). Bireylerin duyuşsal özellikleri bu konuda etkilidir. Bununla birlikte duyuşsal farkındalık düzeyi için, ihtiyaçlar da önem taşır. İhtiyaç döngüsel bir süreçtir ve bireyin organizmasında bir yetersizlik ortaya çıkarır ve birey bu yetersizliğin sebebini karşılayamadığı bir gereksinimden kaynaklandığını hisseder. Birey bu gereksinim hissi ile harekete geçer ve rahatlar (Eysenck, Arnold & Meili, 1972).

Bireylerde başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık yaratılması kişilerarası etkileşim ile doğrudan bağlantılıdır. Etkili bir iletişim, başkalarının duyuşsal dünyalarını tanımak ve anlamakla başlar. İletişimin en önemli özelliklerinden biri birlikteliği esas almasıdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır (Cüceloğlu, 1999). İyi bir etkileşim sürecinde bireyler duyuşsal açıdan daha zengin bir farkındalığa sahip olabilir. Duyuşsal farkındalığı etkileyen başka bir faktör olan karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005; Akt. Aslan, 2011). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer şeklinde ele alındığı gibi kişiliğin ahlaki kısmına da denilmektedir (Aydın, 2008).

Duyuşsal farkındalık kavramı anlık bir durum olmadığından ve süreçsel bir nitelik taşıdığından bu süreci ayrıntılı tanımlamak gerekmektedir. Herhangi bir kişi, olay, nesne veya duruma yönelik "dikkat etme, algılama, duyuşsal farkındalık oluşumu, tutum geliştirme,

davranış gösterme" adımlarına sahip olan bu süreç, şekil 2'deki gibi akış şeması şeklinde gösterilebilir.

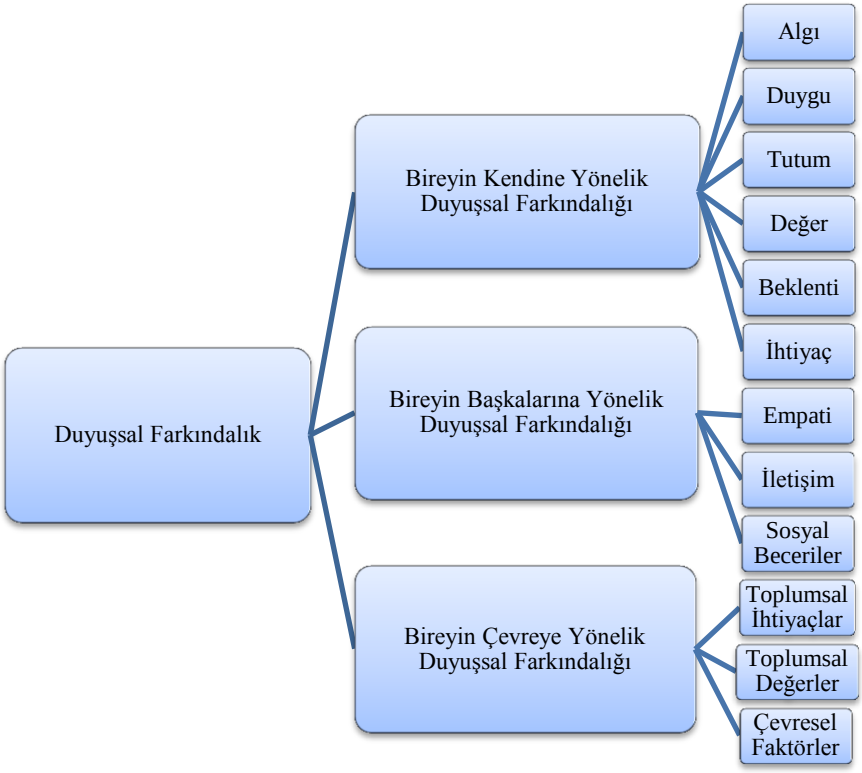
Şekil 2. Duyuşsal Farkındalık Süreci Akış Şeması



Süreçsel bir nitelik taşıyan duyuşsal farkındalık kavramı eğitimde duyuşsal kazanımların uygulamaya konmasında eğitimciler için bir araçtır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrendikleri konusunda nasıl hissettiklerini fark eden, öğrenme ihtiyaçlarını buna göre değiştirebilen bireyler olarak karşımıza çıkabilir. Valett'e (1974) göre, duyuşsal eğitim programları gelişimsel özellikleri karşılayacak şekilde ayarlanmalıdır. Bebeklik, çocukluk, ergenlik, olgunluk gibi gelişim düzeylerinde bireylerin ihtiyaçlarının farklılaştığı, her evre için farklı koşulların yaratılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örneğin duyuşsal alan ağırlıklı eğitim programları *bebeklik döneminde* insanın temel duygularını anlama; *çocukluk döneminde* insan duygularının ifadesi; *ergenlik döneminde* benlik farkındalığı, kontrol ve insani değerlerin farkında olma; *olgunluk döneminde* sosyal ve kişisel olgunluk geliştirme ve kendini gerçekleştirme olarak belirlenebilir (Akt. Bacanlı, 2006).

Duyuşsal farkındalık kavramı üç yönden incelenebilir: *i.* Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, *ii.* Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı, *iii.* Bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı. Duyuşsal farkındalık türleri şematik olarak şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3. Duyuşsal Farkındalık Türleri



[Duman (2008)'den uyarlanmıştır.]

Bireyin duyuşsal farkındalığını etkileyen faktörler yukarıdaki tabloda açıklanmıştır. Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı için algı, tutum, duygu, değer, beklenti ve ihtiyaç değişkenleri; bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı için empati, iletişim ve sosyal beceri değişkenleri; bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı için ise toplumsal ihtiyaçlar, toplumsal değerler ve çevresel faktörler bir arada verilmiştir.

Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, kişisel algı, duygu, tutum, değer, beklenti ve ihtiyaçlardan etkilenebilir. Tutumlar, genellikle hedef kişi, obje veya olaya yönelen ve yönü değişebilen hislerdir (Tekindal, 2009). Bununla birlikte değer, bir bireyin veya topluluğun kendi varlık, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen, ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatleri yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ve inançlardır (Kızılçelik & Erjen, 1992). Bireylerin iç dünyalarında meydana gelen değişikliklerin duygularına yansıması ve yaşantıları sonucu oluşan tutum, ihtiyaç ve beklentileri kendine yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerini yansıtır. Tutum, duygu, değer, beklenti, ihtiyaç kavramları birbirinden uzak kavramlar olmayıp, iç içe düşünülebilir. Bireylerin tercihleri tüm bunlardan etkilenmektedir (Tekindal, 2009). Bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı, kişinin içsel süreçlerini ve davranışlarını yönlendirmesi bakımından önemlidir. Tavşancıl'a (2006) göre, değer ve tutumlar davranışları oluşturan etkenlerin en önemlileridir.

Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı, empati, iletişim ve sosyal beceriler ile doğrudan bağlantılıdır. Empati kurma, bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini etkilemektedir. Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma, dünyayı diğer

kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği, diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma olarak tanımlanmaktadır (Meador & Rogers, 1984; Barak, 1990; Hatcher, Nadeau, Walsh, Reynolds, Galea & Marz, 1994). Empati kavramı, başkalarının duyuşsal durumlarını fark etmeyi kolaylaştırmaktadır. Birey başkalarıyla iletişime geçmek için sosyal becerilerini kullanır. Kişilerarası iletişim süreci ise kişinin iç ve dış çevreden aldığı uyaranların etkisiyle başlar ve kişinin kendi içinde anlam yaratması, kişilerarası iletişim süreci içindeyken geribildirimde bulunması ile son bulur (Gürüz & Temel-Eğinli, 2008).

Kişilerarası iletişim ve duygular birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Kişinin duygusal durumu kişilerarası iletişim sürecini etkilemektedir (Kaya, 2010). Bireyin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyi, sosyal becerilerini kullanması ve kişilerarası iletişimdeki etkinliğiyle doğru orantılı olması beklenir. Bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığı, toplumsal ihtiyaç ve değerler ile çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Eğitimin temel hedeflerinden olan "bireylerin toplumsal mutluluğunu sağlamak" yaşanan çevre içerisinde bireylerin toplumsal beklenti ve ihtiyaçlarının gerçekleşmesi ile bağlantılıdır (Karslı, 2010). İnsanların içinde yaşadığı toplumun kurallarını öğrenmesi, değer ve inançlarını benimsemesi sonucunda bulunduğu toplumun bir üyesi haline gelir. Bu durumun gerçekleşmesi toplum içerisinde bir süreçte gelişir (Hoşgörür, 2007).

Toplum üyelerinin ortak duyuş, düşünüş ve davranışta bulunma yönelimleri toplumsal varlığı destekler (Aytaç, 2003; Akt. Cüro, 2009). Toplum değerleri ise bireylerin ve birey gruplarının ilişkileri sonucu ortaya çıkar. Toplumsal değerler kişilerin tutumunu biçimlendirir (Sherif & Sherif, 1996). İçinde yaşanılan toplumun etkisi ile bir değerler sistemi oluşur. Aynı şeylerin herkes tarafından aynı şekilde değerleneceği beklenebilir. Bunların sonucu olarak değerler ulaşılması gereken hedefleri temsil ederler (Baysal, 1981). Toplumun ortak değerleri ve gün geçtikçe değişen ihtiyaçlar, çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Bu durumlar ise bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini değiştirmektedir.

BİREYİN KENDİNE YÖNELİK DUYUŞSAL FARKINDALIĞI

Bireylerin iç dünyasını yansıtacak şekilde öze dönük - içsel zekâlarını kullandıkları süreçlerde, kendi duygularının nasıl ve ne şekilde değiştiğini fark etmesi, bireyin kendine yönelik duyuşsal farkındalığı olarak tanımlanabilir. Gardner (1993) içsel zekâyı "kişinin kendine ait duygu, korku veya güdülerini anlama ve bu bilgisini yaşamını etkin biçimde yönetmede kullanabilme kapasitesi" olarak tanımlamaktadır. Burada içsel zekâ "kendini bilme" kavramını anımsatmaktadır. Kendini bilme, kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yanlarını, ihtiyaçlarını ve güdülerini derin bir şekilde kavraması olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2009).

Duyarlılık, anlayışlılık, vicdanlı olma vb. durumlar bireylerin kendi duyuşsal özelliklerine göre değişiklik gösterir. Mayer ve Salovey (1990) duygusal zekayı "kendisinin ve başkalarının hislerini gözlemleyip düzenleyebilmek; hisleri, düşünce ve eyleme rehberlik edecek şekilde kullanabilmek" olarak tanımlamışlardır. Birey kendi duygu potansiyelini kullanabilmesi için bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Goleman (1995) duygusal zekayı; *i.* Kişisel yeterlilikler: öz bilinç, kendini yönetme, güdüleme, *ii.* Sosyal yeterlilikler: empati,

sosyal beceriler şeklinde tanımlamıştır. Bireylerin sahip oldukları algı, tutum, değer, inanç, ihtiyaç ve beklentileri kendilerine yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerini yansıtır. Benlik algısı, kendi hislerini tanımlayabilme ve kontrol edebilme, uyarıcılara kendi iç dünyasını yansıtacak biçimde tepki gösterme vb. durumlar bireylerin algı, tutum, inanç veya değerlerinin birer göstergesidir. Kişinin kendi var oluş alanını fark etmesi, algılarını, fizyolojik tepkilerini, görünürdeki ve görünürün altındaki duygularını, düşüncelerini, isteklerini fark etmesi ile gerçekleşebilir (Dökmen, 2000).

BİREYİN BAŞKALARINA YÖNELİK DUYUŞSAL FARKINDALIĞI

Bireylerin kendilerine yönelik duyuşsal farkındalığının yanında başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı da önemlidir. Başkalarının nasıl hissettiğini anlama, öğrenme-öğretme sürecinde başarı veya başarısızlık durumlarında arkadaşlarının neler hissettiğinin farkında olma, başkalarına yönelik tutum geliştirme, kişilerarası iletişim kurma, başkalarının duygularını tanımlayabilme, sosyal becerileri geliştirebilme, başkalarına saygı duyma, dinleme, empati kurma vb. davranışlar, bireylerin başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığını gösteren faktörlerdendir. Reynolds ve Scott (1999)'a göre empati kurduğumuzda karşımızdaki kişinin var oluş alanını, kendine ve dünyaya bakış tarzını fark etmiş oluruz. Bu durum, başkalarına yönelik duyuşsal farkındalığı ifade eder.

Başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık düzeyi çeşitli zekâ türleri ile ilişkilidir. Sosyal ve duygusal zekâ bunlar arasında yer alır. Thorndike (1920) sosyal zekâyı "insanları anlama ve yönetme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği" olarak tanımlamıştır. Gardner (2005) sosyal-kişilerarası zekânın insanlar arasındaki ilişkilerin ne düzeyde gerçekleştiğini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Gardner'a (1993) göre sosyal zekâ, diğer insanların ruh hallerini, duygularını, güdülerini ve niyetlerini anlayabilme, kişilerarası problemleri ve çatışmaları çözebilme yeteneğidir. Sosyal yaşamla ilişkili bir şekilde kişilerin duyuşsal farkındalık düzeyini yansıtabilmesi diğerlerini anlamada bir kolaylık sağlayıcı olarak düşünülebilir. Bu durum bireylerin duygularını ne düzeyde fark edebildiğinin bir göstergesidir. Goleman'a (1995) göre tüm sahip olduğumuz duygular harekete geçmemizi sağlayan temel öğelerdir. Shepherd (2008) duygusal farkındalığı, bireyin kendisi ve başkaları ile ilgili olarak ne hissettiğini, ilgisinin ne yönde olduğunu, duygularının tanımlanmasını ve doğru bir şekilde etiketlenmesini kapsadığını öne sürmüştür (Akt. Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane 2005; Kuzucu, 2008; Barchard, Bajgar, Leaf & Lane, 2010).

BİREYİN ÇEVREYE YÖNELİK DUYUŞSAL FARKINDALIĞI

İnsanın çevresinde olup biten olayları, zamanı ve mekânı kendi içsel dünyasına göre algılaması sonucu çevresine yönelik farkındalık oluşturması olağan bir durumdur. Bireylerin kişisel bakış açıları, durum veya olaylar karşısında nasıl hissedeceğini etkilemektedir. Kişinin çevreyi ve doğayı algılayış biçimi çevresine yönelik duyuşsal farkındalık geliştirmesini doğrudan etkileyebilir. Toplumsal ihtiyaçlar, toplumsal değerler ve çevresel faktörler çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini yansıtır. Çevremizdeki fiziksel uyarıcıları fark etmek, daha etkin şekilde var olmamıza katkıda bulunabilir. Öğrenebilmek ve dış dünyaya uyum

sağlayabilmek için, öncelikle dış dünyayı fark etmemiz gereklidir (Dökmen, 2000). Doğayla ilişkili çevresel faktörler, doğal afetler, doğa olayları vb. değişimleri duyu organları ile algılayıp hissetmek, duyuşsal açıdan bir farkındalığı gerektirir.

Çevrenin talepleriyle başa çıkma, esnek olabilme, problemleri çözebilme becerileri ve bunlarla birlikte çevresinde yer alan fiziksel ortam koşullarına uyum sağlaması bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalık düzeyini oluşturur. Örneğin bireyin çevresinde bir trafik kazası gördüğünde, duruma duyarlılıkla yaklaşıp kaza yapan kişilere yardım etmek isteyerek hemen sorumluluk alıp ambulans çağırması, bireyin çevreye yönelik duyuşsal farkındalığa sahip olduğunu gösterir.

DUYUŞSAL FARKINDALIĞIN BİREYLERİN AKADEMİK HAYATINDAKİ YERİ

Duyuşsal farkındalık, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme isteği ve merakı, güdülenmişlik düzeyi ve bunlarla birlikte duyuşsal hazırbulunuşluk düzeyini yansıtır. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşadıklarında herhangi bir soru ya da uyarıcı ile canlanmalarının veya odaklanmalarının sağlanması vb. süreçler duyuşsal farkındalığa, öğretim süreçlerinde yer verilmesini gerektirir.

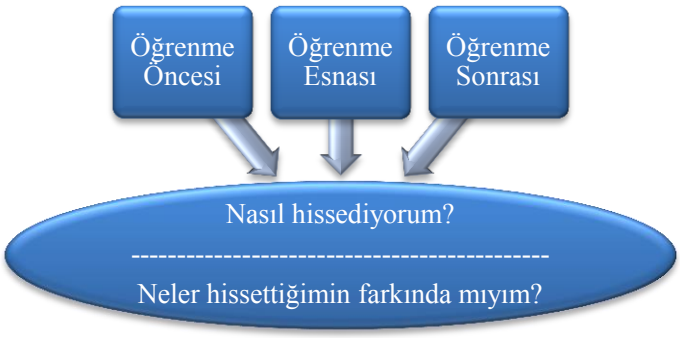
Öğrenme sürecinin her bileşeni bilişsel alan ile ne kadar ilişkiliyse, duyuşsal alanla da o kadar ilişkilidir. Bireylere istemedikleri bir şeyi öğretmenin, istedikleri bir şeyi öğretmekten daha zor olduğu açıktır. Keller (1987) güdülenme stratejileri kullanılarak motive olunmuş bir süreçte gerçekleşen öğrenmelerin daha etkili ve kalıcı olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde motivasyon sınıf kontrolü, öğrenmeyi pekiştirme ve öğretimde duyuşsal kazanımlar için kullanılmaktadır (Keller, 1979).

Bloom'un (1956) daha sonra Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından yenilenen taksonomisinde duyuşsal alan davranışları "alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, nitelenmişlik" şeklinde yer almaktadır. Bu sıralamaya göre, bireylerin öğrenilen konu ve kavramlara yönelik sahip olduğu tutumun niteliği öğrenme düzeyinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alan kazanımlarını gerçekleştirmek için bireylerin inanç, duyuş, anlayış, öz bilinç vb. özelliklerini değiştirip geliştirmek amacıyla etkinlikler düzenlenmelidir. Merak duyguları, ilgi düzeyleri canlandırıldığı takdirde öğrenciler öğrenecekleri herhangi bir birim hakkında olumlu tutum geliştirirler (Krathwohl vd, 1964; Eiss & Harbeck, 1969; Keller & Burkman, 1993).

Türkiye'de eğitim programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanım ve stratejileri, sosyal ve akademik gelişimi destekleyici bir role sahiptir. Duyuşsal stratejiler bilişsel becerileri harekete geçiren stratejilerdir. Bu stratejiler, tutum, kaygı ve güven ile ilişkili olup, öğrenme sırasında öğrenmeyi engelleyebilecek olan uyarıcılara karşı öğrencilerin tedbirli, uyanık ve rahat olmalarını sağlar (Duman, 2009; Senemoğlu, 2009). Bireylerin ihtiyaç duydukları duyuşsal beceriler, akademik yaşamlarında iletişim becerilerini geliştirmede önemli görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme öncesi, öğrenme esnası ve öğrenme sonrasında neler veya nasıl hissettiklerinin farkında olmaları öğrenme

sürecinin onlar için ne düzeyde anlamlı olacağının bir göstergesi olacaktır. Duyuşsal farkındalığın öğrenme sürecindeki göstergeleri şekil 4'te verilmektedir.

Şekil 4. Duyuşsal Farkındalığın Öğrenme Sürecindeki Göstergeleri



Öğrencilere öğretim süreçlerinde nasıl hissettiklerini; bununla birlikte tutum geliştirici nitelikte çeşitli, anlık hatırlatma, yönlendirme ve sorular sorma, dikkat ve motivasyon kaybına uğramış öğrencileri tekrar canlandırarak duyuşsal farkındalığın yaratılmasını sağlamaktadır. Duman'a (2009) göre beyin temelli öğrenmenin öğelerinden olan rahatlatılmış uyanıklık oluşturmak için öğrencilerin nasıl hissettikleri konusunda cesaretlendirilmesi, duygularını rahatlıkla ve özgür bir biçimde ifade edebilmeleri gerekmektedir.

DUYUŞSAL FARKINDALIĞIN BİREYLERİN GÜNLÜK HAYATINDAKİ YERİ

Öğrenme-öğretme sürecinde günlük yaşamla ilgili problemlere değinilmesi, bireylere daha açık ve anlamlı gelmektedir. Eğer birey farkındalık kazanırsa, ihtiyaçlarının, isteklerinin ne olduğunu, nasıl işlev gördüğünü bilir. Böylece yaşamda daha dengeli bir birey haline gelir (Voltan-Acar, 2004). Duman'a (2009) göre bireylerin günlük yaşamdaki deneyimleri bireysel veya sosyal olarak yapılandırması, problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Problemleri çözümlemek, motive olunmuş bir süreçte bireyleri karmaşadan kurtarmaktadır (Duman, 2004). Öğrencilerin günlük yaşamlarında sahip oldukları ve kullandıkları duyuşsal becerilere öğretim süreçlerinde yer verilmesi, süreci daha anlamlı ve işlevsel kılmaktadır. Bu anlamda, duyuşsal farkındalığın bireylerin akademik ve günlük yaşamlarında kullanılması, onların duyuşsal becerilerine hitap ederek bu becerilerin ve duygusal zekâ (EQ) boyutunun canlandırılıp geliştirilmesini sağlayacaktır (Goleman, 1995).

Duygusal zekâsı gelişmiş bireyler hem akademik hem de günlük yaşamlarında duyuşsal becerilerini kullanma eğilimini daha sık bir şekilde gösterirler. Bu durum bireylerin sosyal-kişilerarası zekâları ile de ilişkilidir. Duygusal ve sosyal zekâsı baskın bireyler, karşılaştıkları olaylarda daha duyarlı davranışlar sergiler (Gardner, 1993). Bu şekilde, empati kurma, iletişime geçme vb. davranışları kavramak, uygulamak ve geliştirmek konusunda bireyler eğitilmelidir. Türkiye'de eğitim programlarında yer alan ara disiplinler ve örtük program aracılığıyla öğrencilerin örgün eğitim boyunca yalnızca bilişsel olarak değil, duyuşsal ve psiko-motor olarak da gelişmesine katkıda bulunulmaktadır (MEB, 2005).

McCloskey'e (2000) göre, yaşımız ne olursa olsun, yaşantılarımızı ve deneyimlerimizi oluşturan duyguların yeri ve önemi çok büyüktür. Bu duygular nefret, sevgi, utanma, tedirginlik, üzüntü, mutluluk, umut ve öfkedir. Bireyin başarısını etkileyen bu duyuşsal özelliklerin bireyin 'zekice' davranmasını etkilediği açıktır (Kara, 2003). Diğer insanların duygularını anlayan ve kendi duygularını yönetebilen insanların, mesleki, siyasi, toplumsal, aile yaşamlarında daha avantajlı ve başarılı olduklarına ilişkin pek çok kanıt vardır (Erkuş, 1998).

Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan bireyler çevresinde yaşanan durum veya olaylara (trafik kazası, deprem, yaşlı veya hamile bayanlara yer verme vb.) daha duyarlı yaklaşabilmektedir. Kendisine, başkalarına veya çevreye yönelik duyuşsal farkındalık geliştiren kişiler etkili iletişim kurmak, olaylara duyarlı yaklaşmak, değerlere veya tercihlere saygı göstermek vb. konularda etkindir.

DUYUŞSAL FARKINDALIĞA DAYALI ÖĞRETİM VE MEVCUT STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİKLERE DAYALI ÖĞRETİM

Tablo 2. "Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim" ile "Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim" Uygulamalarının Karşılaştırılması

Uygulama Bölümleri	Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim	Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim
Giriş ***(Öğretmen)***	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; ***odaklama, teşvik etme, güvence verme, duyuşsal farkındalık yaratma: (göz kontağı, jest ve mimikler, zengin ve uyarıcı materyaller, videolar, örnek olaylar, hikâyeler…)***	Dikkat çekme, merak uyandırma, ön öğrenmeleri hatırlatma, hedeften haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme.
Giriş Etkinlikleri ***(Öğrenci)***	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; ***odaklanma, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme.***	Dikkat, ilgi ve merak gösterme, ön öğrenmeleri hatırlama, kontrol, güdülenme, çıkarımlar.
Geliştirme ***(Öğretmen)***	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; ***hissettiklerini söyletme, destekleme, gözleme, duyuşsal farkındalık yaratma: (benzetimler, tartışma, etkileşim, yaratıcı drama, rol oynama, konuşma halkası, duyarlılık, işbirliği, problem çözme, fırsatlar yaratma, esnek öğrenme ortamları…)***	Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, yaratıcılık, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, sorgulama, geri bildirim, izleme.
Geliştirme Etkinlikleri ***(Öğrenci)***	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; ***hissedilenleri açıklama, görüş belirtme ve geliştirme, serbest çağrışımsal düşünme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, sorumluluk alma, deneyim, tartışma, canlandırma, empati, yaratıcılık, enerji, çaba sarf etme.***	Fikir üretme ve geliştirme, ilişki kurma, öğrendiklerini farklı alanlarda kullanma, senaryo ve hikâyeler üretme, benzetme, grupla çalışma, araştırma ve uygulama, proje sunma, ispat etme, görüş ileri sürme.
Sonuç (Kapanış) ***(Öğretmen)***	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; ***duyuşsal farkındalık yaratma: (günlük yazdırma, öğrenilenlerle ilgili duyguların ifade edilmesini sağlama, yaratıcılığı destekleme, rahatlatma…)***	Özetleme, bütünleştirme, değerlendirme, transfer, dönüt verme ve düzeltme, tekrar güdüleme.

Uygulama Bölümleri	Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim	Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim
Sonuç (Kapanış) Etkinlikleri *(Öğrenci)*	Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; ***hissedilenleri konuşma ve yazma yoluyla ifade etme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, görevleri yerine getirme.***	Bütünleştirme ve öz değerlendirme, transfer, güdülenme.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilişsel alan kazanımları ile birlikte duyuşsal alan kazanımlarını da gerçekleştirmeleri hedeflenmelidir. Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin daha çok bilişsel alan kazanımlarını gerçekleştirmelerine ağırlık verilmektedir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulanmasındaki farklılıklar tablo 2'de koyu ve italik olarak belirtilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde sorulan sorular ve yönlendirmeler tablo 3'teki gibi açıklanabilir.

Tablo 3. Ders İçerisinde Duyuşsal Farkındalık Yaratmak için Kullanılan Çeşitli Soru ve Yönlendirmeler

Soru ve Yönlendirmeler	Dersin Uygulama Bölümleri		
	Giriş	**Geliştirme**	**Sonuç**
Öğrenmek istediğiniz şeylerle öğreneceklerinizaynı şeyler olduğunda nasıl hissediyorsunuz?	x		
Öğrendiklerinizle ilgili olarak nasıl hissediyorsunuz?	x	x	x
Öğrendikleriniz size nasıl hissettiriyor?	x	x	x
Öğrenirken sahip olduğunuz ruh halini açıklayınız.		x	
Öğrenirken keyif aldınız mı?		x	x
Başarı veya başarısızlık durumlarınızda neler hissediyorsunuz?		x	x
Öğrendikleriniz size anlamlı geliyor mu? Anlamlı veya değilse, bu durumda nasıl hissediyorsunuz?		x	x
Öğrenmeden önceki hislerinizle öğrenmeden sonraki hislerinizi karşılaştırarak ifade ediniz.			x
Öğrendikten sonra nasıl hissediyorsunuz?			x

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçlerinde yukarıdaki soru ve yönlendirmeler kullanılarak duyuşsal farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimde ise daha çok bilişsel alan kazanımları ağırlıklı olacak şekilde öğretim süreçleri uygulanmakta ve duyuşsal alan kazanımları pek kullanılmamaktadır.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde, dersin ve ünitelerin konularını öğrenirken çeşitli soru ve yönlendirici açıklamalarla desteklenmelidir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimde bir ders boyunca planlanan giriş, geliştirme ve kapanış bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin duygu durumlarını fark ederek öğretim süreçlerini yaşamaları sağlanmaktadır. Duyuşsal farkındalığa sahip öğrencilerin, hislerinin farkında olmasından dolayı olumlu veya olumsuz tutum geliştirdikleri konu veya kavramlar hakkında görüş geliştirmeleri ve bunu ifade etmeleri sağlanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarının azaldığının veya dikkatlerinin dağıldığının fark edilmesi sonrasında, gerekli soru ve yönlendirmeler ile duruma müdahale edilebilir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimde öğrenciler dersin tüm bölümlerinde hislerini fark ederek ve yaşayarak öğrenme yaşantıları geçirirler. Hissettiklerini fark edip ifade etmeleri yönünden, dersin her bölümü aynı derecede önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Acat, M. B., Karadağ, E. & Kaplan, M. (2012). Kırsal bölgelerde fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamları: yapılandırmacı öğrenme açısından bir değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 106-119.

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (1), 7-18.

Alogan, Y. (1999). *Psikolojiye giriş* (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.

Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1* (3), 121-144.

Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aytaç, Ö. (2003). Bilincin sosyolojik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* [Erişim tarihi: 14.05.2012]. http://www.e-sosder.com/dergidetay.php?id=90

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. D. & Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology, 23,* 569–586.

Balaban-Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. (Ed. Ali Şimşek). *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 133-162.

Barak, A. (1990). Counselor training in empathy by a game procedure. Counselor Education and Supervision, 29.

Barchard, K. A., Bajgar, J., Leaf, D. E. & Lane, R. D. (2010). Computer Scoring of the Levels of Emotional Awareness Scale. *Behavior Research Methods, 42* (2), 586-595.

Battistich, V. (2005). *Character education, prevention and positive youth development*. D. C.: Character Education Partnership.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayınları.

Bloom, B. S. (1956). (Ed.) *Taxonomy for educational objectives. handbook I: Cognitive domain*. Longman: Green and Company, New York.

Bolin, A. U., Khramtsova, I. & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: balancing bloom's cognitive and affective domains. *Teaching of Psychology, 32/3*, 154-159.

Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership, Vol. 39 Issue 7,* p. 494.

Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüro, E. (2009). *Sosyal bilgiler öğretim programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Çam, O. & Engin, E. (2006). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde farkındalık eğitiminin bireysel performans standartlarına etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7*, 82-91.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 17. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.

Dökmen, Ü. (2000). *Farkına varmak. Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak, gelişmek, uzlaşmak.* İstanbul: Sistem Yayıncılık, 122-139.

Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Genişletilmiş 2. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* 2. baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Education for Affective Development. (1992). *A Guidebook on programmes and practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.

Eiss, A. F. & Harbeck, M. B. (1969). *Behavioral objectives in the affective domain*. Washington, D. C.: National Science Supervisors Association.

Eker, M. (1996). *Bilinç olgusunun her aşamasında ve dışavurumun her düzeyinde insana özgü egzistansiyal bir kalite olarak soyutlamanın özne ile nesne arasındaki bilişsel-duyuşsal denge bağlamında ontolojik çözümlemesi.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Samsun.

Engin, E. & Çam, O. (2005). Farkındalık ve psikiyatri hemşireliği. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 21 (2):* 159-168.

Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erkuş, A. (1998). Goleman'ın "duygusal zekâ" görüşünün psikometrik açıdan eleştirisi ve dinamik etkileşimsel model önerisi. *Türk Psikoloji Yazıları*, *1*(1) 31-40.

Eysenck, H., Arnold, J. & Meili, W. R. (1972). *Encyclopedia of psychology*. Fontana/Collins.

Gable, R. K. & Wolf, M. B. (1993). *Instrument develpoment in the affective domain: measuring attitudes and values in corporateand school setting.* (2nd Edition), Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-London.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind, the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ*. (Çev.: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7/1 Winter*, 1159-1177.

Gündüz, M. (1995). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı I*. Yayına Hazırlayan: İnayet Pehlivan. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.

Gürüz, D. & Temel-Eğinli, A. (2008). *İletişim becerileri: Anlamak, anlatmak, anlaşmak*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hansen, K. (2009). Strategies for developing effective teaching skills in the affective domain strategies. *ProQuest Education Journals, 23, 1,* 14.

Hatcher, S. I., Nadeau, M. S., Walsh, I. K., Reynolds, M., Galea, J. & Marz, K. (1994). The Teaching empathy for high school and college student: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence, 29* (116).

Hilgard, E. R. (1990). *Hilgard's introduction to psychology*. 12. Edition. Harcourt Brace and Company.

Hoşgörür, V. (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). ss. 129–160. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hunter, M. (2011). Perpetual self-conflict: Self-awareness as a key to our ethical drive, personal mastery, and perception of entrepreneurial opportunities. *Contemporary Readings in Law and Social Justice. Vol. 3(2),* pp. 96–137.

İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A Case of ELT preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education, 5* (2): ss. 123-147.

Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. & Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal process recall. *Journal of Nervous and Mental Disease, 148* (4), ss. 365-74.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar: Psikoloji, psikiyatri*. Dizi no: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Karslı, M. D. (2010). *Eğitim bilimlerine giriş*. 3. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, S. (2009). *Hayat bilgisi öğretim programındaki duyuşsal yoğunluklu kazanımların değerlendirilmesi.* Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kaya, A. (2010). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design. *Journal of Instructional Development, Vol. 2, Number 4,* Springerlink.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of ınstructional design. *Journal of Instructional Development, Vol. 10, Number 3,* Springerlink.

Keller, J. M. & Burkman, E. (1993). *Motivation principles*. Instructional Message Design (Ed. Fleming, M. & Howard, L.) içinde. New Jersey: Educational Technology Publications, 2. Baskı, Inc. Englewood Cliffs.

Kılıç, A. (2002). Duyuşsal alan özellikleri ve bireye kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı 8,* s. 153-164,

Kızılçelik, S. & Erjen, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Saray Yayınları.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals. handbook II: Affective domain*. New York: Longman.

Kuzucu, Y. (2008). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt: III Sayı: 29.*

Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology. 33(12),* 37-41.

Malmivuori, M. L. (2001). *The Dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: The Case of mathematics*. University of Helsinki Department of Education Research Report 172, Finland: Helsinki University Press.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence*. Baywood Publishing Co. Inc.

McCloskey, L. (2000). Posttraumatic stress in children exposed to family violence and single event trauma. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39,* 108-115.

Meador, B. D. & Rogers, R. (1984). Person-centered therapy. (Ed. R. J. Corsini & D. Wedding). Current Psychotherapies. Illinois: F. E. Peacock Publishing.

Milne, B. G. & Kosters, H. G. (1984). *The First step is awareness (An Assessment of educational needs in the affective domain in South Dakota)*. South Dakota State Department of Public Instruction, Pierre.

Oktay, A. S. (2007). İslam düşüncesinde ahlâkî değerler ve bunların global ahlâka etkileri. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul: DEM.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi).* 4. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Russell, M. (2004). The Importance of the affective domain in further education. *Classroom Culture. Research in Post - Compulsory Education, 9/2,* 249- 270.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Shepherd, K. E. G. (2008). *Levels of emotional awareness scale scores as predictors of interactive behavior: A validation study.* Master Thesis. The University of Northern British Columbia.

Sherif, M. & Sherif, C. W. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş II*. (Çev. Mustafa Atakay ve Aysun Yılmaz). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. 3. baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Geliştirilmiş 2. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine, 140,* ss. 227-235.

Türk Dil Kurumu – Güncel Türkçe sözlük. (2012). Online: www.tdk.gov.tr [Erişim: 12.04.2012].

Valett, R. E. (1974). *Affective humanistic education: Goals, programs and learning activities*. Belmont, CA: Lear Siegler Inc./Fearon Publication.

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*, 25-50.

Voltan-Acar, N. (2004). *Ne kadar farkındayım?: Gestalt terapi*. Ankara: Babil Yayıncılık.

Wight, A. R. (1971). *Affective goals of education*. ERIC Microfiche Nr. ED 069 733.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. 7. Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi.* Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.



DUYUŞSAL ALAN ÖĞRENMELERİ, DUYGUSAL ZEKÂ VE ÖĞRETİME YANSIMALARI

Ali YAKAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, aliyakar10@gmail.com

A. Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, sedasaracal@adu.edu.tr

ÖZ

Öğretimin okul öncesi ve ilkokul dönemlerinden başlayarak öğrencilerin programlarda yer alan duyuşsal hedefleri gerçekleştirebilmeleri, en az bilişsel hedefleri gerçekleştirebilmeleri kadar önemlidir. Eğitim-öğretimde duyuşsal alan ile ilgili birçok konu ve kavram incelenebilir. Duyuşsal alan; duyuşsal alan öğrenmeleri, duyuşsal alan hedefleri, tutum, motivasyon, değer, sorumluluk, ilgi, merak vb. duyuşsal özellikler, duyuşsal alan eğitimi ve öğretimi, duygusal zekâ, değer eğitimi, karakter eğitimi gibi kavramlarla anılmaktadır. Öğrenmenin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve diğer yönleri de göz önüne alındığında, öğrenenlerin duygularını geri planda düşünmek, öğrenme kavramına dar bir pencereden bakmak anlamına gelmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, temelde duyguların katılımı ile gerçekleşir. Öğrenmek zorunda hissedilen bilgiler, öğrenmek istenen bilgilerden daha kalıcı olmayacaktır. Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. Günümüzde Türkiye'de uygulanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğrencileri merkeze alan, süreçte aktifleştiren ve zihinsel dünyalarını ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, duyuşsal özelliklerini kullanmak konusunda yeterince fırsat bulamamaktadır. Oysaki duyuşsal beceriler, hem öğretim süreçlerinde hem de kişinin yaşamı boyunca davranışlarını şekillendirmede önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada duyuşsal alan öğrenmeleri, duygusal zekâ ve öğretime yansımalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada duyuşsal alan, duyuşsal alan öğretimi, duyuşsal hedef ve kazanımlar, duyuşsal alanın öğretimine yönelik çeşitli bileşenler, duyuşsal gelişimin boyutlarına yönelik çeşitli tanımlamalar, bir duyuşsal gelişim programı için uygulama modeli, duyuşsal alan öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler, duygusal zekâ ve öğretime yansımaları, bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasındaki farklar, duygusal zekâ modelleri ve modellerin alt bileşenleri gibi başlıklar altında duyuşsal alan öğrenmeleri hakkında ilişkilendirmelerde bulunulmuştur. Araştırmada ayrıca, öğrenme-öğretme sürecinde duyuşsal boyutun ön plana çıkarılması sağlanmış ve bu alanın öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili çıkarımlar yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Duyuşsal alan, duygusal zekâ, öğretim.

ABSTRACT

Starting from preschool and primary education achieving the affective objectives in the curriculum is as important as the cognitive ones for students. In the realm of education many subjects and notions can be studied. Affective domain; affective learning, affective objectives, attitude, motivation, values, responsibility, interest, curiosity and other affective traits are considered with notions of affective domain education, emotional quotient, value education and character education. When cognitive, affective, psychomotor and other aspects of education are thought neglecting the learners' emotions is thinking inside the box. The students feeling that their emotions are noticed might efficiently participate in the process. Every learning takes place with the participation of the

emotions. The information we are obliged to learn wouldn't be more lasting than the ones we want to learn. When the learner has the urge to learn something, he constructs it in his mind in a clear, meaningful and needs oriented way. Today the teaching strategies, methods and techniques which are used in Turkey are learner oriented and keep learners active throughout the process and bring their inner world to forefront. Learners don't have enough opportunities to use their affective traits. However, affective skills have an important place both in their educational lives and in shaping their behaviors throughout their life. The purpose of this study is to research affective learning, emotional quotient and its reflections on teaching. The methodology for the study is a review of the world literature. In the study affective domain, affective domain education, affective objectives and functions, various components on affective domain education, various definitions on aspects of affective development, an implementation model on affective development, methods and techniques which can be used in affective domain education, emotional quotient and its reflections to education, the differences between emotional quotient and cognitive intelligence, the emotional quotient models and their subcomponents are related. Furthermore, in the study deductions are made on taking affective aspect in the teaching and learning process to the forefront and how this domain can be applied.

Keywords: Affective domain, emotional quotient, instruction.

GİRİŞ

Eğitim bireylerin beklenti, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap vermek; bireylerin her alanda sahip oldukları kapasitelerini en üst düzeyde kullanma ve kendilerini gerçekleştirme amaçlarıyla planlanıp uygulanan bir süreçtir. Eğitim-öğretimde bireyin ve toplumun beklentilerinin gerçekleşmesi hedeflenen mutluluk düzeyine ulaşmayı kolaylaştırır. Bireyler, kendi zekâ alanlarına hitap eden, yeteneklerini geliştirip kullanabilecekleri, özgür ve rahat hissedecekleri bir ortamda eğitim almak isterler. Günümüzde Türkiye'de uygulanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğrencileri merkeze alan, süreçte aktifleştiren ve zihinsel dünyalarını ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, duyuşsal özelliklerini kullanmak konusunda yeterince fırsat bulamamaktadır. Örneğin, çok iyi karaktere ve iş için yeterli özelliklere sahip, ancak akademik (örneğin seçme sınavları) açıdan görece yetersiz bireyler toplumda istedikleri statüye sahip olamamaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim süreçlerinde duyuşsal boyuta daha fazla yer verilmesinin önem kazanmasını gerektirmektedir. Bireylerin sahip oldukları duyuşsal özellik ve beceriler öğrenme-öğretme süreçlerinde onlara istedikleri düzeyde başarı sağlamamaktadır. Duyuşsal özellikler, beceriler ve sahip olunan değerler bireylerin günlük hayatlarında ne kadar etkiliyse, akademik ve öğrenim hayatlarında da o kadar etkilidir. Acat, Karadağ ve Kaplan'a (2012) göre yapılandırmacı öğrenme ortamının bir boyutu olan duygusal etkilenim; öğrencilerin öğrenme ortamından duygusal olarak etkilenmesini ifade eden bir boyuttur. Öğrencilerin; derslerde kendini güvende hissetmesi, yapılan öğretim uygulamaları sayesinde derse karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, birbirlerinin fikirlerine değer vermesi öğrencileri duyuşsal olarak etkileyecek yapılandırmacı öğrenme ortamlarını oluşturur.

Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir. Duyuş, bireyin bir şeyi yapmaya istekli olma veya isteksiz olmamasına bağlı olarak bazen olumlu ve olumsuz etkilenebilir. Duyuş; insanın, harekete dayanan his ve duygulara karsı olan yatkınlığı olarak tanımlanmakta ve tanımda yer alan yatkınlık sözcüğü bir davranışa karşı olan eğilimin her

zaman davranışa dönüşmeyebileceği göz önünde bulundurularak kullanılmaktadır (Education for Affective Development, 1992).

Erden ve Akman'a (2001) göre, duyuş ve duyuşsal teriminin birbirinden farklı özellikleri vardır. Duyuş; normalde fark edilmeyen duyguların bazı durumlarda, organizmada kalp atış hızında ya da mide hareketlerinde değişiklikler gibi duygu durumunun değişmesini göstermekte ve fark edilmeyen duygular bilinçli hale gelmektedir. Duyuşsal terimi ise, duygularla ilişkili olan kızgınlık, hoşlanma, üzülme vb. süreçleri ifade eder.

Duyularla algılama veya his şeklinde tanımlanan duygu kavramının ifade ediliş biçimi olan duyuş, duyma işi olarak tanımlanır (TDK, 2015). Duyuş, duyguların harekete geçirilmesi ve bir yansımasıdır. Davranışa dönüşen duygular, canlıların yönelimlerini oluşturarak duyuş kavramını ortaya çıkarmaktadır. Farkındalık, farkında olma durumu veya herhangi bir şeyi fark etme işidir (TDK, 2015).

Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, aslında duyguların katılımı ile gerçekleşir. Bireyler öğrenmek istediklerini öğrenmek konusunda motive olmuş bir şekilde hareket ederler (Keller, 1987). Öğrenmek zorunda hissedilen bilgiler, öğrenmek istenen bilgilerden daha kalıcı olmayacaktır. Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. İlgi, farkındalık ile başlar ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcıdır (Kagan, Schauble, Resnikoff, Danish & Krathwohl, 1969).

D. Goleman'ın belirttiği *"duygusal zekâ (EQ), mantıksal zekâdan (IQ) daha önemlidir"* önermesi, doğru olabilir veya olmayabilir, ancak birçok araştırmacı duyguların iş yaşamındaki başarıda, yaşam kalitesinde, sosyal deneyimlerde, iletişimde, öğrenme ve gelişimde, bilişsel süreç ve işlemlerde vb. konulardaki önemini vurgulamaktadır. Duygu ve biliş, günlük yaşamla bağlantılıdır ve duygusal zekâ, tarih boyunca formal eğitim ve öğretimde geri planda tutulmuştur. Duyguların birçok alandaki rolünü anlamak ve biliş ile paralel bağlantısını kurmak için eğitim-öğretimde duygulara daha fazla odaklanılmalı ve öğretimde duyguların yeri yadsınmamalıdır (Bichelmeyer, Marken, Harris, Misanchuk, & Hixon, 2009).

DUYUŞSAL ALAN ÖĞRETİMİ

Duyuşsal alan, Bloom'un (1956) ortaya koymuş olduğu, Krathwohl, Bloom ve Masia (1964) tarafından yenilenmiş olan hedef sınıflaması ile belirlenmiştir. Duyuşsal alan öğrenmeleri, duyuş veya tutum gösterilen çeşitli davranışlarla ilişkilidir. Bunlar: "farkındalık, ilgi duyma, dikkat etme, sorumluluk duyma, şüphe duyma, dinleme becerileri, diğerleriyle etkileşim içinde davranma ve aynı zamanda bu tutumsal nitelikleri gösterme yeteneği veya deneme ve çalışmaya uygun değerler"dir (Bloom, 1956; Krathwohl vd, 1964). Duyuşsal alanda sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönler baskındır (Demirel, 2011). Krathwohl'un duyuşsal alan sınıflandırmasında yer alan basamaklar, tanımlamalar ve açıklayıcı fiiller tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Krathwohl'un Duyuşsal Alan Taksonomisi (Krathwohl vd, 1964)

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
Alma	▪ Farkında olma ▪ Kulak verme ▪ Almaya açık olma ▪ Dikkatli olma ▪ Seçici olma ▪ İlgi duyma ▪ İzlemeye açık olma ▪ İzleme ▪ Merak etme ▪ Seçme ▪ Soru sorma
- *Farkında Olma* - *Almaya Açıklık* - *Kontrollü-Seçici Dikkat* ✓ Alma basamağı; öğrencilerin belirli uyarıcılara (sınıf içi etkinlikler, geziler, kulüp aktiviteleri, ders kitapları vb.) katılmak için istekli olup olmadığı ile ilişkilidir. ✓ Bu basamak; farkında oluş, duyarlı oluş, dikkatli oluş, dinlemeye dönüklük vb. hedefleri içerir. ✓ Bu alanda öğrenme çıktıları, basit bir farkındalıktan, öğrenenlerin seçici dikkatlerine kadar etkilidir. ✓ Alma basamağı, duyuşsal alanın en düşük düzeydeki öğrenme çıktılarını temsil eder.	
Tepkide Bulunma	▪ Razı olma ▪ Onaylama ▪ Kabul etme ▪ İsteğini belirtme ▪ Sorumluluk hissetme ▪ Görev alma ▪ Uyma ▪ Söz dinleme ▪ Gönüllü olma ▪ Zevk alma
- *Uysallık* - *İsteklilik* - *Doyum* ✓ Tepkide bulunma, öğrencilerin yapılan etkinliklerde aktif olmasını işaret eder. ✓ Bu basamakta razı oluş, gönüllü oluş, zevk alış, istekli oluş, kabul ediş, onaylayabilme vb. hedefler bulunmaktadır. ✓ Bu düzeyde öğrenciler, belirli durumlar veya olgular (sınıf içi veya sınıf dışı etkinlikler vb.) için çeşitli şekillerde tepkide bulunurlar. ✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, tepkide uysallık, tepkide bulunmaya gönüllülük, tepkide bulunma memnuniyeti gibi özellikleri vurgulayabilir. ✓ Bu kategorinin en üst düzeyi, ilgi başlığı altında sınıflandırılmış konuları, olguları, yani belirli etkinliklere zevk veya ilgi duymayı içerir.	
Değer Verme	▪ Düşkün olma ▪ Kendini adama ▪ Takdir etme ▪ İş edinme ▪ Kendini verme ▪ Değer verme ▪ Saygı duyma ▪ Önemseme ▪ Ciddiye alma ▪ Tercih etme ▪ Katkı getirme ▪ Paylaşma ▪ Bakış açısı geliştirme ▪ Sahiplenme ▪ Üstün tutma ▪ Etkilenme ▪ Destekleme
- *Değeri Kabullenme* - *Değeri Yeğleme* - *Değere Adanmışlık* ✓ Bu basamakta, düşkün oluş, adanmışlık, takdir ediş, iş ediniş, kendini veriş, değer verebilme, saygı duyabilme, açık olabilme, kabul edebilme vb. hedefler ön plandadır. ✓ Değer verme, öğrencilerin belirli bir nesne, olgu veya davranışa yüklediği değer ile ilgilidir. ✓ Değer verme basamağı, değerin basit bir şekilde kabul edilme düzeyinden, daha karmaşık düzeydeki adanmışlığa kadar değişiklik gösterir. ✓ Değer verme, özelleştirilmiş değerler bütününün içselleştirilmesi üzerine kuruludur, fakat bu değerlerin göstergeleri öğrencilerin açık davranışları ile ifade edilir. ✓ Bu alandaki öğrenme çıktıları, değeri açıkça belirlemek için gerekli, dengeli ve tutarlı davranışlarla ilgilidir. ✓ Tutum ve değer verme başlıkları altında sınıflandırılmış kazanımlar, bu kategoriye girer.	
Örgütleme	▪ Kararlı davranma ▪ Denetleme ▪ Yaşama geçirmeye çalışma ▪ Belli ilkelere göre yaşamını düzenleme
- *Değeri Kavramsallaştırma* - *Değeri Örgütleme* ✓ Örgütleme, farklı değerleri bir araya getirme, onlar arasındaki çatışmaları çözme ve içsel olarak tutarlı bir değerler sistemi oluşturmaya başlanması ile ilgilidir. ✓ Bu basamakta, kararlı olabilme, düzenleyebilme, davranabilme vb. hedef tipleri yer alır. ✓ Örgütlemede vurgu, değerlerin kıyaslanması, ilişkilendirilmesi ve sentezlenmesi	

Basamak ve Tanımlama	Davranışlar
üzerinde yoğunlaşmıştır. ✓ Öğrenme çıktıları, bir değerin kavramsallaştırılması veya bir değerler sisteminin düzenlenmesi ile ilgili olabilir. ✓ Bir hayat felsefesinin geliştirilmesi ile ilişkilendirilmiş kazanımlar, bu kategoriye girer.	
Bir Değer ya da Değerler Bütünüyle Nitelenmişlik - *Genellenmiş Örüntü* - *Niteleme* ✓ Bireyler, bir yaşam tarzı olarak davranışlarını kontrol eden bir değerler sistemine sahiptir. ✓ Bu basamaktaki davranışlar yaygın, tutarlı ve tahmin edilebilir düzeydedir. ✓ Bu basamakta alışkanlık haline getirebilme, kişiliğe sahip olabilme vb. hedefleri vardır. ✓ Bu düzeydeki öğrenme çıktıları, geniş bir çeşitliliğe sahip etkinlikleri kapsar, fakat asıl vurgu, davranışın öğrencilerin karakteristiği olması gerektiği üzerindedir. ✓ Öğrencilerin genel düzenleme şekilleri (kişisel, sosyal, duygusal) ile ilgili kazanımlar, bu düzeyde incelenir.	▪ Alışkanlık haline getirme ▪ Yaşam felsefesi haline dönüştürme ▪ Dünya görüşü geliştirme

Eğitim programlarında yer alan duyuşsal alan kazanımları, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin nasıl hissettiğini ve hedef düzeylerinin duygu anlamında ne kadar değiştiğini göstermektedir. Tam öğrenme modelinde Bloom'a (1976) göre bilişsel becerilerin gerçekleşmesinde veya geliştirilmesinde duyuşsal giriş davranışları, duyuşsal özellik ve davranışlar etkilidir (Akt. Senemoğlu, 2009).

Duyuşun, biliş alanında bazı göstergeleri bulunmaktadır. Biliş harekete geçerken duyuş kavramı bu durumu etkiler ve bu da farkındalıktır. Örneğin kişinin bir futbol takımı oyuncularına dönüp bakması, onların varlığının farkında olması birinci düzeyde bir duyuştur. Kişinin diğer bazı futbol terimleri ile futbol takımını eşleştirmesi ikinci anlamda duyuşu; kişinin yaşamını ve birçok davranışını futbol takımının taraftarı olmaya göre biçimlendirmeye başlaması, üçüncü anlamda duyuşu ifade etmektedir (Bacanlı, 2006). Bu örnekten hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sahip oldukları yaşantılara hislerinin de karışması, bilişsel öğrenmelerinin yanında duyuşsal davranışların, ilgi, duygu veya değerlerin bilişsel beceriler ile eşleşerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır.

Duyuşsal alan ile ilgili olarak araştırmacı tarafından seçilen bir temaya yönelik kazanım örneklemeleri tablodaki gibi açıklanabilir:

Tablo 2. Duyuşsal alan kazanımlarına yönelik örnekler

TEMA: Demokrasi ve Haklar (İlkokul, Ortaokul veya Lise Düzeyleri)	
DUYUŞSAL ALAN	**KAZANIM**
Alma	Yaşam içerisinde demokratik uygulamaları fark eder.
Tepkide Bulunma	Toplumda demokratik kurallara uymaya istekli davranır.
Değer Verme	Demokratik bir yaşamı, baskıcı bir yaşama tercih eder.

TEMA: Demokrasi ve Haklar (İlkokul, Ortaokul veya Lise Düzeyleri)	
DUYUŞSAL ALAN	**KAZANIM**
Örgütleme	Demokratik hak ve sorumluluklarını yerine getirmede kararlı davranır.
Kişilik Haline Getirme (Nitelenmişlik)	Tüm insanların fikirlerine saygı duymayı yaşam felsefesi haline getirir.

Duyuşsal alanla ilgili eğitim-öğretim konusunda bazı önemli özellikler şöyle sıralanabilir (Martin & Reigeluth, 2009):

- ✓ Duyuşsal gelişim uzun zaman alır.
- ✓ Duyuşsal özelliklerin içselleştirilmesi kolay değildir.
- ✓ Telkin (öğüt) ve beyin yıkama vb. durumlar etik sorunlar doğurabilir.
- ✓ Bazı zamanlarda davranışların yokluğu, varlığından daha önemli olabilir (Örneğin çekinceler, kaçınmalar vb.)
- ✓ Klasik ve edimsel koşullanma ile birlikte güçlü bir iletişim, duyuşsal davranışların edinilmesinde ve devamında etkili birer yöntem olabilir.
- ✓ Duyuşsal alanın bilişsel alanın anlamı ile karşılaştırılması ve hangisinin daha önemli olduğuna yönelik karışıklıklar oluşabilir.

Duyuşsal alan eğitiminin çeşitli boyutları ve özellikleri bulunmaktadır. Bu boyutlar birbiriyle bütünleşmiş halde ele alınabileceği gibi, ayrı ayrı düşünülerek de kullanılabilir (Martin & Reigeluth, 2009).

Tablo 3. Duyuşsal alanın öğretimine yönelik çeşitli bileşenleri içeren kavramsal bir model (Martin & Reigeluth, 2009)

Bileşenler	**Bilgi (Biliş)**	**Beceri (Davranış)**	**Tutum (Değer)**	**Diğerleri?**
Duygusal Gelişim	Eğlenme, kızgınlık gibi diğerlerinin kendisininkiyle aynı duyguları yaşadığını bilme	Duyguları fark etme Birilerinin duygularını kontrol etme	Mutlu olmayı istemek, kızgın olmayı istememek vb. tutumlar	?
Ahlaki/Etik Gelişim	İçinde yaşanılan kültürün ahlaki ve etik kurallarını anlama (önemseme, adalet, eşitlik vb.)	Ahlaki muhakeme becerileri Ahlaki konularda problem çözme becerileri	Dürüst olmayı istemek, etik standartları lehine kullanmak vb. tutumlar	?
Sosyal Gelişim	Kolaylaştırıcılık rolü gibi grup dinamiklerini ve demokratik idealleri anlama	Kişiler arası iletişim becerilerini içeren sosyal beceriler	Diğerleriyle olumlu etkileşimde bulunmayı istemek, kavgayla çözüm aramaya karşı olmak vb. tutumlar	?
Ruhsal/Manevi Gelişim	Ruhun/maneviyatın doğası gibi dini, manevi ve ruhsal dünyayı bilme	Kendi içsel dünyasıyla iletişim halinde olma	Manevi bir yaşama sahip olmayı isteme, Yaratıcı ile iletişime	?

Bileşenler	Bilgi (Biliş)	Beceri (Davranış)	Tutum (Değer)	Diğerleri?
		Bencil olmayarak diğerlerini sevme yeteneği	geçerek dua etme vb. tutumlar	
Estetik Gelişim	Birilerinin yargıları ve değerleri arasındaki ilişki gibi estetiğin doğasını anlama	Estetik nitelikleri değerlendirebilme becerisi Estetik yaratımlar üretme becerisi	Çevresini güzelliklerle donatmayı isteme, mükemmel bir teoriyi takdir etme vb. tutumlar	?
Motivasyonel/Güdüsel Gelişim	Eğlenme ve üstesinden gelme gibi uzun süreli etkinlikler için içsel ve dışsal ödülleri anlama	Birilerinin anlık ve yaşam boyu devam eden ilgilerini geliştirme becerisi	Eğlenebileceği bir kariyer edinmeyi isteme, silahlarla yapılan hobilere karşı olma vb. tutumlar	?

Duyuşsal alanda yapılacak öğretimde öğrencilerin mizaçları, deneyimleri, kültürleri, kişisel özellikleri, yapılacak olan duyuşsal eğitimde belirgin bir rol oynayacaktır. Duyuşsal alan için etkili sınıf ortamları, öğrenenlerin duyuşsal özelliklerinden olan öz yeterlilik (Schunk, 1991) kavramı ile ilişkilendirilebilir. Kişilerin inançları, öz yeterlilik düzeyleri, başarı denemeleri, duyuşsal alan eğitimine yönelik yeterliliklerini geliştirme çabaları, motivasyonları vb. özellik ve durumlar, öğrenenlerin duyuşsal gelişimlerini etkilemektedir (Martin & Reigeluth, 2009).

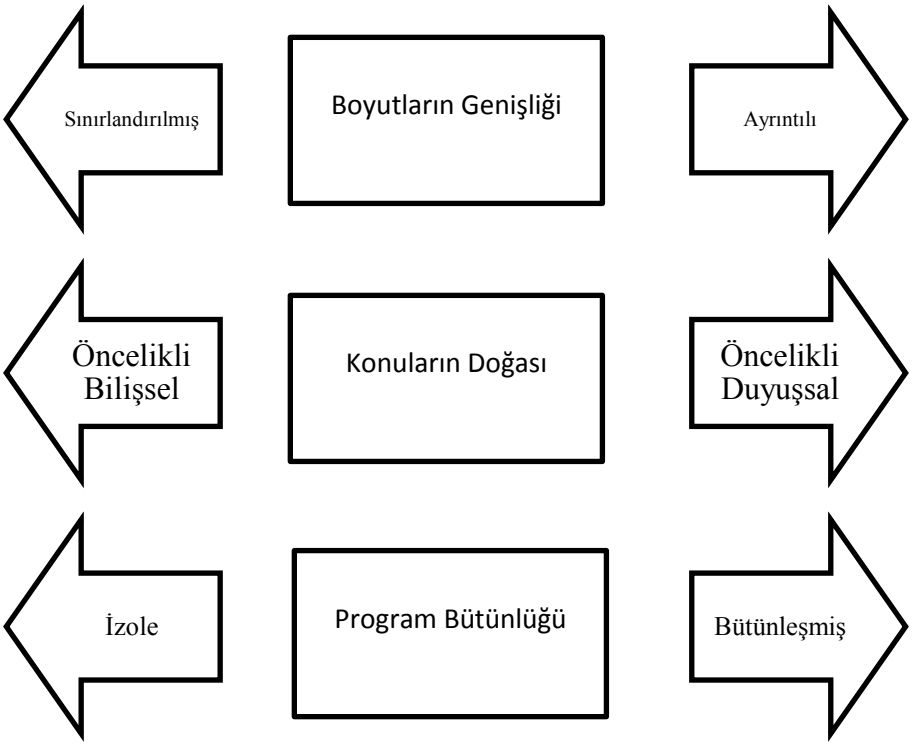
Tablo 4. Duyuşsal gelişimin boyutlarına yönelik çeşitli tanımlamalar (Martin & Reigeluth, 2009)

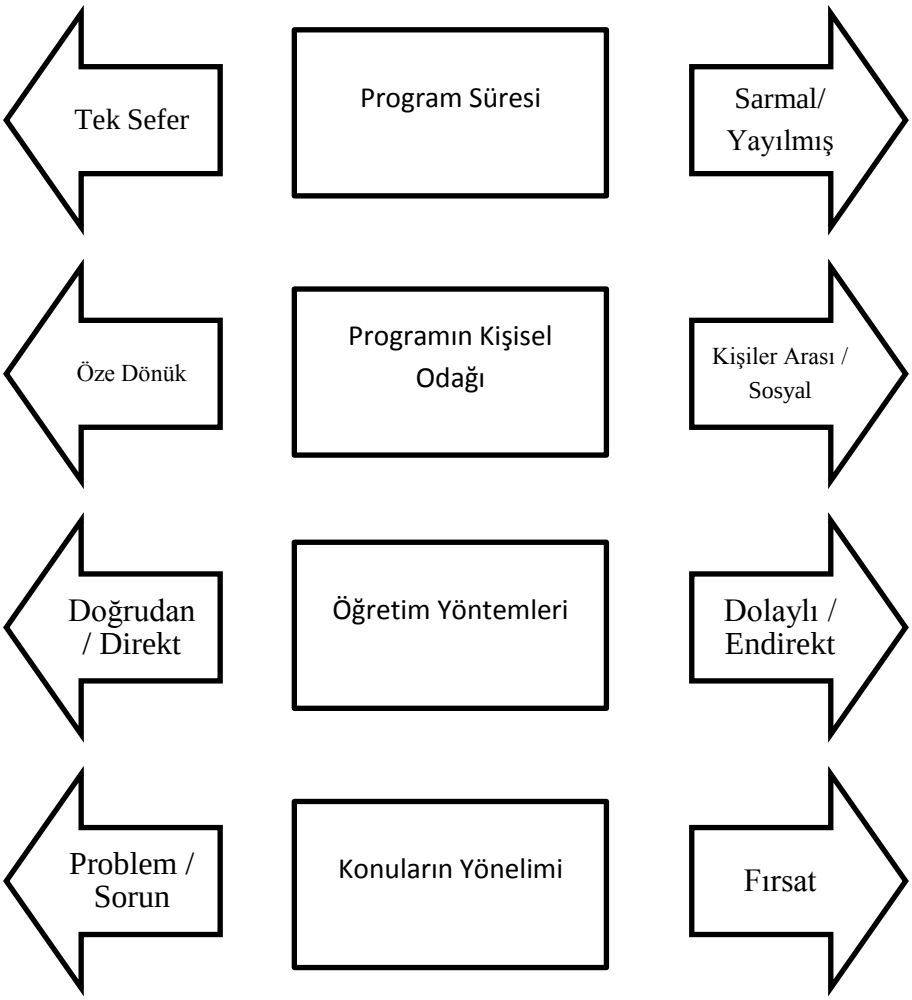
Duyuşsal Alanın Bileşenleri	Tanım
Duygusal Gelişim	Kendisinin ve diğerlerinin hissettiklerini ve duyuşsal evreleri anlama; bu duyguları yönetmeyi öğrenme ve devamını yapmayı isteme
Ahlaki/Etik Gelişim	Olumlu sosyal tutumlar (önemseme, adalet, eşitlik vb.) ile birlikte davranışı izlemek için davranışın kodlarını ve gerekçelerini oluşturma
Sosyal Gelişim	Etkileşimleri başlatarak kurmak için ve akranlarla, aileyle ve diğerleriyle ilişkileri sürdürmek için beceri ve tutum geliştirme
Ruhsal/Manevi Gelişim	Başkalarının hissiyatına ve diğerlerinin duygularıyla, Yaratıcıyla ve Yarattıklarıyla bağlantısına yönelik farkındalık ve beğeni geliştirme
Estetik Gelişim	Fikirlerin estetiği, sanat ve müzikle bağlantılı yetenekler vb. güzellik ve stiller için beğeni edinme
Motivasyonel/Güdüsel Gelişim	Mesleki ve mesleki olmayan uğraşıları içeren yarar odaklı ilgiler geliştirme ve bu tür ilgileri geliştirmeye istek duyma

Şekil 1. Duyuşsal gelişim programının boyutları (Martin & Reigeluth, 2009)



Şekil 2. Bir duyuşsal gelişim programı için uygulama modeli (Martin & Reigeluth, 2009)





Martin ve Reigeluth (2009) duyuşsal alan öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri iki kategoride incelemişlerdir. Araştırmacılar bu kategorileri doğrudan (direkt) ve dolaylı (endirekt) olarak sınıflandırmışlardır.

Tablo 5. Duyuşsal alan öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikler (Martin & Reigeluth, 2009).

Doğrudan Yöntem ve Teknikler	Dolaylı Yöntem ve Teknikler
Beceri geliştirme (inşa etme)	Ahlaki çıraklık
Tartışma grupları	Model olma
Günlük tutma	Mentorluk / Danışmanlık
Rol oynama / Simülasyonlar	Anne-baba katılımı
Etkinlik sayfaları	Yapılandırılmamış öğrenme ortamları
Çoklu medya uygulamaları	Rahatlatma teknikleri (müzik vb.)
İlan tahtaları	Görselleştirme
Örnekler ve örnek olmayan durumlar sağlama	Okul iklimini/ortamını değiştirme
Yeni bilgi kazanma (okuyarak veya medyadan)	

Doğrudan Yöntem ve Teknikler	Dolaylı Yöntem ve Teknikler
Anlatım	
Açık uygulama (örneğin topluluk hizmetleri)	
Doğrudan ödüllendirme	

Malmivuori (2001) duyuşsal alanın, insanın sahip olduğu olumlu ve olumsuz duyguları; duyguların şekillendirdiği tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri, kişisel ve sosyal muhakeme yapabilme gücünü içinde barındırdığını belirtmiştir. Karşılaştıkları farklı durumlarda bireyler, kendilerini düşünme, eyleme geçme ve hissetme gibi özelliklerle ifade ederler. Düşünme ve eyleme geçme bilişsel ve psiko-motor özellikleri karşılarken; hisler duyuşsal alanın içerisine girer ki bunlar insanların duygularını açıklama nitelikleridir (Gable & Wolf, 1993).

Main (1993) duyuşsal alana özgü yeterliklerin öğretiminin, iki alt alana ayrılabileceğini belirtilerek bunlardan birincisinin, öğrencinin genel anlamda değer, inanç ya da tutumlarını değiştirmeyi içerebileceği; ikincisinin ise öğrencinin öğreneceği herhangi bir konuya ilişkin becerilerde yetkinleşmesi için güdülenmesini sağlamayı içerebileceğini ifade etmiştir (Akt. Balaban-Salı, 2006).

Duyuşsal öğrenme aktiviteleri, öğrenme esnasında ortaya çıkan ve öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşünülen duygusal durumlarla başa çıkma becerilerini kapsar. Karşılaşılabilecek duygusal bir durumda, öğrenmeye motive olmak, öğrenme sonuçlarını sebeplerle ilişkilendirmek, öğrenme birimi ile öznel durumları birleştirebilmek ve duyguları kontrol altına almak bu becerilere örnek olabilir (Vermunt, 1996; Akt. Kan, 2012).

Combs (1982) öğrencilerin duygu, tutum ve hislerinin öğrenme sürecinde önemli olduğunu; bu unsurların eğitimsel planlara ve uygulamalara dâhil edilmesinin gerektiğini ve davranışın duyuşsal yönlerini reddeden veya önemsemeyen bir eğitim sisteminin etkinliğini kaybetme riskinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir araştırmada, öğrencilerin duyuşsal hedeflere önem verdikleri, öğrendiklerinin ne işlerine yarayacağını bilmek istedikleri ve bunun da başarılarını arttırdığı ortaya konmuştur (Bolin vd, 2005).

Kılıç (2002) araştırmasında, Plato'nun *"sadece zihinsel öğrenme gerçekleştiğinde bile bireyin büyük yeterliliğe kavuşabileceğini ama aynı kişinin bu bilgiyi kötü amaçlarla kullanabileceğini de açıklamaktadır"* görüşünden yola çıkarak bu durumun zihinsel öğrenmelerle beraber duyuşsal öğrenmelerin gerçekleştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Gündüz (1995) çalışmasında, duyuşsal öğrenmelerin; bir yandan eğitim kurumlarının temel işlevlerinden birisi olarak bireysel ve toplumsal sorumlulukları olan, güven veren, kişilikli, erdemli insanlar yetiştirme amacını gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Erden ve Akman (2001) öğrencilerin okulla, belli bir dersle ve akademik benlik tasarımı ile ilgili özelliklerini olumlu yönde etkileyip değiştirme amacını taşımakta ve duyuşsal öğrenmeleri, öğrenme sürecinde önemli kılmakta olduğunu vurgulamıştır. Özçelik (1998) toplumsal değerlerle çok sıkı ilişkisi bulunan ve aslında onların özümsenmesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin öğrenciye belirli bir dozda ve hem birbiriyle hem de

toplumun değerleriyle çelişmeyecek biçimde kazandırılmasının arzulanmakta olduğunu belirtmiştir.

Gömleksiz ve Kan (2012) araştırmalarında duyguların, bireylerin kendilerini ifade etmeleri açısından önemli olduğu düşünülürse bu özelliğin eğitim açısından da büyük önem arz ettiğinin akla gelmesi gerektiği; çünkü bireyin bedeni, zihni ve duygularıyla bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bloom'a (1976) göre, genel olarak duyuşsal özellikler, ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenliğinin dörtte biri kadarını açıklama gücündedir. Bu nedenle, Erden ve Akman (2001) öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin okul yaşantılarının başından itibaren olumlu yönde geliştirilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Dinleme, iletişim kurma, kişisel ve kişilerarası ilişkiler, ihtiyaçları dengeleme, çatışma çözme, özgüven gösterme, insanlara yardım etme, duygusal zekâ vb. değişken veya özellikleri içeren ve bunların uygulanma düzeylerini yansıtan becerilerdir (Hansen, 2009). Kişileri, olayları veya durumları algılama, bunlar hakkında anlayış veya duyarlılık gösterme, empati kurma, iletişime geçme, saygı duyma, tutum geliştirme, ilişki kurma vb. özellikler bireylerin duyuşsal becerileri kullandıklarının birer göstergesidir.

Yapılmış olan yurt içi araştırmalar, duyuşsal alanda farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Son yıllarda duyuşsal alan veya duyuşsal özellikler ile ilgili araştırmaların sayısı artmıştır. İlgili çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlar, duyuşsal özelliklerin (örneğin tutumlar, akademik benlik, ilgi, istek vb.) bireylerin öğrenmelerinde fazlasıyla etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretimde bilişsel alan kazanımlarına ağırlık verildiği kadar; duyuşsal özellik, davranış ve kazanımların ön plana çıkarılması gerekmektedir. Birçok araştırmacıya göre bireylerin gelişimleri bütünsel olarak ele alınması gerekmektedir. Eğitim programlarında yer alan kazanım ve davranışlar, hem bilişsel hem duyuşsal hem de psiko-motor özellikler içerebildiği için bunları birbirinden ayrı düşünmemek gerekir. Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin ilgi ve beklentileri, duygularının önemsenmesi ve ön plana alınmasıyla karşılanabilir. Bu durum, eğitimin temel hedefleri olan bireylerin topluma uyum sağlaması ve toplumsal mutluluğun gerçekleştirilmesi açısından önemlidir.

Duyuşsal alan hedefleriyle ilişkili, duyuşsal boyuta ağırlık verilen ve duyuşsal özelliklerin temele alındığı araştırmaların ilgili alan yazında var olan önemi gün geçtikçe artmaktadır. Değişen dünyada, bireylerin öğrenme konusunda beklenti ve ihtiyaçlarının farklılaşmasından dolayı duyuşsal boyutta yeni ve özgün araştırma konularına ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak olan yeni araştırmaların tarama tipinde olmasından öte; karma, deneysel veya eylem araştırması yöntemleriyle gerçekleştirilmesi, daha özgün çalışmaların ortaya konmasını sağlayacaktır.

İlgili alan yazın tarandığında, duyuşsal alan hedefleri, farkındalık ve duyuşsal özellikler konularında yapılan yurt dışı çalışmalarda, son yıllarda daha çok duyuşsal karakteristiklerin "okuma, fizik başarısı, hemşire eğitimi ve yabancı dil öğrenimi" üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür. Duyuşsal alanda, çoğunluğu psikoloji, öğrenme ve öğretim alanlarında yapılan araştırmalar, eğitim bilimleri alanına katkı getirmiştir. Fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında yapılmış olan duyuşsal öğrenme ve duyuşsal

özellikler ile ilgili araştırmalar, yapılacak araştırmalar için disiplinler arası anlamda farklı bakış açıları geliştirilmesini sağlamıştır.

Duyuşsal alana ilişkin öğretim tasarımlarının düzenlendiği ve duyuşsal özelliklere yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, bireylerin ihtiyaç duyduğu duyuşsal kazanımlara fazlasıyla yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, özellikle öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlenen eğitim programlarının daha etkili olabileceği vurgulanmaktadır.

DUYGUSAL ZEKÂ VE ÖĞRETİME YANSIMALARI

Duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisine gönderme yapan bir kavramdır (Goleman, 2000). Duygusal zekâ kavramını "Emotional Intelligence" çalışmalarında tanımlayan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, aralarındaki farkı görme ve bu bilgiyi düşüncelerinde ve hareketlerinde yönlendirici olarak kullanma yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir türü olarak ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmalarında Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekânın sözlü ve sözsüz değerlendirme ve duyguların ifade edilmesini, kendinin ve başkalarının duygularını düzenleme ve problem çözmede duygusal içeriğin kullanımını içerdiğini belirterek duygusal zekânın kapsamını açıklamışlardır. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan bir başka tanımda Bar-on (1992) duygusal zekâyı, çevreden gelen talep ve baskılarla başa çıkma yeteneğini etkileyen bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal yeti olarak betimlemiştir (Goleman, 2000). Duygusal zekânın bireyin yaşantısına olan etkisine vurgu yapan Cooper ve Sawaf (2000), duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan bu tanımlar doğrultusunda duygusal zekâ; kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olma, duyguları tanıma ve yönetme becerisine sahip olma, duyguları ne zaman, nerede, nasıl kullanacağının bilincinde olma şeklinde ifade edilebilir.

Bichelmeyer, Marken, Harris, Misanchuk ve Hixon'a (2009) göre, duygusal zekâya dayalı öğretimin evrensel ilkeleri konusunda iki yol bulunmaktadır: 1. Duygusal yeterliliklerin geliştirilmesi için okul içi ve okul dışı programlarla bütünleştirme; 2. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerle duygusal zekâ boyutunu canlandırması. Duygusal zekâ için programlı bir öğretim kullanımı, öğretmenlerin sınıf içi çabalarına göre, öğrencilerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini geliştirmelerinde önemli bir katkı sağlar. Merrill'in öğrencilerin öğretimde gerçek yaşam problemlerini kullanma ilkesinden hareketle, duyguların da bir gerçek yaşam deneyimi olduğu söylenebilir. Bu anlamda, duyuşsal özelliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi amacıyla günlük yaşamdan esinlenilerek oluşturulan hikâyeler veya gerçek yaşanmış olay ve hikâyeler kullanılabilir. Böylelikle öğrenenlerin duyguları da öğretim sürecine katılmış olur. Bu noktada öğrenenlere duyguların dili öğretilmelidir. Bir başka deyişle duyguları fark etme, nasıl hissettiğini anlama vb. konularda öğrenenlere öğretimde yardımcı olunmalıdır.

Goleman'a (1998) göre, öğrenme-öğretme sürecindeki duygusal yeterlilikler, çok boyutlu ve deneyimlere dayalı biçimde farklılıklar gösterebilmektedir. Öğrencilere farklı deneyimler aracılığıyla duygusal becerilerini kullanmaları için fırsat ve ortamlar yaratılmalıdır. Öğrenciler öğrenme süreçlerinde desteklenmeli, teşvik edilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Farklı çok kültürlü ortamlarda ve çeşitli sınıflarda, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin duygularını fark etmeleri, düzenlemeleri ve hangi durumda nasıl davranacaklarına karar verebilmeleri için duygusal yeterliliklerini geliştirmek gerekmektedir ve bu durumda öğretmenlere kritik görevler düşmektedir. Tüm bunlarla birlikte, duygusal yeterliliklerin gelişip gelişmediğini ölçmek ve değerlendirmek zor olsa da, doğal gözlemlerle birtakım değerlendirmeler yapılabilmektedir (Bichelmeyer, Marken, Harris, Misanchuk, & Hixon, 2009).

Bireylerde yüksek kalitede bir yaşam oluşturmak adına duygusal zekânın geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapan Dutoğlu ve Tuncel (2008), duygusal zekâsı gelişmiş bir kişinin "bir şeyi yapabilme inancı" geliştirebildiğini ve aynı zamanda da duygularını kontrol etme yetisini kullanarak kaygı, endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirgediğini belirtmişlerdir. Duygusal zekânın öğrenilebildiği (Goleman, 1998) ve eğitimle gelişebileceği (Kocayörük, 2004) dikkate alındığında, eğitimde duygusal zekâya yer verilmesinin bireylerin daha kaliteli bir yaşam oluşturmaya yardımcı olan bu özelliklere sahip olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerde bu yetiyi geliştirmek adına öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmelidir. Öğretmen öğrencilerin duygularını anladığını açıkça dile getirir ya da bunu onlara hissettirirse, öğrenciler de bu davranışları örtülü veya açık bir şekilde öğrenip, arkadaşlarına veya öğretmenine karşı sergileyebilir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Coetzee ve Jansen (2007), duygusal zekânın öğrencilerin huzurlu olduğu bir sınıf ortamı oluşturmak adına öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin saygı, içtenlik ve empati ile öğrencilere yaklaşması durumunda öğrencilerin motive olduğunu belirten Coetzee ve Jansen (2007), öğretmenlerin duygusal akıllı davranış göstererek, öğrencilere sosyal ve duygusal becerilerin yönetimini öğretmek için model olduklarını vurgulamışlardır. Goleman'a göre bilişsel zekâ ile duygusal zekâ, birbirinden ayrı yetilerdir ve birbirini tamamlar niteliktedir. Brockert ve Braun (2000) bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasındaki farkları aşağıdaki biçimde belirtmektedir (Güven ve Akın Demircan, 2013):

Tablo 6. Bilişsel zekâ ile duygusal zekâ arasındaki farklar

Bilişsel Zekâ (IQ)	Duygusal Zekâ (EQ)
Düşünmek	Hissetmek
Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Geçmişi anlamak	Geleceği etkilemek
Mantık	Psiko-mantık
Eğer ve fakat	Burada ve şimdi
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak

Bilişsel Zekâ (IQ)	Duygusal Zekâ (EQ)
Mantıkla yönetilen	Duygusal
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı
Soğuk, kesin	Sıcak, bulanık
Gerçek veriler	Esnek bilgi

Duygusal zekâ ile ilgili yapılan farklı tanımlar, farklı modelleri de beraberinde getirmiştir. Bu modeller aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir (Güven ve Akın Demircan, 2013):

Tablo 7. Duygusal zekâ modelleri ve modellerin alt bileşenleri

Model Tipi	Model	Modelin Alt Bileşenleri
Karma Model	Bar-On Duygusal Zekâ Modeli	Kişisel Beceriler
		Kişiler Arası Beceriler
		Uyum Sağlama
		Stres Yönelimi
		Genel Ruh Hali
	Goleman Duygusal Zekâ Modeli	Öz-bilinç
		Öz-düzenleme
		Öz-motivasyon
		Empati
		Sosyal Beceriler
	Cooper ve Sawaf Duygusal Zekâ Modeli	Duyguları Öğrenmek
		Duygusal Zindelik
		Duygusal Derinlik
		Duyguların Simyası
Yetenek Modeli	Mayer ve Salovey Duygusal Zekâ Modeli	Duyguyu Algılayabilmek
		Düşünmeyi Kolaylaştırmak
		Duyguyu Anlayabilmek
		Duyguyu Yönetebilmek

Duygusal zekâ yaşam boyu gelişmeye devam eden ve öğrenilebilen bir zekâ alanı olarak kabul edilmektedir. Duygusal gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı çok önemlidir. Aile yaşamı, duygusal derslerin verildiği en önemli kurumlardan biridir. Eğitim-öğretim ortamları, zekânın geliştirilebilen ve farklı boyutları olan bir yapı olduğu gerçeği dikkate alınarak düzenlenirse, öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Bu noktada duygusal zekâ da geliştirilebilen bir yapıya sahip olması nedeniyle eğitim-öğretim açısından özel bir önem taşımaktadır. Duygusal zekâ, bağımsız bir ders olarak okutulabileceği gibi, tüm derslerle bütünleştirilerek geliştirilebilir. Eğitim-öğretim sürecinde duygusal zekânın dikkate alındığı programların erken yaşlardan başlanarak uygulanması, bu programların öğrencilerin yaşlarına uygun olması ve bireylerin içinde bulundukları tüm ortamlarda harcanan çabaları birleştirmesi gerekmektedir (Güven ve Akın Demircan, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişimi göz önüne alınırsa, zekânın bütünsel bir yapı halinde geliştirilmesi

amaçlanmalıdır. Öğrenme sürecinde kazandırılması amaçlanan her bir bilgi, değer, beceri, duygu, tutum gibi değişkenlerin çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak organize edilmesi gerekir. Duyuşsal alanın önemli bir parçası olarak duygusal zekâ, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim kademelerinde de en az okul öncesi dönemdeki kadar önemli görülmesi gereken bir gelişim alanıdır.

Öğretmenler, derslerini planlarken duygusal zeka kapsamına giren öz-bilinç, duyguları yönetme, güdülenme, empati ve sosyal ilişkileri geliştirme açısından neler yapabileceğini, duygusal zekayı öğretime nasıl katabileceğini düşünmeli, bu konuda kendine sorular yöneltmelidir. Bu açıdan öğretmenlerin hem öğrencileriyle iletişime girmelerini hem de öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmelerini kolaylaştıracak yöntem ve tekniklere başvurulabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme, altı şapkalı düşünme, eğitsel oyunlar, problem çözme, rol oynama, yaratıcı drama, örnek olay gibi yöntem ve teknikler öğrencilerin duygusal zekâ boyutunu geliştirmeye yardımcı olabilir (Güven ve Akın Demircan, 2013).

SONUÇ

Duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisine gönderme yapan bir kavramdır (Goleman, 2000). Duygusal zekâ kavramını "Emotional Intelligence" çalışmalarında tanımlayan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, aralarındaki farkı görme ve bu bilgiyi düşüncelerinde ve hareketlerinde yönlendirici olarak kullanma yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir türü olarak ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmalarında Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekânın sözlü ve sözsüz değerlendirme ve duyguların ifade edilmesini, kendinin ve başkalarının duygularını düzenleme ve problem çözmede duygusal içeriğin kullanımını içerdiğini belirterek duygusal zekânın kapsamını açıklamışlardır. Duygusal zekâ ile ilgili yapılan bir başka tanımda Bar-on (1992) duygusal zekâyı, çevreden gelen talep ve baskılarla başa çıkma yeteneğini etkileyen bir dizi kişisel, duygusal ve sosyal yeti olarak betimlemiştir (Goleman, 2000).

Duygusal zekâ, bir zekâ alanı mı, beceri alanı mı kesin bir şey söylenebilir mi bilinmez ama bu zekâ türünün bir ***potansiyel*** olduğu gerçeğini ifade edebiliriz. Ancak bu iki seçenek arasından bir seçim yapılacaksa, ***"beceri-gelişim alanı"*** olarak düşünülebilir. Bir örnek verecek olursak, bir basketbolcunun zıplaması ele alınabilir. Hemen hemen her basketbolcunun bir zıplama yükseklik miktarı vardır. Örneğin 198 cm boy uzunluğuna sahip Michael Jordan yaklaşık 121 cm; 179 cm boy uzunluğuna sahip Kadour Ziani 147 cm; 170'lik Spud Webb 127 cm; 175'lik Nate Robinson 109 cm sıçrayabilmektedir. Tıpkı zıplama gibi, duygusal zekânın da üst ve alt limiti kişiye göre değişen, göreceli ve ranja bağlı bir yapı olduğunu düşünüyorum. Çünkü zıplama için doğuştan getirilen ve çalışmayla geliştirilebilen esneklikte bir yapı olduğu düşünülürse, duygusal zekânın da doğuştan genetik özelliklerle doğrudan bağlantılı olduğunu ve yaşantılarla geliştirilebilir olduğunu söyleyebiliriz.

Duygusal zekâ mizaçla ilintili bir kavramdır. Bununla birlikte öğretilebilir ve geliştirilebilir özellikte olduğu alan yazında belirtilmektedir. Çoklu zekâ yaklaşımı ile birlikte ele alındığında, duygusal zekânın öze dönük-içsel zekâ ile bağlantısı kurulabilir. Duygusal

zekâ yaşam boyu gelişmeye devam eden ve öğrenilebilen bir zekâ alanı olarak kabul edilmektedir. Duygusal gelişimi açısından çocuğun yetiştiği aile ortamı çok önemlidir. Aile yaşamı, duygusal derslerin verildiği en önemli kurumlardan biridir. Eğitim-öğretim ortamları, zekânın geliştirilebilen ve farklı boyutları olan bir yapı olduğu gerçeği dikkate alınarak düzenlenirse, öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Bu noktada duygusal zekâ da geliştirilebilen bir yapıya sahip olması nedeniyle eğitim-öğretim açısından özel bir önem taşımaktadır. Duygusal zekâ, bağımsız bir ders olarak okutulabileceği gibi, tüm derslerle bütünleştirilerek geliştirilebilir. Eğitim-öğretim sürecinde duygusal zekânın dikkate alındığı programların erken yaşlardan başlanarak uygulanması, bu programların öğrencilerin yaşlarına uygun olması ve bireylerin içinde bulundukları tüm ortamlarda harcanan çabaları birleştirmesi gerekmektedir (Güven ve Akın Demircan, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların gelişimi göz önüne alınırsa, zekânın bütünsel bir yapı halinde geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Öğrenme sürecinde kazandırılması amaçlanan her bir bilgi, değer, beceri, duygu, tutum gibi değişkenlerin çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak organize edilmesi gerekir. Duyuşsal alanın önemli bir parçası olarak duygusal zekâ, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim kademelerinde de en az okul öncesi dönemdeki kadar önemli görülmesi gereken bir gelişim alanıdır.

Duygusal zekâ (emotional quotient), çoklu zekâ penceresinden bakıldığında, bir zekâ alanı değil, zekâ alanlarına kaynaklık eden bir beceri-gelişim alanı olarak düşünülebilir. Ancak duygusal mı denmeli, duyuşsal olarak mı ifade edilmeli tartışmasına, duygu ve duyuş kavramlarının tanımlanmasıyla başlanarak yanıt aranabilir. İngilizceden Türkçeye çevirilerini incelemek gerekirse, ***"Affective: Duyuşsal; Emotional: Duygusal"*** anlamıyla verilmektedir. Duyularla algılama veya his şeklinde tanımlanan duygu kavramının ifade ediliş biçimi olan duyuş, duyma işi olarak tanımlanır (TDK, 2015). Duyuş, duyguların harekete geçirilmesi ve bir yansımasıdır. Davranışa dönüşen duygular, canlıların yönelimlerini oluşturarak duyuş kavramını ortaya çıkarmaktadır. Duygularla ilgili içsel süreçleri yansıtan özelliklerdir. Bilgi ile biliş arasındaki bağlantı duygu ile duyuş arasındaki bağlantıya benzetilebilir (Bacanlı, 2006). Biliş, bilgi ile bilgiler arasındaki zihinsel süreçleri de içeren bir terimdir. Bilmek, düşünmek, çağrışım yapmak, anlamak, dinlemek, çıkarım yapmak analiz etmek vb. eylemler biliş kapsamında değerlendirilir. Benzer şekilde duyuş ise duygulara dayanmaktadır. Duygular, duyular, tercihler, dikkat, sosyal beceriler, kişilerarası ilişkiler vb. değişken veya özellikler duyuş kapsamında ele alınır (Bacanlı, 2006). Duygu, his iken; duyuş hissediş anlamına gelmektedir. Duygusal zekâ mı duyuşsal zekâ mı tartışmasında ise **"duygusal zekâ"** yanıtı verilebilir. Çünkü bireylerin sahip olduğu duygularını ifade ediş biçimi duyuş olarak tanımlanmaktadır. Bir örnek verecek olursak, sınıf ortamında bir öğrencinin sınava yönelik kaygı duyması ***"duygu"***; sınav başlayınca kaygılanmanın bir göstergesi olarak öğrencinin ellerinin titremeye başlaması veya terlemesi ***"duyuş"*** şeklinde tanımlanabilir.

Öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkileri bulunmaktadır ve duyuş öğrenilmiş her şeyin yakın bir işaretidir. Duyuş olmadan gerçekleşen bir öğrenmenin davranışı etkileme olasılığı hemen hemen yok gibidir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesi mümkün değildir (Combs, 1982). Goleman'a (1998) göre, öğrenme-öğretme sürecindeki duygusal yeterlilikler, çok boyutlu ve deneyimlere dayalı biçimde farklılıklar gösterebilmektedir. Öğrencilere farklı deneyimler aracılığıyla

duygusal becerilerini kullanmaları için fırsat ve ortamlar yaratılmalıdır. Öğrenciler öğrenme süreçlerinde desteklenmeli, teşvik edilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Farklı çok kültürlü ortamlarda ve çeşitli sınıflarda, sınıf içinde ve dışında öğrencilerin duygularını fark etmeleri, düzenlemeleri ve hangi durumda nasıl davranacaklarına karar verebilmeleri için duygusal yeterliliklerini geliştirmek gerekmektedir ve bu durumda öğretmenlere kritik görevler düşmektedir. Tüm bunlarla birlikte, duygusal yeterliliklerin gelişip gelişmediğini ölçmek ve değerlendirmek zor olsa da, doğal gözlemlerle birtakım değerlendirmeler yapılabilmektedir (Bichelmeyer, Marken, Harris, Misanchuk, & Hixon, 2009). Öğretmenler, derslerini planlarken duygusal zeka kapsamına giren öz-bilinç, duyguları yönetme, güdülenme, empati ve sosyal ilişkileri geliştirme açısından neler yapabileceğini, duygusal zekayı öğretime nasıl katabileceğini düşünmeli, bu konuda kendine sorular yöneltmelidir. Bu açıdan öğretmenlerin hem öğrencileriyle iletişime girmelerini hem de öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçmelerini kolaylaştıracak yöntem ve tekniklere başvurulabilir. İşbirliğine dayalı öğrenme, altı şapkalı düşünme, eğitsel oyunlar, problem çözme, rol oynama, yaratıcı drama, örnek olay gibi yöntem ve teknikler öğrencilerin duygusal zekâ boyutunu geliştirmeye yardımcı olabilir (Güven ve Akın Demircan, 2013). Belirtilen araştırmalarda, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere duygusal zekâ ile ilgili yaşantısal ve içe dönük uygulamaların yapılmasıyla bu beceri-gelişim alanına ilişkin potansiyellerinin daha üst düzeye çıkarılabileceği bulgularına rastlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Acat, M. B., Karadağ, E. & Kaplan, M. (2012). Kırsal bölgelerde fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamları: Yapılandırmacı öğrenme açısından bir değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, ss. 106-119.

Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balaban Salı, J. (2006). *Tutumların öğretimi*. (Ed. Ali Şimşek). İçerik türlerine dayalı öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 133-162.

Bichelmeyer, B. A., Marken, J., Harris, T., Misanchuk, M., & Hixon, E. (2009). *Fostering affective development outcomes – Emotional intelligence.* In Instructional-Design Theories and Models Volume III (Eds.: Charles M. Reigeluth & Alison A. Carr-Chellman). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Bloom, B. S. (1956). (Ed.) *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. Longman: Green and Company, New York.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill.

Bolin, A. U., Khramtsova, I. & Saarnio, D. (2005). Using student journals to stimulate authentic learning: Balancing Bloom's cognitive and affective domains. *Teaching of Psychology, 32/3*, pp. 154-159.

Coetzee, M. & Jansen, C. (2007). *Emotional intelligence in the classroom.* Cape Town: Juta.

Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership, Vol. 39 Issue 7*, p. 494.

Cooper, K. R. & Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. 17. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Dutoğlu, G. ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1).*

Education for Affective Development. (1992) – *A Guidebook on programmes and practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.

Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* New York: Bantom Books.

Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ.* Handan Balkara (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* Banu Seçkin (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7/1 Winter,* p.1159-1177.

Gündüz, M. (1995). *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı I*. Yayına Hazırlayan: İnayet Pehlivan. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın No: 2.

Güven, M. & Akın Demircan, Z. (2013). *Duygusal zekâ ve eğitime yansımaları.* Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde. Gülay Ekici ve Meral Güven (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Hansen, K. (2009). Strategies for developing effective teaching skills in the affective domain strategies. *ProQuest Education Journals*, *23, 1,* ss. 14.

Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. & Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal process recall. *Journal of Nervous and Mental Disease, 148* (4), ss. 365-74.

Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development, 10(3),* 2–10.

Keller, J. M. (1999). Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education. In M. Theall (Ed.) *Motivation in teaching and learning: New directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass, USA.

Kılıç, A. (2002). Duyuşsal alan özellikleri ve bireye kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı 8,* s. 153-164.

Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of educational goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: Longman.

Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology*. *33*(12), 37-41.

Malmivuori, M. L. (2001). *The Dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: The Case of mathematics*. University of Helsinki Department of Education Research Report 172, Finland: Helsinki University Press.

Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (2009). *Affective education and the affective domain: Implications for instructional-design theories and models.* In Instructional-Design Theories and Models Volume III (Eds.: Charles M. Reigeluth & Alison A. Carr-Chellman). New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional. *Intelligence, 17(4),* 433-442.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, *9*, 185-211.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficiacy and academic motivation. *Educational Psychogist, 26,* 207-231.

Türk Dil Kurumu – Güncel Türkçe Sözlük. (2015). Online: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53c6637930f218.00353719 [Erişim: 07.05.2015].

Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*, 25-50.



KÖY ENSTİTÜLERİNİN CUMHURİYET TARİHİMİZDEKİ ANLAMI

Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

1789 Fransız ihtilalinden sonra önce kıta Avrupasında sonra da dalga dalga bütün dünyada önemli gelişmeler oldu. Ekonomide, politikada, askerlikte, ticarette, yönetimde, hemen her alanda meydana gelen değişmelerin önemli bir alanı da eğitim idi.

Önce Fransa'da "milli" bir eğitim seferberliği başladı. Milli Eğitim Bakanlığı kuruldu. Ülkede yaşayan bütün insanlar ortak bir Fransız dili ve kültürü içinde eritilmeye başlandı. 1789'da Fransa'da yaşayanların %50'sinin Fransızca bilmediği, İtalyan ulusal birliğinin kurulduğu 1860'larda da İtalya'da yaşayanların ancak %10'unun İtalyanca konuştuğu yazılmaktadır (Alpkaya ve Alpkaya, 2005). Daha sonra bu politikayı diğer Avrupa devletleri de izledi. Ulus devletler özellikle kurdukları ilköğretim sistemi vasıtasıyla önce devletin bütün vatandaşlarını ortak bir dilde birleştirdiler, sonra hızla bu dilin üstüne ortak kültürü kurmaya başladılar. Dolayısıyla Avrupa'da alt mahalli kültürler zamanla tamamen silinerek büyük ulusal topluluklar oluştu.

Türkiye'de de 19.yüzyılda önce askeri sistemini ve devlet yapısını Fransız örneğine göre düzenlemeye başladı. Daha sonra Avrupanın diğer ülkelerinden getirtilen uzmanlarla yönetim organizasyonunda sürekli değişiklikler ve yeni yapılanmalar oluşturmaya başladı. 19. Yüzyılın sonuna doğru aydınların oluşturduğu sosyal kesimde de bir takım siyasi yapı değişikliği talepleri olmaya başladı. Osmanlı Devletine bağlı bazı halkların kendi bağımsız devletlerini kurmaları da bu gelişimleri hızlandırdı. Meşruti anlamda önemli siyasal değişiklikler de oldu. Avrupa'nın oluşturduğu ulusal sosyal yapılar azınlıklar için kolaylıkla oluşturuldu. Bu ulusal yapılardan Avrupa'da ve Arabistanda olanlar bağımsızlıklarını ilan etti. Ama Anadolu'da olanlardan Rumlar, 20. Yüzyılda kademe kademe Yunanistan'a geçtiler. Ermenilerin varlıklı olanları daha sonra kopacak fırtınayı önceden sezdiler ve Avrupa ve Amerika'ya göç ettiler. Geride kalan fukara Ermeni halkı da "dış güçlerin" ve Anadoluda işgal başlatan yabancı devletlerin elinde oyuncak oldukları için, ülkenin "daha güvenli" bölgelerine göç ettirildi.

Bir Kurtuluş Savaşı sonrasında Türkiye Cumhuriyeti kuruldu. Devlet birçok alanlarda yeniden yapılandırıldı. Atatürk'ün önderliğinde merkezden birçok devrimler yapıldı. Ama

Anadolu halkı ne Osmanlıda ne de Cumhuriyet döneminde meydana gelen bu değişimlerden önemli ölçüde etkilenmedi. Sadece eskiden çok uzak topraklara asker gönderen halk savaşı kendi topraklarında yaşamaya başlayınca, savaşa bilfiil katıldı. Balkanlardan ve Kafkaslardan yıllarca süren göç sonrası milyonlarca insan Anadolu topraklarına yerleşince, onların anlattıklarıyla bir ulusal bilinç oluşmaya başladı.

Osmanlı, eğitim hizmetlerini genellikle uç bölgelere ve önemli merkezlere götürdüğü için, Anadolu halkı eğitim aydınlığından da çok yararlanamadı. 1930'lı yıllara gelindiğinde bile Anadolu halkı –Mustafa Kemal Paşa'yı duyup bilmesine rağmen- hala Osmanlı zamanında yaşadığını zannediyordu. 1930'lu yıllar Türkiye Cumhuriyeti devletinin halka yöneldiği, Avrupa devletlerinin 19. Yüzyıl başlarında yaptığı toplumsal bütünleşme ve ulus oluşturma işini yüzyıldan daha fazla bir gecikme ile yapma başladığı dönem oldu.

1930'lu yılların kültürel kurumları

Atatürk, uzun yıllar devam eden savaşların yılgını, yoksul, ihmal edilmiş Anadolu halkından çağdaş, dinamik bir "Türk milleti" çıkarmak istiyordu. Hemen bütün söylevlerinde bu açık olarak görülmektedir. 1930'lu yılların başlarında önce Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti'ni (Türk Tarih Kurumu)(1931) kurarak bir dizi tarih çalışmaları ve kongreleri yapmaya başladı. 1928'de harf devrimini yapan, dilde ve yazıda devrimin oturması için 1929 yılında okul programlarından Arapça ve Farsça derslerini kaldıran Atatürk, 1932'de de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'ni (Türk Dil Kurumu) kurarak, tarih alanında yaptığı çalışmaların paralelini dil alanında da yapmak istedi. 1935'li yıllarda "Vatandaş Türkçe konuş!" kampanyaları açtırarak bütün yurttaşların Türkçe konuşmaları gerektiğini belirten Atatürk, "Ne mutlu Türküm diyene!" sözü ile de devletin tüm vatandaşlarının ortak bir Türk kültürü içinde birleşmelerini istiyordu.

Atatürk'ün halkı eğitmek için yaptığı en önemli girişimlerden biri de Halkevleri idi. Halkevleri, 1931 yılında Türk Ocaklarının, Türk Halk Bilgisi Derneği'nin ve Muallim Birliklerinin "kendilerini feshetmelerinden" sonra 1932'de açılan Halkevleri dil ve edebiyat, güzel sanatlar, tiyatro (temsil), spor, sosyal yardım, kitaplık ve yayın, müzik ve serge ile köycülük kollarında halkı inceleyip oradaki değerleri alan ve aynı zamanda modern fikir ve uygulamaları halka götüren yoğun bir halk eğitimi çalışması yaptılar. Daha sonraları bu kuruluş, o zamanın tek partisi olan CHP'nin fikir ve ideolojisinin halka anlatılması ve benimsetilmesi için de çalışmaya başladı.

Köy öğretmeni yetiştirme çabaları

Türkiye'de köye uygun öğretmen yetiştirme fikri, Meşrutiyet yıllarına kadar gider. İkinci Meşrutiyet yıllarında İlköğretmen okullarının (Darülmuallimin) yoğun çabaları sonucu Üsküp'te, Edirne'de, Manastır'da ve İstanbul'da çıkan eğitim dergilerinde, hatta Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda köye uygun öğretmen yetiştirme fikri çeşitli şekillerde ileri sürülmüştür. İsmail Mahir Efendi, köylerden alınacak kız ve erkek çocukların köy öğretmeni olarak yetiştirilmelerini önermiş ve bu kısmen İzmir civarındaki Akmeşe Öksüzler Yurdu'nda uygulanmıştır. Ayrıca Yeni Mektep dergisinde (Üsküp) "Öğretmen çiftçiler, çiftçi öğretmenler" adlı bir makale ile Köy Enstitüsü öğretmenlerini o zamandan önermiştir. O

dönemin düşünürlerinden Edhem Nejat köy öğretmenlerinin doğrudan iş hayatı içinde köye hizmet etmek amacıyla yetiştirilmesini istiyordu.

Cumhuriyet döneminde de bu fikir devamlı canlı tutulmuş, Ali Haydar (Taner), 1924 sonlarında verdiği bir konferansta, köylere öğretmen yetiştirmek üzere daha basit öğretmen okulları kurulmasını önermişti. Çünkü Türkiye'de köy ve şehir hayatları birbirinden çok farklı idi. İlkokul çıkışlı köy çocuklarının alınacağı bu üc yıllık "Köy Muallim Mektepleri"nde, çocuklar köy hayatına yakın bir ortamda yaşamalıydı. Bu okullar, 1-20 Mayıs 1925'te Konya'da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi'nin gündeminde de yer aldı. Bakanlıkta bir "Köy Mektebi Dairesi"nin kurulmasını isteyen bazıları ise köyluyu köyden ayırmayacak, üretimden ayırmadan çağdaşlaştıracak bir okul istiyorlardı. Bu arada Maarif Vekaleti'nin daveti üzerine Türkiye'ye gelip gayet önemli bir rapor veren John Dewey, köy okullarına öğretmen yetiştirecek çeşitli tipte öğretmen okulları kurulmasını öneriyordu.

1926 yılında çıkan Maarif Teşkilatı Kanunu'nda, ilköğretmen okullarının yanı sıra bir de "Köy Muallim Mektepleri" kurulması kabul edilmişti. 1927-28 öğretim yılında da Kayseri-Zencidere'de bir Köy Muallim Mektebi kuruluyor, Denizli Erkek Öğretmen Okulu da bu amaç için düzenleniyordu. Diğer öğretmen okulları beş yıl iken, bu okullar üç yıllıktı. Buradan mezun olanlara köyde, okulun yanında bir ev ve bahçelik verilecekti. Öğrenciyi köy hayatına hazırlamak için, Köy Enstitülerinde olduğu gibi, yan kurulusları da vardı. Bu okullar için köy öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir program hazırlamıştı. Mustafa Necati Bey'in J. Dewey'nin önerilerine göre açtığı, ancak tarım çalışmaları ve diğer uygulamalı dersler, öğretmen ve arac-gereç yokluğundan dolayı güçlendirilemediği için "başarısız" olan Kayseri-Zencidere Köy Öğretmen Okulu 1932 yılında, Denizli Köy Öğretmen Okulu da 1933 yılında kapatıldı. Bu okulların kapatılmasında 1930'lu yıllardaki ekonomik kriz bence en büyük etmen idi.

Köye öğretmen yetiştirmede yeni yolların aranması

1930'ların ortalarına gelindiğinde, ülkedeki yaklaşık 40 bin köyden 35 bininde okul yoktu. Nüfusunun % 80'den fazlası köylerde yaşayan bir ülke için bu, dramatik bir tablo idi. Bu tablo, Cumhuriyet hükümetlerini nicelik ağırlıklı Köy Eğitmen Kursları, Köy Enstitüleri gibi denemelere yöneltti.

Yıllarca Türk Ocaklarında "köycü doktor" olarak çalışan Reşit Galip'in Maarif Vekili olması, Türkiye'de tekrar köye yönelik bir hareket doğurdu. O zamana kadar köylerde açılan okullara da, şehirlerdeki öğretmen okullarından yetişen gençler gönderiliyordu. Bunlar köyde hayal kırıklığına uğruyorlar ve maddi-manevi bir yalnızlık içinde karamsarlığa düşüyorlar, köy hayatını yadırgayıp çocukluğunun ve gençliğinin geçtiği sehir hayatını özlüyorlardı. Böyle bir durumda öğretmenler köyden bir an önce kurtulmak için çeşitli yollar arıyorlar; köylüler de, kendileri gibi yaşamayan, giyinmeyen, yemeyen-içmeyen öğretmeni benimsemiyorlardı. Bu durum Türk eğitiminde uzun zamandan beri gözlemlendiği için, ta İkinci Meşrutiyet döneminden beri köy gerçeğine uygun öğretmen yetiştirmek için ayrı öğretmen okulları kurulması öneriliyordu.

Dr. Reşit Galip, Maarif Vekili olduktan sonra (1933) Bakanlıkta bir "Köy İşleri Komisyonu" kurarak, "devletin köydeki adamı", köyün en aydını olan öğretmenin hangi özelliklere ve görevlere sahip olması gerektiğini araştırdı. Komisyon, köy öğretmenlerinin köylüye cumhuriyet rejimini ve devrimleri benimsetmek, medeni kanunu anlatmak ve uygulamak, ileri tarım yöntemlerini öğretmek gibi görevler üstlenmesini istiyordu. Komisyon raporunda "tarım işletmeleri de olacak bölge öğretmen okulları kurulmasını, öğrencilerin öncelikle köylerden alınmasını, öğretmen olduklarında kendi bölgelerinde çalıştırılmalarını" öngörüyordu.

Köycülük çalışmaları da Anadolu köylerinin yerleşme özelliklerini ve çeşitli büyüklüklerde 40.000'den fazla kırsal (köysel) yerleşme biriminin varlığını ortaya çıkarıyordu. Bu kadar dağınık birime devlet hizmetlerinin götürülmesi çok zor olacaktı. Köylerin bu durumu Tarım ve Sağlık Bakanlıklarında sık sık söz konusu ediliyordu. Türkiye, bu kadar çok köye devlet hizmetlerini götürmede yeni bir yol bulmalı idi.

Köycülük çalışmalarının yanı sıra, bu sorunla ilgilenen Türk düşünürleri de yeni yollar aramaya devam ediyorlardı. O yıllarda Hıfzırrahman Raşit, Nusret Köymen, Kazım Nami, Vedat Nedim (Tör), Bedii Ziya (Egemen), Yunus Nadi, Halil Fikret (Kanad), İsmail Hakkı Tonguç gibi aydınlar basın-yayın organlarında bu konudaki görüş ve önerilerini açıklıyorlardı (Ergün, 1982).

1934'te CHP Meclis grup toplantısında Parker Raporu doğrultusunda, köy okulları için ayrı bir öğretmene ihtiyaç olmadığına karar veriliyor; ancak 1937 yılında Bakanlığın İlköğretim Dairesi de Bakana sunulmak üzere hazırladığı bir muhtırada, yeni tip köy öğretmeni yetiştirmek için yeni tip köy öğretmen okulları kurulmasından bahsediyordu.

Köy Eğitmenleri Kursları

Atatürk Anadolu köylerinin geriliğini çeşitli vesilelerle yaptığı gezilerde görmüş ve Halkevlerini biraz da bunun için kurdurmuştu. Ülke çapında da 40.000 e yakın köyümüzün 1934-35 ders yılında ancak 5.000 inde öğretmen ve okul vardı. 1934 yılında Reşat Şemsettin Sirer'in İlköğretim Genel Müdürü olduğu sırada Bakanlıkta köye uygun öğretmen yetiştirme ile ilgili çeşitli plan ve projeler hazırlandı. 1935 yılında eski kurmay subay ve CHP eski genel sekreteri Saffet Arıkan Kültür Bakanı olunca, İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne vekaleten İsmayil Hakkı Tonguç'u getirdi. Tonguç, köylerdeki eğitim sorununun bir kalkınma sorunu olduğuna inanıyordu.

1934 yılında Cumhurbaskanlığı Muhafız Kıtasında, İsmail Hakkı Tekçe paşanın köyden gelen erlere okuma-yazma öğretmedeki gayretleri ve buradan terhis olanların köylerde okuma-yazma öğretmeye başlamaları ve bir zamanlar Prusya ordusunda da askerde eğitilen askerlerden terhis olunduktan sonra öğretmen olarak yararlanma uygulamasının başarılı olduğunun anlatılması üzerine; 1936'nın ilk günlerinde, Çankaya Köşkündeki bir toplantıda özellikle 32 bin küçük köyün eğitim sorununu çözmenin zorluğundan söz açan Milli Eğitim Bakanı Arıkan'a Atatürk, askerliklerini çavuş olarak yapmış köylülerden yararlanmasını teklif etmistir (Öymen, 1956).

Çifteler Eğitmenler Kursu: Kültür Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ile işbirliği yaparak 1934-35 ders yılında Çifteler Çiftliğinde (Harasında) köy eğitmeni yetiştirmek üzere bir kurs açmaya karar vermiş, ancak bunun uygulanmasına 1936 yılında başlanmıştır. Askerliklerini çavuş olarak yapmış 80 genç, Çifteler Harasında sekiz aylık bir Eğitmenler Kursuna alınmış, kursun ilk yarısı (ilk dört ay) sonunda başarılı olanları stajyer öğretmen olarak Ankara köylerine atanmıştı. Çifteler Kursunun ikinci dört aylık kısmı 1937 ilkbaharında yapıldı. Ankara köylerindeki eğitmenler geri Mahmudiye'de toplandı ve dört ay daha eğitim aldılar.

Çifteler kursunun daha ilk dönemi başarılı olduktan sonra, Kültür (Eğitim) Bakanlığı yetkilileri çeşitli köylerde eğitmen kursları için askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapmıs, ilkokul mezunu, zeki, karakterli yetişkin öğrenciler aramaya başladılar. 1937 ve 1938 öğretim yıllarında 11 Eğitmen Kursu daha açıldı. Eğitmen kurslarındaki öğrenci sayısı 1939'da 2000'e yükseldi. Daha sonraki yıllarda ilköğretimi bitiren köy çocukları toplanarak, bunlar Köy Öğretmen Okullarında yetiştirilmeye başlandı ve Eğitmen Kursları da bu okulların (Köy Enstitülerinin) yan çalışmalarından biri haline getirildi.

Kızların bu eğitim faaliyetine alınması ancak 1938 yılında İzmir Kızılçullu'da, eğitmen kursuna katılanlardan bazılarının kız kardeşleri ve eşleri olan 15 kadının kursa kaydı ile mümkün olabildi. Bunlara biçki-dikiş, el işleri, yemek pişirme gibi konularda dersler de verildi ve köylerinde kadınları bu yönde eğitmeleri istendi.

11 Haziran 1937 tarihinde bir "Köy Eğitmenleri Kanunu" çıkartıldı. Eğitmen kurslarının eğitim-öğretim faaliyetleri 1940'lı iyice oturmaya başladı. Bu, köy eğitmeni yetiştirme kursları 1946 yılına kadar çeşitli yerlerde açılarak devam etmiş, 8.675 eğitmen yetiştirmiştir. Bunların 40 kadarının kadın olduğu bilinmektedir.

Bu kurslar başlangıçtan itibaren birer örgün eğitim kurumu gibi çalışmışlar ve başarılı uygulamalarıyla Köy Enstitülerinin temelini teşkil etmişlerdir. Bu kursta yetişenler görev aldıkları köylerin öğretmeni, doktoru, muhendisi, mimarı, muhasebecisi vs olarak yetiştirilmişlerdir. Köy Eğitmenleri Kursları, 1930-1940'lı yılların Türkiye'sinde küçük nüfuslu köylerin eğitim sorununu çözmede başarılı bir faaliyet olmuştur. Türkiye'nin kendi sorunlarını kendi düşünür ve uygulayıcıları ile çözdüğü bu dönemde Köy Enstitülerinin temellerindeki teori ve pratik de bu kurslardaki başarılı çalışmalardan çıkartılmıştır.

Köy Enstitüleri

Eğitmen Kurslarının başarılı çalışmalarını gören Bakanlık, askerden dönenlerden yararlanmanın yanı sıra köylerden ilkokul mezunu çocuklar toplayarak, onları kırsal bölgelere kuracakları okullarda yetiştirip kendi köylerine öğretmen olarak göndermeyi planladı. 1937–38 öğretim yılında Çifteler (Eskişehir) ve Kızılçullu'da (İzmir) iki Köy Öğretmen Okulu açıldı. Bunlara 1938–39 öğretim yılında Kepirtepe (Kırklareli), 1939–40 öğretim yılında da Gölköy (Kastamonu) Köy Öğretmen Okulları eklendi. 1939'da bu okullar için geniş araziler tahsis edildi ve döner sermaye işletmeleri kuruldu. Yeni kurulan okullara "Enstitü" adı verildi; çünkü buralarda köy ile ilgili çalışmaların yapılması ve köy kalkınmasında ihtiyaç duyulan sağlık ve tarımsal çalışma elemanlarının da yetiştirilmesi amaçlanıyordu. Zaten proje sadece Eğitim Bakanlığının değil, Sağlık ve Tarım bakanlıklarının da ortak projesi idi.

Köy Enstitülerinin çoğu ilk üç-dört yılda kuruldu; kısa sürede sayıları arttı ve 1950'den önce Türkiye genelinde 21'e çıktı. Çalışmaların başarılı olduğu görüldükten sonra da 17.04.1940 tarihinde "Köy Enstitüleri Yasası" çıkarılmıştır. Köy Enstitüleri Yasası ile, daha önce açılmış ve eğitim öğretim yapmakta olan eğitmen kursları ve köy öğretmen okullarını da "Köy Enstitüsü" statüsü altında toplanmıştı. Yedi köy enstitüsünde açılan sağlık bölümlerinde de köy sağlık ocaklarında görev yapacak sağlık memurları yetiştiriliyordu.

1942'de *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu* çıkarılarak, ilköğretim ve köy eğitimi sistemi bütün ayrıntılarıyla düzenlendi. Bu yasaya göre 1943'te *Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu İzahnamesi* ile Köy Enstitüsü sisteminin amacı, felsefesi, örgütlenişi, görevlerinin nitelikleri ve sorumlulukları ayrıntılarıyla belirlendi. Öğretmenler köylülere hem örgün eğitim verecek, okuma-yazma ve temel bilgileri kazandıracak hem de modern ve bilimsel tarım tekniklerini öğretecekti. Eski eğitim sisteminin kitaba dayalı öğretim yerine *iş için, iş içinde eğitim* ilkesi tatbik ediliyordu. Her köy enstitüsünün kendisine ait tarlaları, bağları, arı kovanları, besi hayvanları, atelyeleri vardı. Köy enstitüleri temel misyonunu iş, zanaat ve sanat deneyimli, yetenekli, köy şartlarına uygun köy öğretmenleri, teknik ve sağlık elemanları yetiştirmekti. Köy enstitüleri öğrencileri ilk yıllarda eğitim öğretim süreci içinde önce kendi okullarını, atölyelerini, iş yerlerini bizzat kendileri yapmışlardı. Eğitim öğretim, uygulama ve iş süreçlerinde çevreye görelik, doğa uygunluk, kendi kendini yönetme, kendi kendine çalışma ilkeleri ve yöntemleri izlenmişti.

Köy Enstitüleri Eğitim Programı 6 yıllık bir denemeden sonra, 1943 yılında yürürlüğe konuldu. 1942 yılında Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde (Ankara), Köy Enstitülerine öğretmen, yönetici, denetmen; ülkeye köy araştırmacısı yetiştirmek üzere Köy Enstitülerinin en yetkin öğrencilerini alıp yetiştiren üç yıl süreli Yüksek Köy Enstitüsü açıldı. Gerek Köy Enstitülerinin kurulup örgütlenmesinde gerekse Yüksek Köy Enstitüsü'nün kurulmasında, zamanın İlköğretim Genel Müüdürü İsmail Hakkı Tonguç'un önemli gayretleri oldu.

Köy Enstitülerinin okul sayısı, öğretmen ve öğrenci sayıları yıllara göre şöyle bir gelişim izledi:

Öğretim yılı	Enstitü sayısı	Kadın öğretmen	Erkek Öğretmen	Öğretmen topl.	Öğrenci sayısı
1937-1938	2	5	21	26	286
1938-1939	3	7	34	41	796
1939-1940	4	10	50	60	1.567
1940-1941	14	46	189	235	5.665
1941-1942	17	80	214	294	8.052
1942-1943	18	101	259	360	10.161
1943-1944	18	128	298	426	14.166
1944-1945	20	145	360	505	15.561
1945-1946	20	119	403	522	15.529

Köy Enstitüleri iş eğitimi doğrultusunda eğitim öğretim çalışmalarını kalitelerini artırarak 14 yıl başarı ile devam ettirmiştir. Bu dönemde 1308 bayan ve 15,943 erkek toplam 17 341

öğretmen, 8 675 eğitmen, 1 248 sağlık memuru olmak üzere toplam 27 264 eleman yetiştirmiştir.

Köy Enstitülerinin "Kapatılışı"

1945 yılında Bakanlar Kurulu kararı ile 1954 yılına kadar sürecek bir plan yapılarak, 10 yıllık bir *İlköğretim Seferberliği* ilan edildi. 1946 yılında yapılan genel seçim sonucunda CHP'nin yeni hükümetinde Hasan Âli Yücel bakanlık görevinden ayrıldı, Tonguç'tan önce İlköğretim Genel Müdürlüğü yapan Reşat Şemsettin Sirer Eğitim Bakanı oldu; Tonguç ve ekibi de görevden uzaklaştırıldı. 1947 yılında Köy Enstitüsü Öğretim Programı ve Yönetmeliği değiştirilerek, öğrencilerin yönetime katılması, iş eğitimi gibi temel ilkeler ve etkinlikler kaldırıldı; mezunlara arazi ve teçhizat verme uygulaması sona erdirildi. Tarım ve atelye uygulama saatleri önemli ölçüde azaltıldı. 1947 yılı sonlarında Yüksek Köy Enstitüsü kapatılarak öğrencileri başka okullara nakledildi. Enstitülere karşı yoğun bir siyasi eleştiri başladı. 1948 yılında Eğitmen Kurslarına son verildi ve birçok eğitmen de görevden uzaklaştırıldı.

1950'den sonra Köy Enstitülerinin kız öğrencileri ayrılarak, Kızılçullu ve Beşikdüzü Köy Enstitülerinde toplandı. Sonra Kızılçullu Köy Enstitüsü kapatılıp öğrencileri Bolu Kız Öğretmen Okuluna aktarıldı. Aynı yıllarda 4 enstitüdeki Sağlık Kolu kapatıldı. 1951 yılında Köy Enstitülerinin öğretim süresi 5 yıldan 6 yıla çıkarıldı. 1953 yılında Köy Enstitüleri Programı ile İlköğretmen Okullarının programları birleştirildi.

Bütün bunlara rağmen, adı ilköğretmen okulu olarak değiştirilse de, eski Enstitü binaları üzerinde kurulu olan okulların köy ilkokullarından sınavla öğrenci seçme, onları yatılı olarak okutma sistemleri değişmedi. Hatta ders programları ne kadar değiştirilirse değiştirilsin, Enstitü felsefesi bu okullarda devam etti, ta ki bu okullar Öğretmen Lisesi haline çevrilinceye kadar!

Sonuç

Köy Enstitülerinin kurucu ve yönetilerinin değiştirilmesi, programlarının değiştirilmesi, Yüksek Köy Enstitüsü'nün kapatılması, karma eğitime son verilmesi vs. hep CHP zamanında yapılmasına rağmen, Enstitüleri Demokrat Parti'nin kapattığı söylenir.

Köy Enstitülerinin eğitsel açıdan program ve isim değiştirmesindeki etmenlerden biri, Türkiye'nin çok partili düzene geçmesi idi. Burada sandığa gidip birbirinden farklı partilere oy verecek kişilerin ortak bir eğitim almaları esası vardı. Türkiye'de 1939'a kadar birçok köy ilkokulu üç yıl öğretim süreli idi. Eğitmenler de bu tip okullar için yetiştiriliyordu. Türkiye'de köylülerin şehirlilerden farklı eğitim görmeleri, hele bunların öğretmenlerinin de farklı şekilde yetiştirilmesi, çok partili rejimin ruhuna aykırı idi. İnsanları iki farklı şekilde yetiştirilen bir halkın ortak bir demokrasi kurmaları zor olacaktı. O nedenle Türkiye'deki tüm öğretmenlerin aynı programla yetiştirilmeleri önemli idi.

Bu okullardan mezun olacak öğretmenler 20 yıl köylerde çalışacak ve şehirlere tayin isteyemeyeceklerdi. Bunlara verilen maaş şehir öğretmenlerinden çok düşüktü; güya köy öğrenmenleri bu açığı devletin kendilerine verdiği tarla, tohum, hayvan, tarım araç-gereçleri

verilerek kapatılacaktı. Yani öğretmenler aynı zamanda bir köylü gibi üretimin içinde olacaklardı. Bu hedefin ne kadar gerçekleştiği pek araştırılmamıştır. Eğitim Bakanı 1950 de Tevfik İleri bunların maaşını 25 Liradan 125 Liraya çıkarmış ve şehre tayin isteme hakkını tanımıştır.

Bu öğretmenler köylüyü aydınlatabilmiş, onunla bütünleşebilmiş ve başarılı bir köy kalkınması sağlayabilmişler midir. Buna evet cevabı veren geniş araştırmalar yok. İhtimal ki bunlar da şehirli öğretmenlerin köyden kopuk yaşadıkları gibi yaşamışlardır. Köylü çocuklarının eğitildikten sonra geri köye öğretmen olarak gönderilme "aşı"sı pek tutmamıştır. Örneğin müzik derslerinde halk müziğinden çok Batı müziği enstrümanlarıyla Batı müziği şarkıları çaldırılmaya çalışılmıştır. Enstitü öğrencilerine okumaları zorunlu tutulan eserler Yunan, İtalyan, Fransız klasik eserleri idi. Acaba bunlar gerçekten öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşılıp yorumlanabildi mi? Bunu "köylü aydınların" (Baykurt'ların, Makal'ların, Apaydın'ların) eserlerinde göremiyoruz. Vaktinin yarıdan fazlasını arazide işçi gibi çalışarak geçiren çocukların bunları doğru anladıklarından kuşkuluyum. Enstitülerdaki öğrencilerin çalıştırılması bir iş eğitimi uygulamasından çok, 2.Dünya Savaşı şartlarında herkesin kendi rızkını temin etmesi gibi görülebilir. O zaman köylülerin yol yapımında zorunlu ve ücretsiz çalıştırıldıkları, köylülerin kendi okul inşaatlarını kendilerinin yapmasının zorunlu tutulması gibi uygulamalar unutulmamalıdır.

Köy "Enstitüleri" enstitüleşemedi. Öğretmen yetiştirmenin dışındaki sağlık, tarım gibi alanlardaki köy önderleri yeterli sayıda ve kalitede yetiştirilemedi.

Köy Enstitüsü mezunu öğretmenler köyü uyandırabidi mi, köyü modernleştirip köylü-şehirli ayrımını daraltabildi mi? Yoksa köyü gene köylük yerlerde yetiştirdiği kendi çocukları ile daha kapalı bir toplum haline mi getirdi?

Bütün bu eleştirilere rağmen, Köy Enstitüleri uygulamasını Türk eğitim tarihi zemininde değerlendirirsek şu tür sonuçlar da çıkartabiliriz:

Yıllardan beri süregelen köye öğretmen yetiştirme sorununun çözümünde doğru bir yol bulunmuştu. Yeni okullar açılarak, mevcutların kapasitesi genişletilerek, ders programı gözden geçirilerek köye rahatlıkla gidip şikayet etmeden çalışabilecek nitelikli öğretmenler yetiştiriliyordu. Belki istenen amaçlara tam ulaşamdı ama, devletin köylere girmesinin ve onu devletin felsefesi ile yetiştirmesinin sağlam yollarından biri bulunmuştu.

Avrupa'da ve Rusya'da tartışılan ve uygulanan iş okulu tipinin güzel bir sentezini buralarda uyguluyorduk. Tonguç'un yerleştirmeye çalıştığı uygulamalı iş eğitimi Kerschensteiner ile Blonski teorilerinin güzel bir sentezi idi.

Kendi problemlerimizi kendi aydınlarımızla çözebileceğimiz güzel bir model oluşturmuş idik. Uygulama politikaya ve ideolojilere fazla bulaştırılmadan sürdürülebilse idi, 50'li ve 60'lı yıllarda Türk köy hayatı ve Türk düşünce ve sanat hayatı çok aydınlık olacaktı.

Kaynaklar

Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde Yabancı Uzman Raporları. Atatürk Dönemi.* Ankara

Alpkaya, G. Ve F.Alpkaya (Ed). 2005, *20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi*, İstanbul: Tarih Vakfı yay.

Altunya, N. (1990). *Köy Enstitüleri'nin Tarihçesi, 50.Yılında Köy Enstitüleri*, Ankara: Eğit Der yay.

Ergün, M. (2008). Öğretmen yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitmeni yetiştirme Kursları. *Öğretmen Okullarının 160. Yılı.* Ankara. 69-77.

Ergün, M. (1982). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: D.T.C.Fakültesi yay..

Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri.* Ankara: Ocak yay.

Gedikoğlu, Ş. (1949). *Niçin Eğitmen Kursları ve Köy Enstitüleri*. Ankara 1949.

Koçer, H.A. (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi*. Ankara.

Öymen, H.R. (1956). Köy Enstitülerine nasıl gelindi? *Eğitim Hareketleri*. 18-19, 29-30.

Öymen, H.R. (1978). Köy Enstitüleri kuruluşlarının tarihi gelişimi. *Eğitim Hareketleri*. 178-179, 32

Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: TTK yay.

Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul

Saydur, M. (1989). Köy Enstitülerinin Kuramsal Temsicisi: Eğitimci İsmail Mahir Efendi. *Öğretmen Dünyası*. 112, 21-22

Tonguç, E. (?). *Atatürk Ve Köy Enstituleri*. http://www.yenikusakizmir.com/dokuman/makale/makale4.doc

Tonguç, İ.H. (1947). *Canlandırılacak Köy*. İstanbul.

Uygun, S. (2002). Eğitmenlikten Öğretmenliğe... *Tarih ve Toplum*. 38/224, 39-44.



İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK DERSİNDEKİ BAŞARILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi, hasan.aydemi@inonu.edu.tr

Yalçın KARALI, İnönü Üniversitesi, yalcinkarali@hotmail.com

ÖZ

Matematik, geçmişten günümüze pozitif bilimlerin lokomotifi olmasının yanı sıra bilim çağının ortak dilidir. Çünkü her türlü bilişim teknolojisinin temelinde sayılar bulunmaktadır. Hayatımızın her alanında yaşamımızı kolaylaştıran bilgisayar teknolojilerinin yaptığı birçok iş, ortaya koyduğu ürün, temelinde matematiksel işlemleri içermektedir. Bununla birlikte toplumun gelişmesi ve varlığını sürdürebilmesi, bireylerin sahip olduğu yardımlaşma duygusuyla doğru orantılıdır. İçsel bir davranış örüntüsü olan işbirliği öğrencilerin kendilerinin ve etrafındakilerin gelişimine katkıda bulunmalarını destekler. Herhangi bir konu alanında işbirliği içerisinde yapılan araştırmalar, incelemeler sonucunda elde edilen sonuçlar öğrencilerin ortak bir sorumluluk bilinci kazanmalarını kolaylaştırmaktadır. Bunun için öğretmenler esnek olmalı, sınıf içerisinde yöntem çeşitliliğine gitmeli ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim stratejilerini repertuarına katmalıdır. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde meydana getirebileceği farkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubuna öğrenci takımları başarı bölümleri ve turnuva tekniklerinin birleşimi olan işbirliğine dayalı öğrenme, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle öğretimsel uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılının II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Malatya Battalgazi ilçesinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma deney grubu 16, kontrol grubu 16 olmak üzere32 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarını kontrol ederek sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları işbirliğine dayalı öğrenmenin matematik öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı biçimde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecinde cinsiyet açısından sosyal etkileşim temelinde fırsat eşitliğini destekleyen uygun bir yöntem olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ON STUDENTS' SUCCESS IN MATHEMATICS

ABSTRACT

Mathematics is the common language of scientific age, as well as the engine for positive sciences. This is because numbers lie at the bottom of every kind of information technology. Computer technologies make our lives easier in many ways, and many of their products mainly consists of mathematical processes. Furthermore, survival and development of a society is directly proportional to the sense of cooperation of the individuals. Cooperation, which is an intrinsic behavioural pattern, encourages students to contribute to their own development and the development of others around them. Research conducted in cooperation and results obtained as a result of cooperative research allow students to gain a common sense of responsibility. To achieve this, teachers should be flexible and use a variety of methods and strategies such as cooperative learning. This study aims to reveal the differences that cooperative learning and conventional teaching methods will make in the levels of academic success of 4th grade primary school students. In line with this purpose, cooperative learning, which is a combination of student teams' success sections and tournament techniques, has been applied

to experimental group, and conventional instructional techniques were applied to the control group. The study group of this research is composed of 4th grade students in public primary schools in Battalgazi, Malatya. Data were collected in the second semester of 2015-2016 school year. The research was conducted with a total of 32 students, 16 in experimental group and 16 in control group. To check pre-test scores and compare post-test scores of control and experimental groups, Convergence Analysis (ANCOVA) was used. The results from the study have revealed that cooperative learning is more effective than conventional methods in mathematics teaching. In addition, it was revealed that cooperative learning does not lead to a significant difference in students' academic success in terms of gender. As a result, it is thought that cooperative learning may be an appropriate method which facilitates equality of opportunities between different genders in social interaction.

GİRİŞ

Önceleri okulun görevlerini okuma-yazma, matematik öğretme; yurdu, dünyayı tanıtma, iyi vatandaş yetiştirme gibi kavramlarla açık olarak tanımlamak mümkündü. Kendi içinde bütünlük oluşturan bu anlayışta öğretmen-öğrenci-veli ve ders kitabının yazarı ortak bir zeminde buluşabiliyordu (Çağlar, 2010, s. 57). Her geçen gün daha karmaşık bir özellik kazanan günümüz dünyasına ayak uydurmaları gereken ve beklenen öğrenciler eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini başkalarıyla etkileşim içerisinde kullanamıyorsa edindikleri bilginin ne türden bir faydasının olabileceği cevaplanması gereken önemli bir sorudur (Borich, 2014, s. 354). Tek yönlü sınav odaklı anlayışın her açıdan kuşattığı okullarda öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimini kısıtlayan öğretmen merkezli yöntem ve teknikler akademik ve sosyal açıdan beklenen gelişimi sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar ve öğretmenler öğrenmede kalıcılığı artıran ve öğrencilerin öğrenmeden zevk aldıkları, bireyin sosyal gelişimini destekleyen öğrenme yaklaşımlarına yönelmek durumundadırlar. Bu ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilecek öğrenme yöntemleri arasında işbirlikli öğrenme önemli bir seçenek olarak dikkat çekmektedir. Çünkü işbirliği insanoğlunun doğasında vardır (Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak, & Efe, 2008, s. 1-2). Sosyal gelişimi ikinci plana atan, akademik başarıya odaklanmış okullarda sadece ders öğrenmeye bağlanan etkinliklerle yapılan eğitimle birlikte işbirliği ve ortak çalışma kültürü ortadan kalkmaktadır (Dewey, 2010, s. 29).

Bireyin yaşamı boyunca çevresindeki insanlarının davranışlarını gözlemleyerek kendi davranışlarını şekillendirdiği görüşü çok eski çağlara kadar uzanır. Dewey okulu toplumun küçük bir parçası olarak ele almış, öğrencilerin eğitim ortamlarında birbirlerinden öğrendiklerini savunmuştur. Bunun yanında Vygotsky de sosyal öğrenmenin önemine vurgu yapmış ve "potansiyel gelişim alanı" kavramı ile öğrenmenin, öğretmenlerin rehberliğinde ve sosyal bir ortamda karşılıklı etkileşim ile gerçekleşebileceğine dikkat çekmiştir (Eyyam, Doğruer, & Meneviş, 2012, s. 75). Okulun bir topluluk olduğunu vurgulayan Dewey eğitimcilerin genellikle öğrencileri kendi sıralarında birbirinden ayrık biçimde tuttuklarına vurgu yapmıştır. Bu ifade okullarda öğrenciler arasındaki işbirliğinin öğrenmeye sağlayacağı olumlu etkinin göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum öğrenci etkinliklerinin ve iletişimlerinin gelişimini engellemiştir. Ancak gelecek vaat eden eğitimde öğrencilere, başkalarıyla birlikte problemler üzerinde çalışmak zorunda kalacakları anlamlı aktiviteler oluşturmak esastır. Çünkü gerçek öğrenmenin anahtarı sosyal ortamlarda işbirliğine dayalı, amaçlı etkinliklerdir (Philips & Soltis, 2004, s. 56). Modern yaşam insanlara sosyal ve ekonomik olarak bireyci, rekabetçi ve yarışmacı kişilik yapısını dayatmaktadır. Bu anlayış kendisini eğitim ortamlarında öğrenenleri kazananlar ve kaybedenler şeklinde sınıflandırarak göstermektedir. Ancak çağdaş bir temel eğitim süreci öğrenciler arasındaki barış, dayanışma, işbirliği ve paylaşma gibi toplumsallaştırıcı değerleri destekleyerek sınıfları yıkıcı bir yarışma ortamına dönüştürmekten uzak olmalıdır (Ural, 2014, s. 49).

Öğretmen merkezli uygulamaların olumsuz yönlerinin sürekli eleştiri konusu olduğu sınıflarda işbirliğine dayalı öğretim uygulaması eğlenceli ve pratik bir yaklaşım olarak benimsenebilir. Uygulanabilirliğini yitirmiş yöntemlerin doğurduğu olumsuz sonuçların üstesinden işbirliğine dayalı grup odaklı öğrenmeler ön plana çıkarılarak gelinebilir. Çünkü uygun öğrenme ortamları sağlandığında zaten öğrenmeye sürekli açık olan çocuklar doğaları gereği bilgi ve deneyim paylaşımına, etkileşime açıktır. Matematiğin doğasından kaynaklanan önyargılar göz önüne alındığında işbirlikli öğrenme teknikleri vasıtasıyla bu sorunların üstesinden hep birlikte gelmeleri sağlanabilir (Schunk, 2014, s. 265). Bunca olumsuzluğun karşısında öğretmenlerin rehberliğinde işbirlikli stratejilerin benimsendiği sınıf ortamları, bireylerin grup içerisindeki aktivitelerle işbirliği

duygusunu, gruplar arası etkileşimle de rekabet etmenin verdiği heyecanı aynı anda yaşama fırsatını yakalamalarını sağlamaya adaydır. Bu anlayış geleneksel sınıf ortamlarına hâkim olan tekdüzeliği rekabetin, dayanışmanın ve ekip ruhunun öğrenmeyi sağladığı çok yönlü gelişimi destekleyen öğrenme fırsatlarına dönüştürebilir.

Sınıflarda akademik başarının artırılması her eğitimcinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bunu sağlamada en önemli faktörlerin başında benimsenen strateji, yöntem ve teknikler gelmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme modeli bu tür öğrenci niteliklerini aynı anda zaman ve maliyet açısından ekonomik bir yolla geliştirmeye olanak sağlamaktadır (Ekici, 2007, s. 94). Eleştirilerin odağında yer alan tek yönlü yarışmacı öğrenmede güçlüler kazanmayı yeterince güçlü olmayanlar ise kaybetmeyi öğrenmektedirler. Bilgi, beceri ve yeteneklerin sürekli karşılaştırılması söz konusudur. Değerlendirmeler tamamen karşılaştırmaya dönüktür. Buna karşın işbirlikli öğrenmede bir öğrenci çok çalışırsa onun enerjisi ile diğer arkadaşlarının başarısının da artacağı anlayışı esastır. Çünkü çalışmalar sonucunda birlikte başarılı ya da başarısız olma durumu söz konusudur. Bu durum eğitim sürecinde içsel ve dışsal pekiştireçlerin eş zamanlı olarak devreye girmesine de olanak sağlamaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 486). Sınıf içerisinde etkili bir öğretim ortamı oluşturmak açısından öğretmen-öğrenci etkileşimi kadar, öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim de önemlidir. Öğrencilerin karşılıklı olarak etkileşimlerini yapılandırma biçimi öğrenme düzeylerini; öğretmenlerine, derslerine, arkadaşlarına ve okullarına karşı tutumlarını ve özsaygılarını önemli ölçüde etkileyebilme potansiyeline sahiptir (Ekici, 2007, s. 93). Okul çağındaki çocukların sağlıklı bir biçimde bireyselleşmesi ve toplumsallaşması, akran grupları içerisindeki etkileşimleriyle yakından ilişkilidir. Dinamik sosyal örüntüler içinde farklı yaşantılar geçiren çocuk; paylaşma, uzlaşma, yarışma, yardımseverlik gibi insani özelliklerle tanışır. Bireysel önem ve değer duygularını geliştirici her türlü olumlu yaşantı çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler (Aydın, 2007, s. 84). Topluluk içerisindeki öğrenmelerde akranların önemsediği fikirler diğerleri tarafından da değerlendirilir ve yapılandırılır. Öğrenme modeli arkadaşlarıyla uyumsuz hale gelen birey bunun etkisiyle sahip olduğu bilgileri yeniden düzenleyerek modeller. Bu süreç karşılıklı olarak sürekli devam eder. Eğer öğretmen bilginin değişmez bir yapı olduğu anlayışını öğrencilere aktarmayı tercih ederse öğrencilerin etkinliliği anlamını kaybeder. İşbirliğine dayalı öğretim etkili ve anlamlı bir öğrenmeyi öngören öğretmenler tarafından kolayca uygulanabilir bir yapıya sahiptir (Senemoğlu, 2012, s. 607-608). Bireysel öğrenmede öğrenciler kendi kendilerine çalışırlar. Bu türden öğrenmede öğrenenin rakibi kendisidir. Herhangi bir birliktelik yoktur. İşbirliği içerisinde öğrenmede amaç her öğrenci için önemli algılanır. Farklı yetenekleri, gereksinimleri, öğrenme stilleri olan öğrenciler bir grup içerisinde ortak amaçlar etrafında organize olur, buluşur ve çalışırlar. Her türlü bilgi, beceri ve duyuşsal öğrenmede birliktelik esastır. Biz kültürünün baskın olduğu bu türden bir yaklaşımda "birlikten kuvvet doğar" anlayışı sınıf ortamına uyarlanmaktadır (Gömleksiz, 2010, s. 125).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin en değerli kazanımlarının başında sorumluluk bilinci gelmektedir. Ancak uzak hedeflerden yoksun olan eğitim ortamlarında çocuklara sorumluluk verilmesi önemli değildir. Çünkü sorumluluğu gelişmiş bireylerin sorun çıkaracağı ve otoriteye karşı geleceği düşüncesi hâkimdir. Öğrencilerin sınırlarının ne olacağına öğretmen yani otorite karar verir ve bunun sorgulanması pek söz konusu olmaz. Ancak çağdaş bir öğretime dayalı "biz" anlayışının hüküm sürdüğü bir sınıf ortamında öğrencilerin gerek kendileri ve gerekse arkadaşları hakkında sorumluluk alması önemlidir. Öğrenmede keyfilik değil kurallar çerçevesinde işbirliği esastır. Sürecin ve birlikte yapılan işlerin önemli olduğu öğrenme ortamlarında bir şey yaparken en iyisini yapmak ortak hedeftir. Yeni öğrenmelerde coşku ve zevk her türlü kazanımdaki kalıcılığının anahtar faktörleridir (Cüceloğlu, 2014, s. 176-178). Toplumun gelişmesi ve varlığını sürdürebilmesi, bireylerin sahip olduğu yardımlaşma duygusuyla doğru orantılıdır. İçsel bir davranış örüntüsü olan işbirliği öğrencilerin kendilerinin ve etrafındakilerin gelişimine katkıda bulunmalarını destekler. Herhangi bir konu alanında işbirliği içerisinde yapılan araştırmalar, incelemeler sonucunda elde edilen sonuçlar öğrencilerin ortak bir sorumluluk bilinci kazanmalarını kolaylaştırmaktadır. Bunun için öğretmenler esnek olmalı, sınıf içerisinde yöntem çeşitliliğine gitmeli ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim stratejilerini repertuarına katmalıdır (Mısır & Çalışkan, 2007, s. 60-61).

İşbirliğine Dayalı öğrenme

Modern yaşamda genel bir amaca ulaşmak için grup olarak organize olabilen insanoğlu bu sayede iş yaşamında, spor ve askeri alanlarda ya da fiilen herhangi bir amacı gerçekleştirmede başarılı olabilmektedir. En önemli insan aktivitelerinden birisi olan işbirliği (Slavin, 1982, s. 5) amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı (TDK, 2016), aynı hedeflere ulaşmada birlikte çalışmak anlamına gelmektedir. İşbirliğine dayalı çalışma bir grup içerisindeki bireylerin her birine ait problem ya da bir grubu ilgilendiren genel bir problemin çözümüyle ilgili olmak üzere farklı güç ve yeteneklere sahip bireylerin güç ve yeteneklerini birleştirerek probleme ortak çözüm oluşturma yaklaşımıdır (Taşdemir, 2010, s. 174).

İşbirliğine dayalı etkinliklerde bireyler kendilerine ve tüm grup arkadaşlarına faydalı olacak öğrenme ürünlerine ulaşmaya çalışırlar. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendilerinin ve diğer grup üyelerinin öğrenmesini en üst düzeyde gerçekleştirmek için beraber çalışmalarının yolunu açan eğitsel uygulamalardır. Burada ana fikir basittir. Sınıf üyeleri öğretmenden konunun temel eğitimini aldıktan sonra küçük gruplara ayrılırlar. Daha sonra tüm grup üyeleri başarıyla tamamlayıp öğrenene kadar belirlenmiş görev üzerinde çalışırlar. İşbirlikli çalışmalar tüm grup üyelerinin birbirinden karşılıklı fayda sağlamak için çabaladığı; grup üyelerinin kader birliği yaptığı; grup performansının her bir üyenin performansına bağlı olduğunun bilindiği; grup üyelerinin birinin başarısına diğer tüm grup üyelerin kendi başarısıymış gibi sevindiği uygulamalardır(Johnson, Johnson, & Holubec, 1994, s. 3). İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin küçük gruplar içerisinde birlikte çalışarak akademik içerikleri öğrenmede birbirlerine yardımcı oldukları bir yöntemdir. İşbirlikli teknikler herhangi bir konu alanında uygulanabileceği gibi; okul öncesinden başlayarak ileri sınıf düzeylerine kadar değişik okul türlerinde kullanılmaktadır. Geniş bir yelpazede herhangi bir konu alanının akademik kazanımlarında, çeşitli eğitim çıktılarında, ikinci bir dil öğreniminde, tutum, davranış, gruplar arası ilişkiler, sosyal dayanışma, kaynaştırma öğrencilerinin akran kabulünde ve derslere karşı ilginin artmasında ve daha birçok konuda işe koşulabilmektedir(Slavin, 2014, s. 5).

Amaç

Bu araştırmanın amacı: ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde meydana getirebileceği farkları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda deney grubuna öğrenci takımları başarı bölümleri ve turnuva tekniklerinin birleşimi olan işbirliğine dayalı öğrenme, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle öğretimsel uygulamalar yapılarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öntest puanları kontrol edildiğinde, öğrencilerin akademik başarıları kullanılan öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öntest puanları kontrol edildiğinde, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisi öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, verilerin elde edilmesi ve analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın tasarımında sosyal bilimler alanında sıkça kullanılan karışık bir desen olan öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır. Bu desende katılımcılar, deneysel işlemden önce ve sonra deneysel işlemle ilgili olarak ölçülürler. ÖSKD, aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçüldüğünden dolayı ilişkili bir desendir. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılmasına olanak sağladığından ilişkisiz bir desendir. Bu nedenle bu desen karışık bir desen olarak nitelendirilebilir(Büyüköztürk, 2014, s. 19). Eğitimde yürütülen pek çok araştırma yarı deneysel desene dayanmaktadır. Desen birden fazla örneği belirli bir zaman diliminde çalışmayı içerir. Bu anlamda içsel geçerlilik bakımından klasik deneysel desenlere göre nispeten düşük bir seviyededir. Yarı deneysel deseni klasik deneysel desenden ayıran en belirgin özellikler arasında deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ölçümle yapılmasıdır. Eğitim alanında yapılan deneysel araştırmalarda katılımcılar üzerinde kontrol sağlama olanağı sınırlı

olduğundan yarı deneysel desenden yararlanılır. Çünkü uygulamada eğitim ortamlarında tümüyle eşdeğer grupların oluşturulması oldukça güçtür(Ekiz, 2013, s. 112). Bu bakımdan yarı deneysel desen sosyal ortamlarda olabilenin en iyisi olarak ele alınıp, bu şekilde değerlendirilmelidir. Sınırlılıklarını önemle dikkate almak şartıyla, gerçek deneysel desenlerin uygulanamadığı durumlarda geniş ölçüde yararlanılabilir (Karasar, 2014, s. 99). Araştırmanın aşamalarında deney ve kontrol gruplarına yapılacak işlemlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Deneysel Desen İşlemleri

Grup	Öntest	Konu Alanı	Deneysel İşlem	Sontest
Deney	• Başarı Testi	Kesirler	İşbirliğine Dayalı Öğrenme (TOT destekli ÖTBB tekniği)	• Başarı Testi
Kontrol	• Başarı Testi	Kesirler	Geleneksel Öğretim	• Başarı Testi

Deneysel Uygulama Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere araştırma sürecinde işlenecek konular ile ilgili bir başarı testi öntest uygulanmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin odağa alındığı bu araştırmada öğrencilere öğretilecek öğrenme materyali olarak kesirler konusu kullanılmıştır. Öğrenciler arasındaki karşılıklı etkileşimi en üst düzeye çıkaracak maddelerin yer aldığı çalışma yaprakları ve izleme testleri yeter sayıda çoğaltılmıştır. Öğrenci takımlarının dörderli olarak oluşturulması planlandığından matematik dersinde ilgili konu ile ilgili akademik başarıları açısından sıralanan öğrenciler 4 gruba ayrılmıştır. Araştırmada sınıf ortamının düzeni öğrencilerin izleme testleri ve turnuvalara pratik biçimde katılabilecekleri rahat bir oturma düzenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın uygulanmasında konuya ilişkin ders programının kazanımlarında yer alan kritik noktalar dersin başında tüm sınıfa sunularak ve örneklerle pekiştirilmiştir. Çalışma yapraklarının dağıtılması ve uygulamanın başlatılması işbirliğine dayalı öğrenmenin etkililiği açısından diğer aşamaların odağı olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenle öncelikle takım çalışmalarında izlenecek kurallar akıllı tahta üzerinde görüntülenmiştir. Anlaşılmayan noktalarda öğretmene sorulan sorularda takım üyeleri öncelikle diğer takım arkadaşlarına yönlendirilmiştir. Bu anlamda işbirliğine dayalı öğrenmede çalışma yapraklarıyla yürütülen etkinliklerin öğrenmenin en kritik aşamasını oluşturan dinamik bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmanın uygulanmasında izleme testleri yapılırken oturma düzeni değerlendirme sonuçlarının güvenirliği açısından öğrencilerin takım arkadaşlarıyla etkileşim kuramayacakları biçimde düzenlenmiştir. Bu araştırmanın deneysel uygulamaları için tasarlanan TOT destekli ÖTBB uygulaması kapsamında öğrencilerin turnuva masasından elde ettikleri puanlar ÖTBB tekniğinde uygulanan izleme testi sonucu kazanılan takım puanlarına eklenmiştir. İzleme testleri ve turnuvalar sonucunda takımına 30 puan kazandıran öğrenciler mavi sertifika; 20 puan kazandıran öğrenciler kırmızı sertifika; 10 puan kazandıran öğrenciler sarı sertifika ile ödüllendirilmiştir. Bu uygulama takımlar için de yapılmış en başarılı takım mavi, sonraki kırmızı ve daha sonrakiler ise sarı sertifika ile ödüllendirilmiştir. Uygulama sonunda başarı testi sontest olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılının II. döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Malatya Battalgazi ilçesinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Araştırma deney grubu 16, kontrol grubu 16 olmak üzere32 öğrenci ile yürütülmüştür. Gruplara öntest uygulanmasının ardından yapılan analizde deney ve kontrol grubunun arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t_{(30)}$=1,468, p>.05]. Bu durum grupların denk olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Matematik başarı testi hazırlanırken öncelikle "Kesirler" konusunun kazanımlarına uygun olarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosunda belirtilen kazanımlara göre araştırmacı tarafından hazırlanmış maddeler alanında uzman eğitimcilerin görüşlerine sunulmuştur.

Kazanımlara dayalı olarak hazırlanan formlar kapsam geçerliğinin sağlanması açısından uzmanların görüşleri doğrultusunda Lawshe Tekniği ile analiz edilmiş ve başarı testi oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarını kontrol ederek sontest puanlarını karşılaştırmak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Deney grubunda uygulanan işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de yine ANCOVA testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Probleme İlişkin Bulgular

Gruplar arası karşılaştırma yapılmadan önce incelenmesi gereken bazı varsayımlar analiz edilmiştir. Yapılan analizde deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişken olan akademik başarı (sontest) puanları açısındannormal dağılım gösterdiği görülmüştür. Kontrol altına alınacak öntest puanları ile bağımlı değişken olan sontest puanları arasındaki ilişkiyi kontrol etmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda saçılma diyagramında öntest ve sontest puanlarının doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Öntest puanları kontrol edildiğinde, öğrencilerin akademik başarılarının kullanılan öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öntest puanları kontrol edilerek kovaryans analizi yapılmıştır.

Tablo 2. Sontest Puanlarının Uygulanan Yönteme Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney Grubu	16	23,875	22,57
Kontrol Grubu	16	17,625	18,93

Tablo 2'de düzeltilmiş sontest ortalama puanlarına göre işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunun akademik başarısının ($\overline{X}$=22,57) geleneksel yöntemle öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarısından ($\overline{X}$=18,93) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	762,9	1	762,9	38,9	,000
Grup	**98,5**	**1**	**98,5**	**5,02**	**,033**
Hata	568,6	29	19,6		
Toplam	1644	31			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda öğrenim gören öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F_{(1-29)}$=5,02, p<.05]. Bu değerler öğrencilerin akademik başarılarının uygulanan öğretim yöntemiyle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki akademik başarılarını artırmada geleneksel yönteme göre anlamlı biçimde daha etkili olduğu görülmektedir. Eta kare değerine göre ise farklı öğretim yöntemi ile öğrenim görmenin, öntest puanlarından bağımsız olarak, sontest puanlarındaki değişkenliğin %15'ini açıkladığı görülmüştür.

2. Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin bağımlı değişken olan akademik başarı (sontest) puanları açısından normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Yapılan regresyon analizinde saçılma diyagramında öntest ve sontest puanlarının doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerinin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puan ortalamaları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubunun Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Betimsel İstatistikleri

Grup (Cinsiyet)	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Kız	9	22,45	22,96
Erkek	7	25,71	25,05

Tablo 4'te düzeltilmiş sontest ortalama puanlarına göre işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubunda erkek öğrencilerin akademik başarısının ($\overline{X}$=22,05) kız öğrencilerin akademik başarısından ($\overline{X}$=22,45) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenci gruplarının düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest	383,3	1	383,3	13,8	,003
Grup	17,02	1	17,02	,614	,447
Hata	360,36	13	27,7		
Toplam	785,75	15			

ANCOVA sonuçlarına göre deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [$F_{(1-13)}$=,614, p>.05]. Bu bulgu, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilere öğrenme sürecinde cinsiyet açısından sosyal etkileşim temelinde fırsat eşitliği sağlayan uygun bir yöntem olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrenci takımları başarı bölümleri ve turnuva tekniklerinin birleşik uygulamasının öğrencilerin matematik dersi kesirler konusundaki başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma işbirliğine dayalı öğrenmenin matematik öğretiminde geleneksel yönteme göre anlamlı biçimde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç değişik yaş gruplarında matematik öğretiminin işbirliğine dayalı yaklaşımlarla incelendiği birçok araştırma ile örtüşmektedir (Yıldız, 1998, Bernero, 2000, Deane, 2001, Posluoğlu, 2002, Kramarski ve Mevarech, 2003, Bosfield, 2004)(Carlan vd., 2005, Ural A. , 2007, Ünlü, 2008, Akbuğa, 2009, Conring, 2009, Çırakoğlu, 2009, Shea, 2009, Özsarı, 2009, Marangoz, 2010, Sofeme, 2012, Torchia, 2012, Anowar ve Rohani, 2013, Rivera, 2013, Gülsar, 2014, Katrancı, 2014, Dirlikli, 2015, Koç, 2015). Bu sonuçlar çocuklara fırsat verilip sahip oldukları enerji doğru stratejilerle yönlendirildiğinde istendik davranışların artarak amaçlanan hedeflere daha etkin biçimde ulaşılabileceğini göstermiştir.

Öğrenenin merkezde olduğu çağdaş eğitim standartları öğretmene etkili bir öğretim sürecini organize etmede ve en verimli yolu izlemede mesleki sorumluluklar yüklemektedir. Öğretmenler eğitim ortamlarında işe koştukları öğretim yöntemleri ile en önemli değişkenlerden biri olmaya devam etmektedirler. Günümüzde teorik olarak kabul görmemesine karşın öğretmenler büyük oranda sınıf ortamının tek hâkimi, her türlü kararı vermekle sorumlu otoriteler olma pozisyonlarını korumaktadırlar (Bayrakçeken, Doymuş, & Doğan, 2015, s. 1).Öğrencilerin sürekli bilgi aktarımının yapıldığı edilgen bir kutu olarak görülmesi eğitim sistemimizin çözüm bekleyen sorunlarından birisidir. Bu sorunun çözümü yolunda etkileşim içerisinde bilgiyi yapılandırmalarının desteklendiği sınıf ortamlarının oluşturulmasında eğitimcilerin üzerine düşen kritik görevler vardır. Öğrencilerin farklı birer doğaya sahip olduklarından hareketle öğretmenler, "nasıl öğreteceğiz" den daha çok öğrencilerin nasıl öğreneceği konusunda anlayış çeşitliliğine gitmelidir (Mısır & Çalışkan, 2007, s. 62). Bu araştırma öğretmenin güçlü, mükemmel, yönlendiren, itiraz edilmez, korkulan ve itaat edilen kişi olduğu geleneksel anlayıştan; öğrencilerin öğretmenlerini ve öğretim ortamını paylaştıkları arkadaşlarını öğrenme yolculuğuna beraber çıktıkları birer yol arkadaşı olarak gördüğü çağdaş eğitim anlayışına dayalı bir bağlamda oluşan öğretmen öğrenci ilişkisine (Cüceloğlu & Erdoğan, 2015, s. 64-65) dönüşümün önemini kendi ölçeğinde ortaya koymuştur.

Araştırma ayrıca işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını göstermiştir. Bu sonuç işbirliğine dayalı öğrenmenin Milli Eğitim Temel Kanununun "Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır." maddesinde öngörülen hedeflere ulaşılmasında fırsat eşitliği açısından olumlu katkı sağlayabileceğini de göstermiştir. Bununla birlikte öğrenme sürecinde cinsiyet açısından sosyal etkileşim temelinde fırsat eşitliğini destekleyen uygun bir yöntem olabileceğini de ortaya koymuştur.

Matematik, geçmişten günümüze pozitif bilimlerin lokomotifi olmasının yanı sıra bilim çağının ortak dilidir. Çünkü her türlü bilişim teknolojisinin temelinde sayılar bulunmaktadır. Hayatımızın her alanında yaşamımızı kolaylaştıran bilgisayar teknolojilerinin yaptığı birçok iş, ortaya koyduğu ürün, temelinde matematiksel işlemleri içermektedir. Bu anlamda matematikten bağımsız yaşam ve matematiği hesaba katmadan hedeflenen toplumsal gelişme bilimsel gerçeklerden uzak bir düşüncedir. Bu bilinç çerçevesinde matematiğe yaklaşmak, matematik öğretimiyle ilgili sorunların aşılmasında faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif Öğrenme.* İzmir: Biliş.

Akbuğa, S. (2009). *İlköğretim 4.Sınıf Matematik Dersinde İşbirlikli Öğrenme İlkelerine Göre Yapılandırılmış Grup Etkinliklerinin Öğrenci Erişilerine ve Tutumlarına Etkisi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.

Altun, M. (2013). *Ortaokullarda Matematik Öğretimi.* Bursa: Aktüel.

Anowar, H., & Rohani, A. T. (2013). Effects of cooperative learning on students' achievement and attitudes in secondary mathematics . *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 473 – 477.

Aydın, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim.* Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması.* Ankara: Pegem Akademi.

Bernero, J. (2000). *Motivating Students in Math Using Cooperative Learning.* Chicago, Illinois: Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development.

Borich, G. D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bosfield, G. F. (2004). *A Comparison of Traditional Mathematical Learning and Cooperative Mathematical Learning.* Los Angeles: Faculty of California State University.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneysel Desenler.* Ankara: Pegem Akademi.

Carlan, V. G., Rubin, R., & Morgan, B. M. (2005). *Cooperative Learning, Mathematical Problem Solving, and Latinos.* Brownsville: C&I Department, School of Education.

Conring, J. M. (2009). *The Effects of Cooperative Learning on Mathematic Achievement in Second Graders.* Minneapolis, Washington: Walden University College of Education.

Cüceloğlu, D. (2014). *İletişim Donanımları.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak.* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Çağlar, A. (2010). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (s. 57-68). içinde Ankara: Pegem Akademi.

Çırakoğlu, C. (2009). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yaklaşımının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.

Deane, J. A. (2001). *The Influence of Collaborative Learning on Students' Understanding of Mathematics and Literacy Content.* Boston: Boston College The Graduate School of Education Department of Teacher Education, Special Education, and Curriculum and Instruction Program of Curriculum and Instruction.

Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum.* Ankara: Pegem Akademi.

Dirlikli, M. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Çemberin Analitik İncelenmesi Konusunda Akademik Başarıya, Kalıcılığa Etkisi ve Sınıf İçi Yansımaları.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Doktora Tezi.

Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., & Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Teori ve Uygulama.* Ankara: Eflatun Yayınevi.
Ekici, N. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 93-108). içinde Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.
Eyyam, R., Doğruer, N., & Meneviş, İ. (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Öğrenme ve Öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* (s. 75-99). içinde Ankara: Pegem A Akademi.
Gömleksiz, M. (2010). Kubaşık Öğrenme. *Eğitimde İlke ve Yöntemler* (s. 124-136). içinde Ankara: Betik Kitap Yayın Dağıtım.
Gülsar, A. (2014). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısına Etkisi ve Bu Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.
Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The New Circles of Learning:Cooperation in the Classroom and School.* Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
Karaçay, T. (1985). Matematik Öğretiminin Bugünkü Durumu ve Değerlendirilmesi. *Ortaöğretim Kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları* (s. 1-26). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Katrancı, Y. (2014). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamlarında Problem Oluşturma Çalışmalarının Matematiksel Anlamaya Ve Problem Çözme Başarısına Etkisi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Doktora Tezi.
Kesici, Ş. (2008). Okul Çağı Dönemi Gelişim İhtiyaçları. *Eğitime Yeni Bakışlar* (s. 49-67). içinde Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
Koç, B. (2015). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Erişiye, Kalıcılığa ve Sosyal Beceriye Etkisi.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.
Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing Mathematical Reasoning in the Classroom: The Effects of Cooperative Learning and Metacognitive Training. *American Educational Research Journal* , 281-310.
Marangoz, İ. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Geometri Öğrenme Alanında İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.
Mısır, Z. E., & Çalışkan, N. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenmede Dikkat Edilmesi Gereken Koşullar.* Ankara: Kök Yayıncılık.
Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4.Sınıf Öğrencileri İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi: Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ve Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri (ÖTBB).* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.
Panitz, T. (2010). Cooperative Learning Structures Help College Students Reduce Math Anxiety and Succeed in Developmental Courses. *Cooperative Learning in Higher Education* (s. 57-68). içinde Sterling,Virginia: Stylus Publishing,LLC.
Philips, D. C., & Soltis, F. J. (2004). *Öğrenme: Perspektifler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Posluoğlu, Z. Y. (2002). *İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.
Rivera, N. (2013). *Cooperative Learning in a Community College Setting: Developmental Coursework in Mathematics.* Arizona: Arizona State University.
Schunk, D. (2014). *Learning Theories.* Ankara: Nobel Yayıncılık.
Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem A Akademi.
Shea, C. P. (2009). *Discourse + Technology / Collaborative Learning = Fraction sSuccess.* Arizona: Arizona State University.
Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning in Elementary Schools. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* , 3-15.

Slavin, R. E. (1982). *Cooperative Learning: Student Teams.What Research Says to the Teacher.* Washington D.C.: National Education-Association of the United States.
Sofeme, J. R. (2012). Impact of Cooperative Learning Approach on Senior Secondary School Students Performance in Mathematics. *Ife PsychologIA* , 107-112.
Taşdemir, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
TDK. (2016). *Güncel Türkçe Sözlük*. 1 13, 2016 tarihinde Türk Dil Kurumu. adresinden alındı
Torchia, S. P. (2012). *Cooperative learning and its effect on fourth-grade mathematics students' achievement, motivation, and self-efficacy.* Minneapolis, Minnesota: Capella University.
Ural, A. (2007). *İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Ural, A. (2014). Seçkinci Eğitimi Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçişe Dayalı Kademelendirme. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi* , 45-56.
Ünlü, M. (2008). *İşbirlikli Öğretim Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "Permütasyon ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi.
Üre, Ö. (2008). 21. Yüzyıl Öğretmeni. *Eğitime Yeni Bakışlar* (s. 17-21). içinde Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel Pedagoji.* Ankara: Anı Yayıncılık.
Yıldız, V. (1998). *İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Onaylanmış Doktora Tezi.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İNTERNET BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi, hasan.aydemir@inonu.edu.tr

Yalçın KARALI, Milli Eğitim Bakanlığı, yalcinkarali@hotmail.com

Mustafa ÇINAR, Ulaştırma Bakanlığı, mustafacinargs@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmada eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının internet bağımlılık durumları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenimlerini sürdüren öğrenciler oluşmaktadır. Araştırmanın evreni örneklem olarak alınmış ve toplam 256 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin 172'si kadın, 84'ü de erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmada, öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Günüç (2009) tarafından geliştirilen "İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek; "yoksunluk", " kontrol güçlüğü", "işlevsellikte bozulma" ve "sosyal izolasyon" alt boyutlarından oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizinde t-testi, k-ortalama küme metodu, tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi kullanılmıştır. "ANOVA" testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın olduğu durumlarda farklılaşmanın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için "post-hoc" tekniklerinden "LSD" uygulanmıştır. Bu analizler "SPSS for Windows 16.00" istatistik paket programıyla bilgisayarda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada özetle şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre internet bağımlılığı puan ortalamaları arasında erkek adayların lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının internet bağımlılık ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları, kadın öğretmen adaylarının internet bağımlılık ölçeğinden almış oldukları puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre ölçeğin genelinde internet bağımlılığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak ölçeğin alt boyutlarından işlevsellikte bozulma boyutunda farklılaşma görülmüştür. Bu işlevsellikte bozulmanın 2. ve 3. sınıflarda 1. ve 4. sınıflara kıyasla daha fazla internet bağımlılığının olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları, üniversiteye girdikleri yıl ve üniversiteden mezun olacakları yıl internete diğer yıllara göre daha az yönelmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İnternet, İnternet Bağımlılığı, Bağımlılık

ABSTRACT

In this study, Internet addiction levels of primary school teacher candidates, who are still studying in the department of Primary Education in Education Faculty, have been investigated. Population of the study is composed of students who received education in the department of Primary Education of Inonu University in 2014-2015 academic year. A total of 256 students, population of the whole study, were taken as research sample, and the research model is relational screening model. In this study, Internet Addiction Scale, which was developed by Günüç (2009), was used to determine the Internet addiction levels of teacher candidates. This scale is composed of several sub-dimensions such as "deprivation", "difficulty in controlling", disorder of functionality" and "social isolation." T-test, k-mean clustering method and one-way variance analysis (One Way Anova) were used to analyze the data collected. When significant differences were observed in the results of ANOVA test, LSD, which is a post-hoc technique, was used to determine the group(s) from which these

differences originated. These analyses were conducted on computer using “SPSS for Windows 16.00” statistical package program.

Findings of the study are as follows: (1) In terms of Internet addiction point averages in different genders, a significant difference has been found in favour of male teacher candidates. (2) Male teacher candidates' point averages in Internet Addiction Scale are higher than those of female teacher candidates. (3) There is no significant difference in Internet addiction point averages between different grades. However, a differentiation was seen in "disorder of functionality" sub-dimension, which shows that there is more Internet addiction in 2nd and 3rd graders than 1st and 4th graders. In other words, teacher candidates tend to use the Internet less often at the first and the last years of their higher education.

Key Words: Internet, Internet Addiction, Addiction

GİRİŞ

Genel olarak bağımlılık ve madde kullanımının bireye günlük yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmesi için yardım etme fonksiyonunu yerine getirdiği düşünülmektedir (Flores, 2004, s. 1). Çoğu zaman kimyasal madde elde etmek amacıyla bazen de amacı olmaksızın tekrarlanan davranış rutinlerini ifade eden bağımlılık, kişinin yinelenen takıntılar veya zorunluluk hissine dayalı davranışlar gösterdiği psikiyatrik bir bozukluktur (Marks, 1990, s. 1389). Geleneksel olarak sadece alkol ya da kokain gibi insan davranışlarına etki eden uyarıcı maddelerden kaynaklanan bir fenomen olarak görülmesine karşın, son 30 yılda yapılan araştırmalar bireylerin bağımlılık belirtileri gösteren davranış ve alışkanlıklarından dolayı da zarar görebileceklerini göstermiştir. Aşırı yeme, kumar, alışveriş, seks ve internet kullanımı da uyarıcı maddelerle benzer problemleri yaratabilmektedir (Padwa & Cunningham, 2010, s. 1). Bundan dolayı bağımlılık kavramı artarak birçok insan davranışını açıklamak amacıyla da kullanılmaya başlanmıştır (Netherland, 2012, s. 11).

Bilgisayarların yoğun olarak kullanılmaya başladığı zamanlarda insan ile makine iletişimini içeren kimyasal olmayan bir bağımlılık türü olarak tanımlanan teknoloji bağımlılığı ilk olarak Griffiths (1995, s. 14,15) tarafından dile getirilmiştir. İnternetin 90'ların ortalarından itibaren dünya çapında yayılmaya başlamasıyla birlikte internet bağımlılığı bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen önemli ancak yasal bir psikolojik bozukluk olarak tanımlanmıştır (Price, 2011, s. 7). Henüz 1998 yılında Amerika'da çevrimiçi kullanıcıların 6%'sının bu sorunla yüzleştiği tespit edilmiştir (Brenner, 2000, s. 452). Ancak kimyasal bağımlılığın aksine aşırı internet kullanımı bağlayıcı olarak eleştirilmektense topluma sağladığı bazı teknolojik faydalarla ön plana çıkmıştır (Young, 2009, s. 217). İlk belirtileri ortaya çıktığında klinisyenler ve akademisyenler arasında tartışmalara yol açmıştır. Aşırı internet kullanımı bazıları tarafından patolojik, bağımlılık yapan ve teknolojik bağımlılığın bir türü olarak kabul edilmiştir (Widyanto & Griffiths, 2006, s. 31).

Bilgi çağının gerçeklerinden birisi olan internet kullanımı, yaşamın hemen her sahasını etkilediği gibi, eğitim ve okul sistemi ile öğretimde eğitim programlarının yapı ve sunumunu da önemli ölçüde etkilemiştir. Internet, bilgiye ulaşmayı ucuzlatıp, kolaylaştırmakla kalmamış, aynı zamanda bilgiyi zaman ve mekandan bağımsız hale getirmiştir. Bunun doğal sonucu olarak bilgiye ulaşmak, sorun olmaktan çıkmış gibi görünmektedir (Aydemir vd., 2013).

İnternet bağımlılığı kavramının uygun biçimde tanımlanması bakış açılarına göre değişkenlik göstermiştir. Genellikle kontrol edilemeyen meşguliyetin yanı sıra bozulmaya, sıkıntıya yol açan bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin dürtü ya da davranışlarla nitelendirilmiştir (Shaw & Black, 2008, s. 353). Bazı araştırmacılar alkol ve madde kullanımını içeren bağımlılıklarla (Griffiths M. D., 1999, s. 246) diğer bazıları kişinin yinelenen takıntılar veya kompulsif (dürtüsel) kontrol bozukluklarıyla (Belsare, Gaffney, & Black, 1997) ilişkilendirmiştir. Patolojik internet kullanımı (Davis, 2001, s. 187), problemli internet kullanımı (Caplan, 2003, s. 625) ifadeleri de bu sorunu tanımlamada kullanılmıştır. Teknoloji bağımlığının son halkası olan internet bağımlılığı kavramı ilk olarak Ivan Goldberg tarafından dile getirilmiştir (Suler, 1996). Kontrol edilemeyen, önemli derecede zaman alan, sorunlu, ya da sosyal, mesleki zorluklarla sonuçlanan bir süreçtir

(Shapira, Goldsmith, Keck, Khosla, & McElroy, 2000, s. 268). Young'a göre ise hızla büyüyen bir fenomen olarak internet bağımlılığı kumar bağımlılığıyla ilişkili geniş davranış çeşitliliği ve dürtü kontrol problemi içeren bir kavramdır (2004, s. 402). Griffiths (1999) ise aşırı kullanıcıların çoğu için internetin bağımlılık olmayabileceğini ayrıca diğer bağımlılıkları tatmin etmenin bir vasıtası olabileceğini belirtmiştir.

2000 yılında dünya genelinde 360 milyon olan internet kullanıcı sayısı 2014 yılında 3 milyarı aşmıştır (InternetWorldStats, 2014). 2014 yılı verilerine göre Türkiye'de internet kullanan bireylerin oranı %53,8'dir (TÜİK, 2014). Kullanıcı sayısı ise yaklaşık 38 milyon kişi olarak kayıtlara geçmiştir(IWS, 2014). Bu yaklaşık iki kişiden birinin aktif kullanıcı olduğu anlamına gelmektedir. İnternetin günlük yaşamdaki yerinin bu şekilde artmasıyla birlikte psikolojik etkenler başta olmak üzere bir çok değişken ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırmalarda problemli internet kullanımı ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (Yen vd, 2007; Ko, 2009; Dalbudak ve Evren, 2013; Öztürk vd, 2013), depresyon (Koronczai vd, 2013; Şahin vd, 2013; Şenormancı vd, 2014; Yang vd, 2014; Choi vd, 2014), yalnızlık (Yao & Zhong, 2014), nevrotik kişilik (Tsai, et al., 2009; Wang, Ho, Chan, & Tse, 2015), düşük özsaygı (Armstrong, Phillips, & Saling, 2000; Aydın & Sarı, 2011; Sariyska, et al., 2014), düşük özdenetim (Özdemir, Kuzucu, & Ak, 2014), akademik başarısızlık (Stavropoulos, Alexandraki, & Stefanidi, 2013), düşmanlık hissi (Koç, 2011), uyku problemi (Anderson, 2001; Lam, 2014) gibi psikolojik bozukluklar arasında ilişki olduğu görülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırmada var olan durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2011, s. 110).

Evren ve Örneklem

Örnekleme yapılırken, öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda sonuçların genelleme yapılmak istendiği evrenin sınırlandırılıp çalışma evreninin tanımlanması gerekir. Araştırmaların amaçlarına göre en uygun bir çalışma evreni vardır (Karasar, 2011, s. 111). Çalışmanın evrenini 2014-2015 eğitim- öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem, belli kurallara göre, belli bir evrenden seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar çoğunlukla örneklem kümeler üzerinde yapılır ve elde edilen sonuçlar ilgili evrenlere genellenir (Karasar, 2011). Çalışmamızda örneklem alınmaya gidilmemiş örneklemin tamamı örneklem olarak alınmış ve evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan 309 öğretmen adayından 256'sı değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla; Günüç (2009) tarafından geliştirilen "İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "yoksunluk", "kontrol güçlüğü", "işlevsellikte bozulma" ve "sosyal izolasyon" alt faktörlerinden oluşan 35 maddelik bir ölçek kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, katılımcılara ilişkin veriler SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) 16.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesinde Kolmogrow-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogrow-Smirnov değerinin (0,75; $p>0,05$) olduğu için dağılımın normal dağılım olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken betimsel istatistik analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için frekans dağılımları, k-ortalama küme metodu, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların eşit olması halinde LSD testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık değeri (p<,05) olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorumları

Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişken	Seçenekler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	172	67,2
	Erkek	84	32,8
	Toplam	256	100
Sınıf	1.Sınıf	47	18,4
	2.Sınıf	70	27,3
	3.Sınıf	64	25
	4.Sınıf	75	29,3
	Toplam	**256**	**100**
Mezun Olduğu Lise	Genel lise	156	60,9
	Anadolu Lisesi	90	35,2
	Fen lisesi	3	1,2
	Teknik lise	4	1,6
	İmam hatip lisesi	3	1,2
	Toplam	**256**	**100**
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar	71	27,7
	İlkokul	118	46,1
	Ortaokul	30	11,7
	Lise	29	11,3
	Üniversite	8	3,1
	Toplam	**256**	**100**
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar	25	9,8
	İlkokul	82	32
	Ortaokul	48	18,8
	Lise	68	26,6
	Üniversite	33	12,9
	Toplam	**256**	**100**
Anne Mesleği	Memur	18	7
	İşçi	26	10,2
	Ev hanımı	212	82,8
	Toplam	256	100
Baba Mesleği	Memur	47	18,4
	Emekli	55	21,5

	İşçi	66	25,8
	Esnaf	42	16,4
	Çiftçi	46	18
	Toplam	256	100
Ailenin Aylık Geliri	0-1500 TL	105	41
	1501-3000 TL	115	44,9
	3001-4500 TL	28	10,9
	4501 ve üzeri	8	3,1
	Toplam	256	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yüzde 67'si (%67,2) kadın, yüzde 32'si (%32,8) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıflara göre dağılımına bakıldığında; öğretmen adaylarının yüzde 18'i (%18,4) üniversite birinci sınıfta, yüzde 27'si (%27,3) üniversite ikinci sınıfta, yüzde 25'i (%25,0) üniversite üçüncü sınıfta, yüzde 29'u (%29,3) ise üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gördükleri ortaya çıkmaktadır. Yine Tablo 1'de örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise büyük oranda yüzde 60 (%60,9) ile genel lisedir. Genel liseyi yüzde 35 (%35,2) ile Anadolu Lisesi, yüzde 1 (%1,6) ile teknik liseler, yüzde 1 (%1,2) ile fen lisesi, son olarak da yine yüzde 1 (%1,2) ile imam hatip lisesi izlemektedir. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumlarına bakıldığında her ikisinde de çoğunluk anne ve babaların ilkokul mezunu olduğunu göstermektedir. Ayrıca; öğretmen adaylarının anne ve babalarının mesleklerinde ise anne mesleği çok büyük oranda (%82,8) ev hanımı olarak bulunurken baba mesleği çoğunlukla (%25,8) işçi olarak bulunmuştur. Bunlara ek olarak; örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının ailelerinin aylık geliri çoğunlukla (%44,9) 1501-3000 TL arasında olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevaplardan aldıkları puan dağılımı incelenmiş olup analiz sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı

	Kişi Sayısı (N)	**En Düşük Puan**	**En Yüksek Puan**	$\bar{X}$	**Standart Sapma**
Puan Değeri	256	1	5	2,16	0,59

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 256 öğretmen adayının "İnternet Bağımlılık Ölçeği"ne vermiş oldukları en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Ölçekten elde edilen aritmetik ortalama ($\bar{X}$= 2,16) ve standart sapma ise (ss= 0,59) olarak bulunmuştur.

İnternet bağımlılığı olan ya da olmayan grubu belirlemek ve bireylerin bağımlılık durumları hakkında daha detaylı sonuçlar elde edebilmek için örnekleme sınıflama tekniklerinden "kümeleme analizi" tekniği uygulanmıştır. Kümeleme analizinin genel amacı, belirli özelliklerine göre birimlerin benzerliklerini ortaya koymak ve bu benzerlikleri esas alarak birimleri doğru kategorilere sınıflandırmaktır (Çokluk ve Ark., 2014; s. 139). Bu yöntem, örneklem içerisinde örtük bulunan bazı uç bireylerin de açığa çıkmasına olanak sağlamıştır. Bu kümeleme yöntemi ile bireylerin bağımlılık düzeyleri daha sağlıklı bir şekilde sınıflanabilmiştir (Günüç ve Kayri, 2009; s. 171).

Bireylerin bağımlılık durumlarının belirlenmesi konusunda daha detaylı bir sonuç elde edebilmek için kümeleme analizi uygulanmış ve dört alt sınıftan oluştuğu gözlemlenmiştir. Buna göre Tablo 4'de de görüldüğü üzere; birinci kümede "bağımlı grup", ikinci kümede "bağımlılık riski taşıyan grup", üçüncü kümede "eşik grubu" (bağımlı ya da bağımlı olmama durumunda bir eğilimi olmayan), dördüncü kümede ise "bağımlı olmayan grup" yer almaktadır. Kümelerin isimlendirilmesinde Günüç (2009)'ün tezi örnek alınmıştır.

Bu kısımda öğretmen adaylarının internet bağımlılığının ne seviyede olduğuna dair, ölçeğin toplamında elde edilen puanlar dikkate alınarak, öğretmen adaylarının internet bağımlılık puanlarının frekans ve yüzdelik dağılımları tablo 4'de verilmiştir

Tablo 3.
Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Durumları İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kümeleme (k-ortalama)	**f**	**Toplam (%)**
1 (Bağımlı Grup)	4	1,5
2 (Risk Grubu)	139	54,2
3 (Eşik Grubu)	78	30,4
4 (Bağımlı Olmayan Grup)	35	13,6
Toplam	**256**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde bu çalışmada 256 öğretmen adayından; 4'ü (%1,5) bağımlı grupta, 139'u (%54,2) risk grubunda, 78'i (%30,4) eşik grubunda ve 35'i (%13,6) bağımlı olmayan grupda yer almaktadır. Bu sonuçlar dikkate alındığında örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının çoğunluğunun "risk grubu"nda olduğu görülmektedir.

Bu verilerden yola çıkılarak yapılan literatür taramasında; İşleyen (2013)'in çalışmasında bağımlı grubun örneklemin %7'sini, Günüç (2009)'ün çalışmasında % 10,1'ini, İnan (2010)'ın çalışmasında %0,4'ünü, Çalışgan (2013)'ın araştırmasında %0,2'sini, Döner (2011)'in araştırmasında ise %0'ını oluşturduğu tespit edilmiştir. Diğer bazı çalışmalarda ise bu oranlar %4 (Wang ve Ark.2001), %1,1 (Bayraktar, 2001), %3,1 (Kaltiala-Heino, Lintonen ve Rimpela, 2004), %2 (Johansson ve Götestam, 2004), %20,7 (Yen ve Ark., 2007), %2,4 (Cao ve Su, 2007), % 8 (Elizabeth ve Tee, 2007), %4,3 (Jang, Hwang ve Choi, 2008) olarak bulunmuştur (akt., Günüç, 2009; s. 89)**.**

Ayrıca literatür taramasında; İnan (2010)'ın çalışmasında internet bağımlılığı semptomu gösteren grup örneklemin %9'unu, Döner (2011)'in araştırmasında sınırlı semptom gösterenler %9'unu, İşleyen (2013)'in çalışmasında risk grubu örneklemin %23'nü, Şahin (2011)'in araştırmasında sınırlı semptom gösterenler örneklemin %14'ünü, Günüç (2009)'ün çalışmasında risk grubu örneklemin %29'unu temsil ettiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre internet bağımlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için " t testi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre İnternet Bağımlılığı İle İlgili Bulgular

Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{X}$	**s**	**t**	**p**
Yoksunluk	Kız	172	2,75	0,73	0,79	0,427
	Erkek	84	2,83	0,82		
Kontrol Güçlüğü	Kız	172	2,03	0,63	1,99	0,048
	Erkek	84	2,21	0,76		

İşlevsellikte Bozulma	Kız	172	1,73	0,72	3,54	0
	Erkek	84	2,09	0,83		
Sosyal İzolasyon	Kız	172	1,48	0,51	4,57	0
	Erkek	84	1,87	0,81		
İnternet Bağımlılık Ölçeği (Genel)	Kız	172	2,09	0,52	2,89	,004*
	Erkek	84	2,31	0,69		

N=256

Tablo 4 İncelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre internet bağımlılığı ölçeğinin genelinde ($p<0.05$), işlevsellikte bozulma ($p<0.05$), sosyal izolasyon ($p<0.05$) ve kontrol güçlüğü ($p<0.05$) alt boyutlarında erkek adayların lehine anlamlı bir farklılaşma görülmektedir.

Bu veriler dikkate alındığında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre internet bağımlılığı açısından daha fazla risk altında oldukları söylenebilir. Bu bağlamda yapılan literatür taramasında araştırma bulgusunu destekleyen çok sayıda çalışmalara rastlanmıştır. Ayaroğlu'nun 2002'de yapmış olduğu araştırmasında, üniversite öğrencilerinin internet kullanımları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; erkeklerin webde gezinme ve dosya transferi yapma alanlarında kadınlara kıyasla daha fazla zaman harcadıkları sonucuna varmıştır. Scherer ve Bost 1997'de internet kullanımı açısından 531 öğrenciyi incelemişlerdir. İnternet bağımlısı olarak tespit edilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%71) erkek öğrenciler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Döner (2011) yapmış olduğu çalışmada 282 kız 342 erkek olmak üzere toplamda 624 öğrenciye ulaşmıştır. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre internet bağımlılıkları anlamlı bir şekilde farklılaşmakta ve bu farklılaşma erkeklerin lehine çıkmaktadır. Benzer şekilde Morahan-Martin ve Schumacher (2000), Chou ve Hsiao (2000), Bayraktar (2001), Koch ve Pratarelli (2004), Aktaş (2005), Yang ve Tung (2007), Balta ve Horzum (2008), Ögel (2012), Günüç (2009), Kelleci ve arkadaşları (2009), Tsai ve arkadaşları (2009), Esen (2010), Gürcan (2010), Yıldız (2010), Döner (2011), Gençer (2011), Liberatore ve arkadaşları (2011), Carli ve arkadaşları (2012), Gökçearslan ve Günbatar (2012), Yılmaz (2013) da cinsiyet değişkeni bakımından erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından ulaşılan verileri destekler niteliktedir. Literatürde internet bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılaşma olmadığını ortaya koyan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Brenner (2000), Lee ve arkadaşları (2007), Batıgün (2011), Ceylan (2011), Kaya (2011), Jelenhick ve arkadaşları (2012), Hawii (2012), Çalışgan (2013), Andreou ve Svoli (2013), Dikme (2014) de cinsiyetin internet bağımlılığı üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmişleridir. Az sayıda çalışma da ise internet bağımlılığının kadın öğrenciler lehine olduğu görülmüştür (Griffiths, 1995; Griffiths, 1996).

Cinsiyet değişkeni ile internet bağımlılığı arasındaki farklılaşmanın, araştırmalardaki internet bağımlılık düzeyinin ölçüm biçiminden veya ülkelerin farklı olmasından kaynaklanan kültürel farklılaşmalardan olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır (Balta ve Horzum, 2008; 187-205). Erkeklerin internet bağımlılık düzeylerinin kadınlara göre yüksek çıkmasının nedeni olarak, toplumdaki cinsiyet eşitsizliği, erkeklerin daha rahat ve özgür bırakılması, erkeklerin internet kafelere kadınlara göre daha fazla gitmeleri gibi sebepler sıralanabilir (Taşpınar ve Gümüş, 2005; s. 80; Çavuş ve Gökdaş, 2006; s. 57). Diğer yandan kız öğrenciler yoksun bırakılabilmekte (Atlasma ve Gökdaş, 2006) ev içinde birçok sorumluluk yüklenerek boş zamanları ellerinden alınmakta ya da özgürlük alanlarına müdahale edilerek daraltılmaktadır (akt., Yılmaz, 2013; s. 75).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre internet bağımlılık puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için dağılım, parametrik testler dağılımına uygun olduğundan "tek yönlü varyans analizi" yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 5.
Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeylerine Göre İnternet Bağımlılığı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı Fark
Yoksunluk	Gruplar arası	0,66	3	0,22	0,37	0,773	
	Grup içi	149,36	252	0,59			
	Toplam	**150,02**	**255**				
Kontrol Güçlüğü	Gruplar arası	1,75	3	0,58	1,25	0,291	
	Grup içi	117,48	252	0,46			
	Toplam	**119,23**	**255**				
İşlevsellikte Bozulma	Gruplar arası	7,08	3	2,36	4,01	,008*	2-1,4 3-1,4
	Grup içi	148,23	252	0,58			
	Toplam	**155,31**	**255**				
Sosyal İzolasyon	Gruplar arası	2,13	3	0,71	1,68	0,171	
	Grup içi	106,3	252	0,42			
	Toplam	**108,43**	**255**				
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (Genel)	Gruplar arası	2	3	0,66	1,91	0,127	
	Grup içi	87,73	252	0,34			
	Toplam	**89,73**	**255**				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının internet bağımlılıklarına ilişkin durumları öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre, internet bağımlılık ölçeği geneli için $p<0,05$ düzeyinde ($p=0,12$) $p>0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. İnternet bağımlılık ölçeği alt boyutları incelendiğinde de yine alt boyutlardan "işlevsellikte bozulma" alt boyutu dışında kalan alt boyutlarda $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü sınıfa göre internet bağımlılık durumlarında işlevsellikte bozulma alt boyutunda ($p=0,008<0,05$ olduğu için) farklılaşma tespit edilmiştir. Söz konusu farklılaşma 2. ve 3. sınıfların lehine bulunmuştur. Öğretmen adayları üniversiteye girdikleri yıl ve mezun olacakları yıl internete daha az internet bağımlısı olmuşlardır. 1. ve 4. sınıflarda olan öğretmen adayları 2. ve 3. sınıfta olan öğretmen adaylarından daha az internet kullanmış dolayısıyla internet bağımlılık düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Üniversite 1. sınıfta bulunan öğretmen adayı üniversite alışma sürecinde başka etkinliklere ağırlık vermiş olabilir. Oryantasyon süreci, barınma, arkadaşlara ve öğretim görevlilerine alışma, üniversiteyi tanıma gibi sebeplerden dolayı interneti daha kullanabilmekte ve daha az internet bağımlısı olabilmektedir. Üniversite son sınıfta okuyan öğretmen adayları ise mezun olacakları, iş bulabilme kaygıları, KPSS'ye hazırlık gibi nedenlerden dolayı internete daha az yönelmiş olabilirler.

Veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının internet bağımlılığı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıflar arasında dengeli bir şekilde dağıldığı sonucuna ulaşılabilir. Gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde DiNicola (2004) yapmış olduğu araştırmada internet bağımlılığı ile üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını belirtmiştir. Ceyhan (2008), geliştirmiş olduğu Problemli İnternet Kullanım Ölçeğini üniversite öğrencilerine uygulamış ve öğrencilerin internet kullanım düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini bulmuştur. Kaya (2011), öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Benzer şekilde Şahin (2011) de öğrencilerin internet bağımlılığı ile sınıf düzeyleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Doğan (2008) "internet bağımlılığı yaygınlığı" adlı çalışmasında ergenlerin sınıfına göre internet bağımlılık durumları anlamlı farklılık göstermektedir sonucuna ulaşmıştır. Yapılan literatür taramasında araştırma bulgusunun tersi nitelikte olan çalışmalara da rastlanmıştır. Bayraktar (2001) ve Günüç (2009) yapmış oldukları çalışmalarında ortaöğretim kademesindeki sınıflar arasında internet bağımlılık düzeylerini incelemiş ve anlamlı bir fark bulmuşlardır. Wu ve Tsai (2006)'nin araştırmasına göre öğrencilerin sınıf düzeylerinin de internet tutumları açısından önemli bir rol oynadığı bulgusuna ulaşmışlardır. İnan (2010)'ın yapmış olduğu çalışmasında "İlköğretim 2. kademe ve orta öğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre internet bağımlılık durumları farklılaşmaktadır" sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde bu bulgular araştırmada sınıf düzeyi değişkeni bakımından elde edilen verileri desteklememektedir. Bunun sebebi olarak, yapılan araştırmalardaki örneklem gruplarının yaşlarının farklı olması, üniversite ile ilköğretim 2. kademe ve orta öğretim öğrencilerinin internete ulaşma imkânlarının farklı olması ve internetin kullanış amaçlarının farklılık göstermesi sıralanabilir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar ile üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalar arasında önemli bir fark göze çarpmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda internet bağımlılık düzeyi ile sınıf düzeyi arasında genellikle anlamlı bir farklılaşma tespit edilirken üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durumun sebebi olarak şu şekilde izah edilebilir; ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin henüz bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini tamamlamadıkları için her bir sınıf düzeyinde bulunan öğrenciler farklı davranışlar sergileyebilmektedir. Üniversite öğrencilerinde ise bahsedilen gelişim ve olgunlaşma düzeyleri ve öğrenci yaşları belirgin bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durumda da benzer davranışları ve tercihleri sergileyen öğrencileri görmek mümkün olabilmektedir. Sonuç olarak İnternet bağımlılığının sınıf düzeyine göre değişmediği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

- Sınıf Öğretmenliği adaylarının internet bağımlılık düzeylerini incelemek için yapılan kümeleme analizi sonucunda öğretmen adaylarının % 1'i bağımlı grupta yer alırken, %54'ü bağımlılık riski taşıyan grupta, %30'u eşik grubunda ve %13'ü de bağımlı olmayan grupta yer almıştır.
- Öğretmen adaylarının internet bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu farklılaşma erkek öğrencilerin lehine bulunmuştur. Erkeklerin almış oldukları puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarına göre daha yüksektir.

- Öğretmen adaylarının internet bağımlılık ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri sınıflar arasında dengeli bir şekilde dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin işlevsellikte bozulma alt boyutunda 2. ve 3. sınıfların puan ortalamaları 1. ve 4. sınıflara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğretmen adaylarının %54'ünün risk grubunda yer alması göz önüne alındığında; üniversite öğrencileri, gerek bilişim derslerinde gerekse diğer ilgili derslerde internet bağımlılığı hakkında bilgilendirilmeli ve bu derslere internet bağımlılığı ile ilgili bazı içerikler eklenmelidir.
- Cinsiyet ile internet bağımlılığı ölçeği puanları arasındaki ilişki dikkate alındığında, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puan ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Yapılan literatür taramasında da büyük oranda benzer sonuçlara ulaşılmış ve erkeklerin internete erişim konusunda daha rahat oldukları görülmüştür. Bu durumda ailelerin cinsiyet ayırımı yapmadan birtakım tedbirler almaları gerekmektedir.
- İnternet bağımlılığının diğer madde bağımlılığı gibi önemli bir yere sahip olduğu, gelişen teknolojik imkânlar da göz önüne alındığında aileleri ve gençleri çeşitli kanallar aracılığı ile bu durumdan haberdar etmek gerekir.
- Bu araştırma İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olup daha geniş bir evren ve örneklem ile başka illerde ve üniversitelerde benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Y. (2005). 3-18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 59-66.

Anderson, K. J. (2001). Internet Use Among College Students: An Exploratory Study. *JOURNAL OF AMERICAN COLLEGE HEALTH* , 21-26.

Andreou, E., & Svoli, H. (2013). The Associatin Betwwen Internet User Characterictics and Dimensions of Internet Addiction among Greek Adolescents. Int J Menth Health Addiction, 139-148.

Armstrong, L., Phillips, J. G., & Saling, L. L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *International Journal of Human -Computer Studies* , 537-550.

Ayaroğlu, N. S. (2002). The Relationship Between Internet Use and Loneliness of University Students. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Aydemir, H., Benzer, A. İ., Karahan, O., & Akmençe, E. (2013). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kaynaklarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* .

Aydın, B., & Sarı, S. V. (2011). Internet addiction among adolescents: the role of self-esteem. *Procedia Social and Behavioral Sciences* , 3500-3505.

Balta, Ö. Ç., & Horzum, M. B. (2008). The factors that affect internet addiction of students in a web based learning environment. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 41(1), 187-205.

Bağımlılık ve Tedavisi Bilgi Merkezi. (2015). 1 10, 2015 tarihinde www.bagimlilik.info.tr: http://www.bagimlilik.info.tr/internet_bagimliligi.html adresinden alındı

Batıgün, A. D., & Hasta, D. (2010). İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve kişiler arası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 213-219.

Bayraktar, F. (2001). *İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü.* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Belsare, T. J., Gaffney, G. R., & Black, D. W. (1997). Compulsive computer use. *The American Journal Of Psychiatry* , 289.

Brenner, V. (2000). *İnceleme.* Milwaukee, Wisconsin: Wisconsin School of Professional Psychology.

Cao, F., & Su, L. (2007). Internet addiction among Chinese adolescent: Prelavence and psychological features. *Child: Care, Health and Developmant, 33*(3), 275-281.

Caplan, E. C. (2003). Preference for Online Social Interaction A Theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being. *Communication Research* , 625-648.

Carli, V., Durkee, T., Kaess, M., Brunner, R., Wasserman, C., Sarchiapone, M., et al. (2012). Prevelance of pathological internet use among adolescent in Europa: Demographic and social factors. Society for the Study of Addiction, 2210-2222.

Ceyhan, E. (2008). Ergen Ruh Sağlığı Açısından Bir Risk Faktörü: İnternet Bağımlılığı. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(2), 109-116.

Choi, J.-S., Park, S. M., Roh, M.-S., Lee, J.-Y., Park, C.-B., Hwang, J. Y., et al. (2014). Dysfunctional inhibitory control and impulsivity in Internet addiction. *Psychiatry Research* , 424-428.

Chou, C., & Hasiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratifications and pleasure experience: "The Taiwan College Students" case. Comput Education, 35(1), 65-80.

Çalışgan, H. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Ve Siber Zorbalık.* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavuş, H., & Gökdaş, İ. (2006). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternetten Yararlanma Nedenleri ve Kazanımları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 56-78.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Dalbudak, E., & Evren, C. (2013). The relationship of Internet addiction severity with Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms in Turkish University students; impact of personality traits, depression and anxiety. *Comprehensive Psychiatry* , 497-503.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior* , 187-195.

Dikme, E. (2014). Meslek Lisesi Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DiNicola, M. D. (2004). Pathological internet use among college students: The prelevance of pathological internet use and its correlates. Athens: A Dissertation Presented to The Faculty of The College of Education Ohio University.

Doğan, H., Işıklar, A., & Eroğlu, S. E. (2008). Ergenlerin Problemli İnternet Kullanımının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. KKEFD, 106-124.

Döner, C. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elizabeth, H., & Tee, M. Y. (2007). Excessive internet use: The role of personality, linoliness and social support networks in internet addiction. *Australian Journal of Emerging Technologies and Society, 5*(1), 34-47.

Esen, E. (2010). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Flores, P. J. (2004). *Addiction as an Attachment Disorder.* Northvhale/New Jersey: Jason Aronson Press;.

Gençer, S. L. (2011). Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılık Durumlarının İnternet Kullanım Profilleri ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gökçearslan, Ş., & Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 2(2), 10-24.

Griffiths, M. D. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society* , 246-250.

Griffiths, M. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum* , 14-19.

Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günüç, S., & Kayri, M. (2009). The Adapdation of Internet Addiction Scale into Turkish: The Study of Validitiy and Reliability. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 157-175.

Gürcan, N. (2010). Ergenlerin Problemli İnternet Kullanımları ile Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Hawii, N. S. (2012). Internet Addiction among Adolescents in Lebanon. Computers in Human Behavior, 1044-1053.

İnan, A. (2010). *İlköğretim II. Kademe Ve Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşleyen, F. (2013). *Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Kişisel ve Ailesel Faktörlerle İlişkisinin İncelenmesi.* İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jang, K. S., Hwang, S. Y., & Choi, J. Y. (2008). Internet Addiction and Psychiatric Symptoms among Korean Adolescents. The Journal of School Health, 78(3).

Jelenhick, L. A., Becker, T., & Moreno, M. A. (2012). Assessing the Psychometric Properties of the Internet Addiction Test (IAT) in US College Student. Nisan 2, 2016 tarihinde Deepdyve: https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/assessing-the-psychometric-properties-of-the-internet-addiction-test-nMrpuBM1mB adresinden alındı

Johansson, A., & Götestam, G. K. (2004). Internet addiction: Characteristics of a questoinnaire an prevalence in Norwegian Youth (12-18 years). *Scandinavian Journal of Psycholog*, *45*, 223-229.

Kaltiala-Heino, R., Lintonen, T., & Rimpela, A. (2004). Internetaddiction? Potentially problematic use of the internet in a population of 12-18 year-old adolescents. *Addiction Research and Theory, 12*(1), 89-96.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, A. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım durumları ve internet bağımlılığı düzeyleri. İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kelleci, M., Güler, N., Sezer, H., & Gölbaşı, Z. (2009). Lise Öğrencilerinde İnternet Kullanma Süresinin Cinsiyet ve Psikiyatrik Belirtiler ile İlişkisi. TAF Preventive Medicine Bulletin, 8(3), 223-230.

Koch, W. H., & Pratarelli, M. E. (2004). Effects of intro/extraversiyon and sex on social internet use. North American Journal of Psychology, 6(3), 371-382.

Koronczai, B., Kökönyei, G., Urban, R., Kun, B., Papay, O., Nagygyörgy, K., et al. (2013). The mediating effect of self-esteem, depression and anxiety between satisfaction with body appearance and problematic internet use. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse* , 259-265.

Lam, L. T. (2014). Internet Gaming Addiction, Problematic Use of the Internet, and Sleep Problems A Systematic Review. *CHILD AND ADOLESCENT DISORDERS* .

Liberatore, K. A., Rosario, K., Marti, L. C.-D., & Martinez, K. (2011). Prevalence of Internet Addiction in Latino Adolescent with Psychiatric Diagnosis. Cyberpsychology, 1-4.

Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *British Journal of Addiction* , 1389-1394.

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. Computers in Human Behavior(16), 13-29.

Netherland, J. (2012). *Critical Perspectives on Addiction.* HowardHouse, WagonLane, Bingley BD16 1WA, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Ögel, K. (2012). *internet bağımlılığı nasıl gelişiyor?* 2 6, 2015 tarihinde http://www.internetbagimliligi.info: http://www.internetbagimliligi.info/gelisim_internet_bagimliligi.asp adresinden alındı

Ögel, K. (2012). *Neden İnternet ve Bilgisayar Bağımlılığı*. 2 6, 2015 tarihinde www.internetbagimliligi.info: http://www.internetbagimliligi.info/neden_internet_bagimliligi.asp adresinden alındı

Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior* , 284-290.

Özturk, F. Ö., Ekinci, M., Öztürk, Ö., & Canan, F. (2013). The Relationship of Affective Temperament and Emotional-Behavioral Difficulties to Internet Addiction in Turkish Teenagers. *Hindawi Publishing Corporation ISRN Psychiatry* , 1-6.

Padwa, H., & Cunningham, J. (2010). *Addiction A Reference Encyclopedia.* Santa Barbara,California: BC-CLIO,LLC.

Pratarelli, M. E., Browne, L., & Johnson, K. (1999). The bits and bytes of computer/Internet addiction: A factor analytic approach. *Behavior Research Methods. Instruments, & Computers* , 305-314.

Price, H. (2011). *Psychology of Emotions, Motivations and Actions İnternet Addiction.* New York: Nova Science Publishers, Inc.

Sariyska, R., Reuter, M., Bey, K., Sha, P., Li, M., Chen, Y.-F., et al. (2014). Self-esteem, personality and Internet Addiction: A cross-cultural comparison study. *Personality and Individual Differences* , 28-33.

Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet Addiction Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management. *CNS Drug* , 353-365.

Stavropoulos, V., Alexandraki, K., & Stefanidi, F. M. (2013). Recognizing internet addiction: Prevalence and relationship to academic achievement in adolescents enrolled in urban and rural Greek high schools. *Journal of Adolescence* , 65-576.

Suler, J. (1996). *Internet Addiction Support Group.* 2 15, 2015 tarihinde The Psychology of Cyberspace: http://users.rider.edu/~suler/psycyber/supportgp.html adresinden alındı

Şahin, M. (2011). *İlköğretim Okulu Öğrencilerindeki İnternet Bağımlılığı.* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, S., Özdemir, K., & Ünsal, A. (2013). Evaluatıon Of The Relatıonshıp Between Internet Addiction and Deppression in University Students. *Medicinski Glasnik* , 14-27.

Şenormancı, Ö., Saraçlı, Ö., Atasoy, N., Şenormancı, G., Koktürk, F., & Atik, L. (2014). Relationship of Internet addiction with cognitive style, personality, and depression in university students. *Comprehensive Psychiatry* , 1385-1390.

Taşpınar, M., & Gümüş, Ç. (2005). Ülkemizde İnternet Kafelerin Ortam ve Kullanıcı Profilleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 80-93.

Tsai, H. F., Cheng, S. H., Yeh, T. L., Shih, C.-C., Chen, K. C., Yang, Y. C., et al. (2009). Assessing the psychometric properties of the internet addiction test (IAT) in USA. 1

23, 2016 tarihinde Psychiatry Research: https://www.deepdyve.com/lp/elsevier/the-risk-factors-of-internet-addiction-a-survey-of-university-freshmen-AH73PedpS3 adresinden alındı

TÜİK. (2014, 8 22). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2014.* 2 12, 2015 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=16198 adresinden alındı

Wang, H., Zhou, X., Lu, C., Wu, J., Deng, X., & Hong, L. (2011). Problematic internet use in high school students in Guangdong Province, China. *Open-Acces*, *6*(5), 1-8.

Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). 'Internet Addiction': A Critical Review. *International Journal of Mental Health and Addiction* , 31-51.

Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2006). University Students' Internet Attidues and Internet Self-Efficacy: A Study at Three Universities in Taiwan. CyberPsychology and Behavior, 9(4), 441-450.

Yang, L., Sun, L., Zhang, Z., Sun, Y., Wu, H., & Ye, D. (2014). Internet addiction, adolescent depression, and the mediating role of life events: Finding from a sample of Chinese adolescents. *International Journal of Psychology* , 342-347.

Yen, J.-Y., Ko, C.-H., Yen, C.-F., Wu, H.-Y., & Yang, M.-J. (2007). The Comorbid Psychiatric Symptoms of Internet Addiction: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), Depression, Social Phobia, and Hostility. *Journal of Adolescent Health* , 93-98.

Yılmaz, E. (2013). Lise 9. ve 10. Sınıf Sınıf Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız, İ. (2010). *Lise Öğrencilerinde Problemli İnternet Kullanımı İle Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki.* Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Young, K. (2009). Internet Addiction: Diagnosis and Treatment Considerations. *J Contemp Psychother* , 241–246.

Young, K. S. (2004). Internet Addiction A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *AMERICAN BEHAVIORAL SCIENTIST,* , 402-415.

Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior* , 237-244.

Young, K. S. (2015). *Parenting in the Digital Age: Strategies and Prevention.* 1 11, 2015 tarihinde Net Addiction: http://netaddiction.com/childrenonline/ adresinden alındı

Young, K., & de Abreu, C. N. (2011). *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment.* (K. Young, & C. Nabuco de Abreu, Dü) New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporation.



İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÖRDÜNCÜ SINIF İNSAN HAKLARI YURTTAŞLIK ve DEMOKRASİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Hakan KAÇAR- Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans, kcr_h@hotmail.com

Mevra KAÇAR- Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans, *mewra_akturk@hotmail.com*

ÖZ

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi daha önce 8. sınıflarda verilen bir ders iken ilk kez 2015- 2016 eğitim öğretim yılında ilkokul 4. sınıflarda İHYD (İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi) dersi olarak verilmeye başlanmıştır. Yapılan bu araştırmada ilk kez uygulamaya koyulan İHYD dersinin, bu dersi ilk kez uygulayacak olan 4. sınıf sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 5 adet kişisel, 5 adet açık uçlu sorunun bulunduğu görüşme formu 39 ilden (77) 4. sınıf sınıf öğretmenine internet üzerinden canlı form oluşturularak, e-posta aracılığıyla ve ilk elden uygulanmıştır. Araştırma nitel araştırma temel alınarak yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri 4. sınıf İHYD dersinin 4. sınıf programında yer almasını %52'si olumsuz karşılarken %48'i olumlu karşılamıştır. Araştırmaya göre böyle düşünülmesinin en büyük sebebi dersin kavramlarının soyut olması ve dersin erken yaşta verilmesinden kaynaklanmaktadır. Olumlu karşılayanlar ise dersin gerekli olduğunu erken yaşlarda verilmesinin olumlu olduğunu, ancak programın bazı eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %89'u ders öğretiminde zorluklarla karşılaştıklarını %11'i herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmenlerinin %66'sı ders kitabı içeriğini uygun bulmazken, %34'ü uygun bulmaktadır. Bunun sebebi olarak kavramların soyut olmasını, etkinliklerin olmamasını, kaynak kitabın ve öğretmen kılavuzun verilmemesini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu (f.64, %89) soyut kavramların yer alması, etkinlik eksikliği, kılavuz kitap eksikliği, transfer edememesi, kaynak kitap ve kitap içeriği eksikliğinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle uygulama ve değerlendirmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygulama ve değerlendirmede herhangi bir sorunla karşılaşmadım diyen öğretmenler ise (f.8, %11) tek sorunun kitap eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin öğrencilere olumlu yansımaları olarak konuların *hak, sorumluluk, adalet, eşitlik, özgürlük bilinci, empati, farklılıklara saygı, yurttaşlık, arkadaş ilişkileri* gibi başlıklarda belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: İnsan Hakları, yurttaşlık, demokrasi, sınıf öğretmeni, ilkokul

ABSTRACT

While citizenship and democracy education course is given in the 8th grade, it is started to be given to Grade 4 in the elementary school as democracy, human rights and citizenship classes for the first time in the 2015 -2016 academic year. In this research, human rights, citizenship and democracy course which will be applied for the first time intended to be evaluated according to the opinions of the teacher of the 4th grade who will practice for the first time. For this purpose, interview form including 5 personal and 5 open-ended questions was applied to 77 teacher of the 4th grade from 39 provinces creating online live form via e-mail and first hand. Research was based on qualitative research. In this research, case study design which is one of the qualitative research methods was used. The result of this research, 52% of teachers of the 4th grade respond negatively to

the lesson which takes place in the 4th grade schedule while 48% of them respond positively. According to this research, the biggest reason of this is abstract concept of this course and given at an early age. Teachers respond positively say that the course is necessary and given at an early age is positive but the program have some deficiencies. 89 % of teachers reported that they faced with the challenge of teaching the course while 11 % of them had no difficulties. Also, 66 % of the teachers did not approve the content of the book while 34 % of them approve. It is stated that this is because of being abstract concepts, the lack of activities and not given textbooks and teacher's books. Majority of the teachers stated that they have problems in practice and evaluation because of abstract concepts, lack of efficiency, inadequacy of guide books, inability to transfer, inadequacy of source books and contents. Teachers who said we did not encounter any problems in practice and evaluation stated that the only problem is the lack of books. Teachers also stated these topics such as responsibility, justice, equality, freedom of consciousness, empathy, respect for diversity, citizenship, friend relationships as a positive reflection of this human rights, citizenship and democracy course.

Key words: Human rights, citizenship, democracy, classroom teacher, primary school

GİRİŞ

Ülkelerin eğitim politikaları çağa, rejimlere, hükümetlere, ihtiyaçlara göre tarih boyunca şekillenmiştir. Bu şekillenmelerin hepsi belli bir amaç doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Değişen birey, değişen toplum ve değişen çevrede bu hedefler doğrultusunda yerini almıştır. Ülkemizde bu değişim süreçlerini tarih boyunca yaşamıştır ve yaşamaktadır. Bilim, teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle ortaya çıkan ihtiyaçlardan insan olarak etkilenmekte ve bu etkileri birebir yaşamaktayız. Özellikle ülkemiz de küreselleşen dünyayla, ortadan kalkan sınırların getirdiği etkileşimleri hissetmekte ve bu duruma göre ortaya çıkan ihtiyaçlar, eğitim sistemini şekillendirmekte zorunluluk arz etmektedir. Küreselleşen dünyayla artan insan ilişkileri eşitlik, insana saygı, farklılıklar gibi kavramları da beraberinde getirmiştir.

Türkiye'de Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi

Demokraside idare edilenlerin hak ve hürriyetleri geniş ölçüde tanınarak, garanti altına alınırken; idare edenlerin ise imtiyazları sınırlanarak, eylem ve işlemleri denetim altına alınmaktadır. İnsan hakları ise; dil, din, renk, ırk, cinsiyet ve sosyal durum gibi hiçbir ayrım gözetmeksizin, bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken hakların tümüdür. Bu haklar, bütün insanlık için ortak değerler, gerçekleştirilmesi gereken ortak ideallerdir (alıntılayan Kıral, 2009, s.27).

Aynı vatanda yaşayan insanlar topluluğu o ülkenin vatandaşlarını oluşturmaktadır. Her bir vatandaşın kendisine, ailesine ve ülkesine karşı yerine getirmesi gereken birtakım görev ve sorumlulukları; bunun yanı sıra da bir takım hakları bulunmaktadır. Demokrasi ve insan hakları bilinci ile insanların birbirine saygılı, birbirinin hakkını gözeterek yaşamasının temelleri küçük yaşlarda atılmaktadır. (Kıral, 2009, s.25).

Türkiye'nin demokratikleşme süreci Meşrutiyet Dönemi'yle hissedilmeye başlamıştır ve Cumhuriyet'in ilanıyla yaşanır hale gelmiştir. 1789 Fransız Devrimiyle beraber ortaya çıkan '*yurttaşlık*' gibi kavramlar Atatürk döneminde önemini korumuştur. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi, Cumhuriyet tarihinde ilk olarak Mustafa Kemal'in etkin katılımı ile Prof. Dr. Ayşe Afet İnan'ın kaleme aldığı "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" adlı kitabın okutulduğu "Malûmat-ı Vataniye" dersi ile 1926 ilköğretim programında yerini almıştır. "Yurttaşlığı öğretmeyi amaçlayan bu ders, daha sonra Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi adları ile 1995'den sonra da İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi adı altında 4-8. sınıflarda bazen bir saat, bazen iki ya da üç saat olarak okutulmuştur" (Gözütok, 2003). Bu dersin tarihsel gelişimine bakacak olursak;

- 1998-2005 İlköğretim 7 ve 8. sınıf zorunlu ders (Vatandaşlık ve İnsan Hakları)

- 2005-2010 İlköğretim 1-8. sınıflar ara disiplin (Sosyal Bilgiler)

- 2010-2011 İlköğretim 8. sınıf seçmeli ders (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi)

- 2011-2012 İlköğretim 8. sınıf zorunlu ders (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi)

Şeklinde verilmiştir.

Özelikle II. Dünya Savaşı sonrası 1945'te kurulan BM' in 10 Aralık 1948 de ilan ettiği İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'yle önemini daha da kazanan 'insan hakları' kavramı devletlerin, hükümetlerin politikaları haline gelmiştir. Çağdaş medeniyetlerin temelleri bu kavramlar üzerinde yükselmiştir.

Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi gibi oluşumlar bu kavramların destekçileri olmuştur. Türkiye'nin de içinde ve ilişkide bulunduğu bu oluşumlar Türkiye'nin politikalarını etkilemiştir. Birleşmiş Milletler' in (BM) 1995- 2004 arasını *İnsan Hakları Eğitimi On Yılı* ilan etmesi ve üye ülkeleri BM eylem planı doğrultusunda ulusal planlarını hazırlamaya çağırmasıyla süre giden çalışmalar daha planlı bir zemine oturmuş oldu. Türkiye, 1998 yılında oluşturulan İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi ve bu Komite tarafından hazırlanıp 1999 yılında ilan edilen *Ulusal Program*la (İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998- 2007) bu konuda önemli bir adım atmıştır. (Çayır, 2002, s.4).

Ülkemiz küreselleşen dünyanın etkileşimini özellikle Avrupa toplumu ile yaşamaktadır. Avrupa Birliği'nde birliği birarada tutan etkenlerin başında demokrasi, insan hakları özgürlük gibi kavramlar gelmektedir. Bu kavramlar sadece birliğin değil, birliğin dış politikasını da şekillendirmiştir. Özellikle üye devletler üye olmaya çalışan diğer devletlerle ilişkilerini bu kavramlar üzerinden değerlendirmiştir. Bu kavramlar Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme aşamalarında Kopenhag Kriterleri olarak karşısına çıkarılmıştır. Nitekim Türkiye'nin adaylık sürecinde eğitim politikalarına etkisi olacaktır.

Avrupa Birliği üçüncü ülkelerle ilişkiler açısından uygulama, Konsey ve Konsey bünyesinde toplantı yapan üye devletlerin İnsan Hakları, Demokrasi ve Kalkınmaya ilişkin Kararı'nın 10. maddesi, üçüncü ülkelerle ilişkilerinde insan hakları ve demokrasi konusuna önemli vurgu yapmıştır: "*Topluluk ve üye devletler, gelişmekte olan ülkelerle ilişkilerinde insan haklarına saygı unsuruna açıkça yer vereceklerdir; gelecekteki işbirliği antlaşmalarına insan haklarıyla ilgili hükümler konulacaktır. Olumlu adımların takibi amacıyla, kalkınma işbirliği çerçevesi içinde insan hakları ve demokrasi konusunda düzenli müzakereler yürütülecektir. Üçüncü dünya ülkelerinde gerek hükümetlerin gerekse hükümetler dışı örgütlerin insan haklarını ve demokrasiyi geliştirici sağlıklı çabalarına mali destek sağlanacaktır."* Bu gelişme doğrultusunda 1992 tarihinden itibaren demokrasi ve insan haklarına ilişkin hükümler üçüncü ülkelerle yapılan antlaşmalara "esas unsur" olarak dahil edilmeye başlanmıştır. (EFE, 2010, s.15).

Türkiye'nin Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (2014-2018) temel hak ve özgürlükler amaç ve hedeflerinde 'Çoğulcu ve özgürlükçü bir demokrasi anlayışıyla bireylerin ve toplumdaki farklı kesimlerin bütün yönleriyle kendilerini özgürce ifade ettiği, tüm inançlara ve yaşam tarzlarına saygıyı ilke kabul eden bir toplumsal zeminin geliştirilmesi temel amaçtır. Anayasada ifadesini bulan cinsiyet, yaş, ırk, dil, renk, felsefi inanç, din, mezhep, sağlık durumu, gelir, uyruk, etnik köken, göçmenlik, siyasi tercih ayrımı yapmama, bütün vatandaşların temel hak ve özgürlüklerini güvence altına alma anlayışı esastır.' ifadesi yer almıştır.

Tüm bu tarihsel gelişim, etkileşim, ülke hedefleri dikkate alındığında bu kavramların eğitim sistemine yerleşmesi ve yön vermesi kaçınılmazdır. İnsanı insan yapan değerlerin geleceğimizde etkili olacak bireyler tarafından erken yaşlarda kazanılması hayati bir öneme

sahiptir. Gerekli alt yapılar oluşturulduğu takdirde bu eğitimden verim alınacağı aşikârdır. Ülkemizde 2004 yılında uygulamaya konulan Demokrasi ve Çocuk Meclisleri bu çabalardan bir tanesidir. *İnsan Hakları ve Vatandaşlık* ile ilgili konular 1. sınıftan itibaren bir ara disiplin olarak ele alınmış ve ilgili kazanımlara ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda Hayat Bilgisi; 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. (Sağlam ve Hayal, 2015, s.2). 8. sınıflarda ise Vatandaşlık Demokrasi Eğitimi derslerinde verilen bu kavramlar artık 4. sınıflarda verilen zorunlu bir ders haline gelmiştir. Bu uygulamaların ne kadarının verimli olduğu da tartışmaya açıktır.

Hakların öğrenilmesinde okulun yeri ve önemi şüphesiz önemlidir. Yapılan bir araştırmada öğrencilere sorulan " Çocuk Hakları' nı nereden nasıl öğreniyorsunuz ?" sorusuna öğrencilerin neredeyse tamamı okuldan öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çocuk haklarını okulda öğrendiğini söyleyen öğrencilere, hangi derste ve nasıl öğrendiği sorulduğunda bazı dersleri ve çocuk hakları kulübünü belirtmiştir. Öğrencilerin belirttiği dersler ve ders dışı etkinlikler Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ve Türkçe dersi öğrencilerin haklarını en çok öğrendiği dersler arasında yer almıştır. Ancak, öğrencilerin çocuk haklarını öğrendiği dersler sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. İlköğretimin birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çoğu, Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde çocuk haklarını öğrendiğini söylemiştir. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ise, daha çok Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersinde çocuk haklarını öğrendiğini dile getirmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri ise Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersini vurgulamıştır. (Ersoy, 2011, s.10). 2015- 2016 eğitim öğretim yılında 4. sınıflara getirilen İHYD dersinden sonra ise bireyler muhtemelen bu dersin adını söyleyeceklerdir.

Son yıllarda ise 'vatandaşlık, demokrasi, insan hakları' gibi kavramların eğitimi üzerinde önemle durulmaktadır. Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından ortaklaşa finanse edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Avrupa Konseyi tarafından yürütülmekte olan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi (DVE/İHE) çerçevesinde 4. sınıflara okutulacak İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) dersi Taslak Programı hazırlanmıştır.

Son düzenlemeyle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı Karar'ı gereği, 2015-2016 öğretim yılından başlamak üzere, ilköğretim 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin zorunlu ve 2 ders saati olarak okutulması kararlaştırılmıştır. (TTK, 2015).

Bu araştırmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanacak olan İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) dersinin 4. sınıf sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 4. sınıf sınıf öğretmenleri İHYD dersinin bir ders olarak 4. sınıflara getirilmesini nasıl değerlendirmektedir?
2. 4. sınıf sınıf öğretmenleri 4. sınıf İHYD dersi için hazırlanan ders kitabının içeriğini öğrenci seviyesi açısından nasıl değerlendirmektedir.
3. 4. sınıf sınıf öğretmenleri 4. sınıf İHYD dersi işlenişi sırasında karşılaştığı güçlükleri uygulama ve değerlendirme açısından nasıl değerlendirmektedir.
4. 4. sınıf sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 4. Sınıf İHYD dersinin öğrencilere olumlu yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

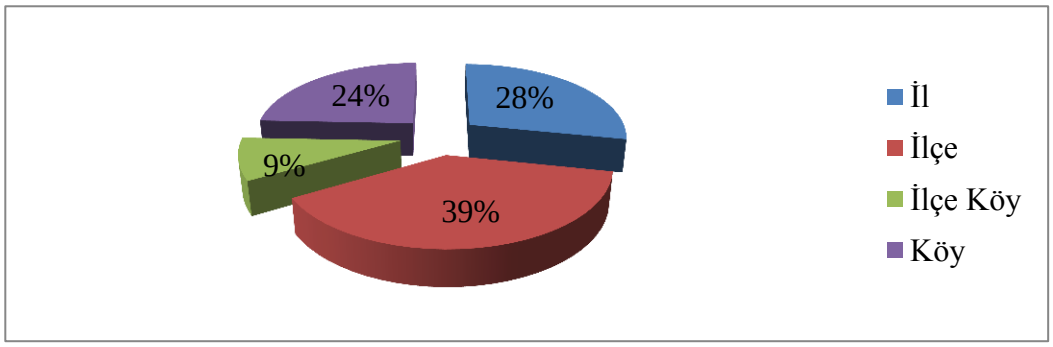
Araştırma nitel araştırma temel alınarak yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışma deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinliğine, bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır. Durum çalışmalarında 'durum' programalar, belirli uygulama süreçleri veya örgütsel değişim konuları da olabilir. (Yin, 1984). Araştırma durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenindedir. Bütüncül tek durum desenleri, bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içerir ve üç durumda kullanılır. Birincisi, eğer ortamda iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla bu desen kullanılabilir. İkincisi, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılabilir. Üçüncü ve son olarak daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda çalışılarak kullanılabilir. (Yin, 1984).

Araştırmanın çalışma grubunu 39 ilden katılan (f.77) 4. sınıf sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 7. *Katılımcıların illere göre dağılımı*

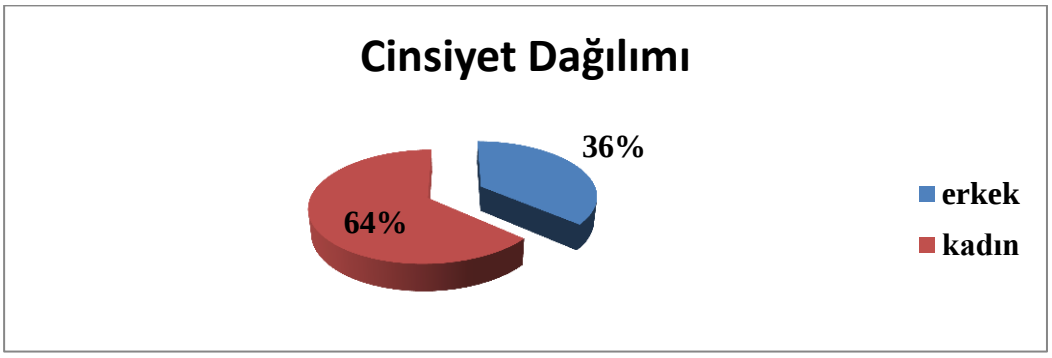
İl	f	İl	f	İl	f
Afyonkarahisar	1	Denizli	1	Muğla	1
Ağrı	4	Diyarbakır	3	Muş	1
Ankara	2	Elazığ	1	Niğde	1
Antalya	1	Eskişehir	1	Ordu	2
Ardahan	1	Gaziantep	2	Osmaniye	1
Artvin	1	Iğdır	1	Rize	1
Balıkesir	2	Isparta	1	Sakarya	1
Bartın	1	İstanbul	7	Samsun	1
Batman	6	İzmir	2	Şanlıurfa	2
Bingöl	2	Kahraman Maraş	2	Şırnak	1
Bursa	1	Kars	4	Tokat	2
Çanakkale	1	Konya	8	Trabzon	1
Çorum	1	Malatya	1	Van	4

Grafik 1. *Çalışma grubunun il ve il içi dağılımı*



Grafik 1'e göre en çok katılım %39 ile ilçelerden olmuştur. Bunu %28 ile illerde ve %24 ile köylerde görev yapan 4. sınıf sınıf öğretmenleri takip etmiştir.

Grafik 2. *Araştırma grubunun cinsiyet dağılımı*



Grafik 2 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlerin neredeyse 2 katıdır. Erkek öğretmenlerin sayısı 28 iken kadın öğretmenlerin sayısı 49'dur. Yüzdelik olarak hesaplandığında kadın öğretmenler %64 iken erkek öğretmenler %36'dır.

Tablo 8. ***Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı***

Mesleki kıdem	f öğrenciler	%
1-5	30	39
6-10	13	17
11-15	11	14
16-20	10	13
21-25	3	4
26 yıl ve üstü	10	13

Tablo 2. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden en fazla katılım, %39 ile en az kıdeme sahip olan (1-5 yıl)öğretmenlerdir. Bunu %17 ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler takip etmektedir.

Tablo 9. *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı kurum ve sınıf türüne göre dağılımı*

Okul türü ve Sınıf türü	f	%
Devlet okulu	72	94
Özel okul	5	6
Müstakil sınıf	72	94
Birleştirilmiş sınıf	5	6

Tablo 3. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (% 94)'ü devlet okulunda görev yapmaktadır, (% 5)'i ise özel okulda görev yapmaktadır. Yine tabloya göre araştırmaya katılanların (%94)'ü müstakil sınıf, (%5)'i birleştirilmiş sınıf okutmaktadır.

Veri toplama araçları:

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu ile toplanmıştır. Soruları belirleme aşamasında ilk olarak ders kitabı incelenmiş, gerekli alan yazın taranmıştır. Daha sonra 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersini veren 4. sınıf öğretmenleriyle görüşülüp sorular inceletilmiştir. Öğretmenlerin soruların yeterli olduğunu belirtmesi üzerine son olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde görev yapan 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşü alınmasının ardından soru sayısı 5 kişisel 5 adet açık uçlu soru olmak üzere toplamda 10 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form internet ortamında ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin bulunduğu gruplarda, sayfalarda paylaşılmıştır. Oluşturulan bu canlı forma gelen veriler tek bir havuzda toplanmıştır ve günlük olarak kaydedilmiştir. Veriler ayrıca hem e- posta, hem birinci elden uygulanarak toplanmıştır. Bu durumlar güvenirlik açısından önemlidir.

Araştırma soruları;

- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin bir ders olarak 4. sınıflara getirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi işlenişi sırasında karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa *uygulama ve değerlendirme* açısından belirtiniz?
- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi için hazırlanan ders kitabının içeriğini öğrenci seviyesi açısından değerlendiriniz?
- Bu dersin gözlemlediğiniz kadarıyla öğrencilere olumlu yansımaları nelerdir?
- Dersle ilgili ilave etmek istediğiniz görüş ve önerileriniz varsa ekleyiniz?

Verilerin analizi ve yorumlanması

Bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada belirlenen alt problemler ışığında tablolar oluşturulmuş ve tablolarda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın ulaştığı sonuçlar, aynı alanda çalışma yapan araştırmacıların elde ettiği sonuçlarla tartışılmıştır. Buda geçerlik ve güvenirlik açısından önemlidir. Veriler analiz edilirken belirlenen temalar ışığında öğretmenlerden doğrudan alınan ifadelerde kodlama kullanılmıştır. 4. sınıf öğretmenleri (f.77) bu kodlamada sırası, cinsiyeti ve mesleki kıdemine göre kodlanmıştır. Örneğin; (Ö.9, K, 1-5 yıl).

BULGULAR ve YORUMLAR

Öğretmenlerin ilk alt probleme yönelik görüşleri temalar ışığında Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 10. *Öğretmenlerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersine ilişkin görüşleri*

Kategoriler	f	%		Örnek ifadeler
Olumlu	35	48	Ancak	Getirilmiş olması güzel ancak ders kitabının da olması gerekirdi. (Ö.9,K, 1-5 yıl)
				Öğrencilerin zevkle işledikleri bir ders ama kavramlar yaş grubu için erken.(Ö.17, K, 26 yıl üstü)
			Fakat	Konu içeriği güzel anlatılmış olsa aslında gerekli. Fakat içerik kazanımlar kitabımız seviyeye uygun değil. (Ö.27, K, 6-10 yıl)
				Olması gereken bir durum çocuklara hak, adalet, eşitlik gibi kavramlar bu yaşlarda verilmeye başlanmalı. (Ö.74, E, 1-5 yıl)
			Çünkü	İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi insan merkezli olup sorgulamaya dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımını esas aldığı için yararlı buluyorum. Ayrıca diğer derslerden farklı olarak öğrenci merkezli bir ders olduğu için öğrenci gelişimini ve rol yapma becerisini olumlu yönde etkileyen bir program olduğunu düşünüyorum.(Ö.77, E, 1-5 yıl)
Olumsuz	38	52		Erken dönemde verilmesi havada kalıyor. Özellikle kavramların hepsinin soyut olması öğrencilerin algı düzeyi üzerindedir. Buda öğrencilerde yetersizlik yaratıyor.(Ö.76, E, 1-5 yıl)
			Çünkü	Bize nefes aldıran saatlerimizin elimizden alınması olarak değerlendirdim. Çünkü öğrenciler bile yeter bıktık dersten diyorlar. Sınav +yoğun müfredat+ küçük yaş grubu+5.sınıftan kaydırma Trafik= bunların üstüne tuz biber. (Ö.33,K, 11-15 yıl)

Tablo 4 incelendiğinde; 4. sınıf öğretmenlerinin %48'i İHYD dersinin 4. sınıflara getirilmesini olumlu karşılamıştır. %52'si ise olumsuz karşılamıştır.

İkinci alt problem için 4. sınıf sınıf öğretmenlerden İHYD ders kitabının içeriği öğrenci seviyesi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu alt problem ile ilgili görüşler Tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 11. *Öğretmenlerinin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ders kitabı içeriğine yönelik görüşleri*

Kategoriler	f	%		Örnek ifadeler
Uygun	21	34	Ancak	Ders kitabı çok güzel beğendim çocukların seviyesinin biraz üzerinde. Özellikle sorular çok fazla ama içerik olarak çok güzel.(Ö.13,K, 11-15 yıl)

			Fakat	Etkinlikler güzel fakat hikaye soruları çok fazla 2 ders saati yeterli gelmiyor. İçerik olarak çok güzel...(Ö.70, K, 26 yıl üstü) İçerik, konuların işlenişi güzel fakat öğrencilerin elinde bir kitap olmadığından, kitap henüz basılmadığından sıkıntı yaşanıyor.(Ö.59, K, 6-10 yıl)
			Çünkü	Ben milli eğitimin şimdiye kadar hazırladığı en güzel kitap olduğunu düşünüyorum seviyesinin de çocuklara uygun olduğunu düşünüyorum doğudaki çocukların seviyesi de düşünülmüş içindeki hikâyelerin anlatımı dili imlası resimleri ve sonrasındaki bilgi kutusu gerçekten çok beğendim tabi daha da geliştirilebilir diğer derslere de uygulanabilir.(Ö.49, K, 6-10 yıl)
Uygun değil	40	66	Çünkü	Bu yaş grubu öğrencilerinin bu kavramları bütünüyle anlayabilmesi mümkün değil. Kitaptaki yazılmış hikayeler güzel ve öğretici ancak çocukların dahil olabileceği, kendi fikirlerini öne sürebilecekleri tartışma ortamı yaratabilecek sorular ve etkinlikler bakımından eksik görünüyor. (Ö.54, K, 6-10 yıl) Ders kitabındaki metinler çok karışık ve uzun. Ders kitabının öğrenci için uygun olmadığını düşünüyorum. (Ö.47, K,6-10 yıl)

Tablo 5 incelendiğinde 4. sınıf sınıf öğretmenleri İHYD dersi ders kitabı içeriğini %34 oranında uygun bulurken %66oranında uygun bulmamaktadır. Kitap öğretmenler tarafından yüksek oranda uygun bulunmamıştır.

Üçüncü alt problem olan 4. sınıf sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öğretiminde karşılaştığı güçlükler ile ilgili görüşler tablo 6'da verilmiştir

Tablo 12. *Öğretmenlerin İHYD dersi öğretiminde karşılaştığı güçlüklere ilişkin görüşler*

Kategoriler	f	%	Alt temalar	Örnek ifadeler
Karşılaştım	*64*	89	Soyut kavramların yer alması	Soyut kavramları anlatırken uygun materyal ya da olay olmayınca konunun anlaşılması zor oluyor. (Ö.4, K, 1-5 yıl)
			Etkinliklerin olmaması	Etkinlikleri olsa daha iyi olurdu. Okuma öğrencilere sıkıcı geliyor. Ö.22,K, 16- 20)
			Kılavuz kitap yokluğu	Öğretmen kılavuzun olmaması ne öğreteceğimizi tam kavrayamadık. (Ö.31, K, 16-20 yıl)
			Kitap içeriği	Kitaplar 2 ay gecikmeli geldi. Kitapta konu bütünlüğü yok. Çocukların gözünde karmaşık bir ders. (Ö.53, E, 6-10

			eksikliği	yıl.)
			Transfer edememesi	Öğrencilere yaşamdan örnekler verirken okuldaki hayatla evdeki hayatları arasında çelişkiler yaşanabiliyor. Örneğin, çocuğun da ev ile ilgili alınacak kararlarda söz sahibi olması gerekirken çocuklar evde böyle durumların yaşanmadığını söylüyorlar.(Ö.54, K, 6-10yıl)
			Kaynak kitap eksikliği	Bir önceki maddede belirttiğim gibi ders kitabı olmadığı için oldukça zorluk yaşanmakta Çünkü soyut olan kavramlar görselleştirilemiyor ütopik kalıyor. Dersin değerlendirme kısmında çocuklar bizim anlattığımız ve hayali olan şeyleri aktarmakta ve kendilerini ifade etmekte zorluk çekmektedir. (Ö.75, K, 1-5 yıl)
Karşılaşmadım	8	11		Kitap dışında bir güçlükle karşılaşmadım. (Ö.25, K, 11- 15 yıl) Herhangi bir güçlükle karşılaşmadım. (Ö.35, E, 11-15 yıl)

Tablo 6. İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f.64, %89) soyut kavramların yer alması, etkinlik eksikliği, kılavuz kitap eksikliği, transfer edememesi, kaynak kitap ve kitap içeriği eksikliğinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle uygulama ve değerlendirmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygulama ve değerlendirmede herhangi bir sorunla karşılaşmadım diyen öğretmenler ise (f.8, %11) tek sorunun kitap eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu soruya cevap veren 77 öğretmenimizden 5'i ise sadece kitap olmadığı için soruya net cevap vermemiştir.

Dördüncü alt problem olan İHYD dersinin öğrencilere olumlu yansımalarının belirtildiği görüşler tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 13. *Öğretmenlerin İHYD dersinin öğrencilere olumlu yansımalarına yönelik görüşleri*

Alt Temalar	Değ	Örnek ifadeler
Hak, sorumluluk, adalet, eşitlik, özgürlük bilinci		Saygı, dayanışma, eşitlik, adalet, hak, özgürlük, sorumluluk, uzlaşma kavramları bilinci ile bu kavramların hayata geçirilmesi olumlu yansımaları olacaktır. (Ö.46, K, 16-20 yıl) Hak, adalet, eşitlik, sorumluluk, özgürlük, kurallara uyma, haklarını bilme, alay etmeme konularında daha hassas davranıyorlar. (Ö.60,K, 11-15 yıl) Her insanın bir hakki olduğunu insanların eşit haklara sahip olduğunu bunun içinde her insana saygılı davranılması gerekildiğini öğreniyorlar. (Ö.7,K, 1-5 yıl)
Empati		Öğrencilerin hikâyede geçen kahramanlarla empati kurduğunu gördüm. Bu da öğrencilerin kötü davranışlar karşısında empati yeteneğini arttırdığını gözlemledim. (Ö.12, E, 6-10 yıl)

Farklılıklara saygı	Topluluğun olduğu ortamda kendi düşüncesinin önemli olduğu kadar diğer arkadaşlarının da düşüncesinin önemli olduğunu karar verilirken demokratik ortamın gerekliliğini artık uygulamalarda da görüyorum. (Ö.62, K, 1-5 yıl)
Yurttaşlık	Okul sadece öğrencilerin yetişkinliğe hazırlandığı bir yer değil aynı zamanda öğrencilerin birlikte zaman geçirdiği bir yerdir. İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde sadece sınıf değil tüm okul bir topluluk olur. Öğrencilerin grup halinde çalışmasına hatta tüm okul olarak birlikte yaşaması gerektiğine değindiği için olumlu yanları var diyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin birbiri ile olan iletişimleri artar ve rol yapma becerileri gelişir. (Ö.77 E, 1-5 yıl) Öğrenciler yurttaşlık bilinci gelişti. Hoşgörü, sevgi gibi kavramların içlerini doldurabildik. (Ö.39, E, 6-10 yıl) Yasadıkları ülkedeki siyasi yapının ve mevcut durumların farkına varabilmesi. (Ö.5, K, 1-5 yıl) Devlet şeklini ve ülkeyi az da olsa tanıma şansı buluyorlar. (Ö.41, K, 1-5 yıl)
Arkadaş ilişkileri	Kavga ve kötü söz azaldı. (Ö.43, E, 26 yıl üstü) Dikkatleri yoğunlaşıyor, daha düşünceli ve fikirlere saygılı olduklarını düşünüyorum. (Ö.66,K, 1-5 yıl)

Tablo 7 incelendiğinde bu soruya cevap veren öğretmenler İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin öğrencilere olumlu yansımaları olarak konuların *hak, sorumluluk, adalet, eşitlik, özgürlük bilinci, empati, farklılıklara saygı, yurttaşlık, arkadaş ilişkileri* gibi başlıklarda belirtmişlerdir. Bir öğretmen birden fazla konuyla ilgili benzer görüşler belirttiği için bu tabloda frekans ve yüzdelere yer verilmemiştir. Ancak olumlu yansımaları olduğunu düşünen öğretmenlerin (f.61,%80) yanında, olumlu yansımalar olduğunu gözlemlemedim diyen (f.15, %20) öğretmenlerde vardır. Bir öğretmen ise herhangi bir cevap vermemiştir.

Öğretmenlere yöneltilen İHYD dersine yönelik ilave etmek istedikleri görüşler tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 14. *Öğretmenlerin İHYD dersine yönelik ilave etmek istedikleri görüş ve temenniler*

Alt tema	Örnek ifadeler
Kaynak verilmeli	Bu sene dersten çok materyal sıkıntısı çektik. Kitaplarımız zamanında okula gelmedi. Ders işleme konusunda sorun yaşadık. İlk senemiz olması dolayısıyla bir kılavuz veya dersin nasıl işleneceğine dair bilgi verilmedi. (Ö.12, E, 6-10 yıl) Ders müfredata alınmadan önce gerekli tüm hazırlıklar ve materyaller in tamamlanmış olması gerekiyordu. (Ö.1, K, 1-5 yıl)
Kavramlar basit ve somutlaştırılmalı	Öğrencilerin istemediği bir ders olmamalı. Ders kitabındaki anlatımın dili daha sade daha somut olmalıdır.(Ö.38, K,1-5 yıl) Daha basit daha somut daha kısa bir ders kitabı ve çocukların uğraş

	verebileceği bir etkinlik kitabı lütfen. (Ö.11, E, 1-5yıl)
Değerlendirme	Seneye sorular biraz azaltılabilir. Bilgi edinelim kısmı biraz seviyeye uygun yapılabilir. (Ö.13,K,11-15yıl) Değerlendirme çalışmaları bol etkinliğe yer verilebilirdi kitaplarda. (Ö.51, K,6-10 yıl) Dersin not olarak değerlendirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. (Ö.39, E, 6-10 yıl)
İkinci kademede verilmeli	Bu dersin 2.kademeye konulması daha uygun olacaktır. (Ö.35, E, 21-25 yıl) 5.sınıf ve daha üst sınıflara konulabilir. (Ö.33, K, 11-15 yıl)
Ara disiplin	Sosyal bilgiler dersinde kaynaştırılarak verilebilecek bir ders. Bu nedenle ayrı bir ders olmasına gerek olmadığını düşünüyorum. 4. sınıf için çok soyut kalıyor. Teşekkür ederim. (Ö.47, K, 6-10 yıl) Bence bu ders ayrı bir ders olarak müfredata koyulmamalı, bunun yerine örneğin Sosyal Bilgiler, Türkçe dersi içinde verilmeliydi - ki zaten yeri geldikçe işliyoruz. Bu kadar çok kavram kargaşası yaşamazdık. Daha basit olurdu bence. Bu ders ortaokulda ayrı bir ders olarak yer almalı diye düşünüyorum. (Ö.59, K, 6-10 yıl
Birinci kademede verilmeli	Neden 4. sınıfı bekliyoruz ki demokrasiyi, hakları öğretmek için? Her birey 18 yaşına kadar çocuk sayılmıyor mu? Bu çocuklar okul çağına girdiklerinden itibaren haklarını öğrenseler, çocuk hakları alanında bilgilenseler, sınıfta, okulda, hayatta yaşadıklarını bu öğrendikleriyle ilişkilendirseler, amacımız olan sorgulayan soran nesiller yetiştirmiş olmaz mıyız. (Ö.54, K, 6-10 yıl)

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin (f.66, %86)'sı görüşünü belirtmiştir. Bu görüşlerden (f.5, %7)'si ise dersin *kaldırılması* yönünde görüş belirtmiştir. Belirtilen görüşler incelendiğinde daha çok *kaynak kitap eksikliği, kavramların basitleştirilmesi ve somutlaştırılması, değerlendirme,* dersin *birinci veya ikinci kademede verilmesi gerektiği veya dersin bir ara disiplin olarak verilmesi gerektiği* başlıkları üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin (f.11, %14)'ü ise herhangi bir görüş belirtmemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

2015- 2016 eğitim öğretim döneminde ilk defa uygulamaya konulan 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi konusundaki yapılan alan yazın çalışması kısıtlı olduğundan tartışma bölümü kısıtlı tutulmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, ilk alt problemimize göre; 4.sınıf öğretmenlerinin % 48'i İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin 4. sınıflara

getirilmesini olumlu karşılarken, %52'si olumsuz karşılamaktadır. Dikkat edilirse iki oran birbirine çok yakındır. Dersin bu seviye öğrencilerine getirilmesi olumsuz karşılayanların oranı çok fazladır. Araştırmaya göre böyle düşünülmesinin en büyük sebebi dersin kavramlarının soyut olması ve dersin erken yaşta verilmesinden kaynaklanmaktadır. Olumlu karşılayanlar ise dersin gerekli olduğunu erken yaşlarda verilmesinin olumlu olduğunu, ancak programın bazı eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksikliklerin içerikle, kavramların soyutluğuyla ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminin 8. Sınıftan 4. Sınıfa alınmasıyla ilgili görüşleri ortaya koyan bir araştırmada; VDE dersinin 8. sınıftan 4. sınıfa alınmasıyla ilgili olumlu görüşlerin alt kategorilerinden "Vatandaşlık ve demokrasi kavramları ile erken tanışır."(18) ifadesine en fazla yer verildiği ortaya konulmuştur. VDE dersinin 8. sınıftan 4. sınıfa alınmasıyla ilgili olumsuz görüşlerin alt kategorilerinden "Çocuğa fazla ve ağır bilgi yüklenecektir."(14) ifadesine en fazla yer verildiği; bunu sırasıyla "Dersin içeriği 4. sınıf düzeyine uygun değildir." (12), "VDE içeriğinde soyut konu ve kavram fazladır." (7) ve "Sınıf öğretmenleri, VDE öğretimi için yeterli değildir." (2) ifadeleri izlemiştir. (Er, Ünal, Özmen, 2013).

Yine yapılan bir araştırmada katılımcıların İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin ilkokul 4. sınıfta verilme durumuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablodan katılımcıların %57.3' ünün dersin verilmesi taraftarı olduğu, %42.7'sinin ise dersin verilmesine karşı çıktıkları anlaşılmaktadır. Dersin verilmesi gerektiğini belirten katılımcılar bunun sebebi olarak (%46.7)'si bilinçli vatandaş yetiştirmeyi, (%38.3)'ü erken yaşlarda demokrasi eğitimi vermeyi göstermişlerdir. Dersin verilmemesi gerektiğini belirten katılımcılar ise bunun sebebi olarak (%54.2)'si gereksiz olma ve (%45.8)'i içeriğin soyut olması huşularını belirtmişlerdir. (Kaymakçı, Öztürk, Palancı, Kırpık, 2015). Bu araştırma sonuçlarına göre de İHYD dersinin 4. sınıflara verilmesi veya verilmemesi gerektiğini belirtenlerin oranı birbirine yakındır.

Araştırma sonuçlarına göre 4. sınıf öğretmenleri İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ders kitabı içeriğini %34 oranında uygun, %66 oranında uygun değil olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan (f.16) öğretmen ise kitap yok olarak cevap vermiştir. Bu öğretmenlerin farklı illerden olduğu düşünüldüğünde ise bu sayı oldukça yüksektir. Ders kitabı bir dersin ana materyallerinden birisidir. Bir dersin ilk defa uygulamaya koyulmasına rağmen materyallerinin tam olarak tamamlamadan faaliyete geçirilmesi de ayrıca düşündürücüdür. Dikkat edilirse öğretmenler yüksek bir oranda ders kitabı içeriğini uygun bulmamaktadır. Uygun bulmamalarının sebebi olarak; etkinliklerin olmaması, kavramların soyut olması, metinlerin uzun olması olarak belirtmişlerdir. Uygun bulan öğretmenler ise bunun sebebi olarak; içeriğindeki metinlerin çocukların seviyesine uygun ve zevkli olduğunu ancak metin sonundaki soruların çok fazla olduğunu, bu yüzden ders saatinin yetmediğini belirtmişlerdir. Uygun bulan ve bulmayan öğretmenlerin ortak noktasına değinmek gerekirse kitabın geliştirilmesi gerektiğidir.

Öğretmenlerin İHYD dersi öğretiminde karşılaştığı güçlüklerle ilgili görüşleri incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f.64, %89) dersin uygulanması sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştığını belirtmiştir. Bunun sebebi olarak; soyut kavramların yer alması, etkinlik eksikliği, kılavuz kitap eksikliği, transfer edememesi, kaynak kitap ve kitap içeriği eksikliğinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle uygulama ve değerlendirmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri İHYD dersinin yeni bir ders olmasının zorluklarını hem öğretim, hem de içeriksel olarak yaşamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu ders için herhangi bir eğitim almadan bu dersi vermesi onları bu zorlukları yaşamaya zorlamıştır. Üstelik ilk defa uygulanmakta

olan bir kitabın hem ders kitabının hem de kılavuz kitabının olmaması bu sorunların ortaya çıkmasında büyük etkendir.

Bu yaştaki çocuklar bir konu üzerinde tartışabilirler, birbirlerini ikna etmek için argümanlar geliştirebilirler. Argüman geliştirmek için genellikle somut şekilde var olan durumun ötesinde daha genel örnekler vermek ve çıkarımlarda bulunmak gerekecektir. Bu ise soyut düşünmenin önemli bir boyutudur. Soyut düşünmenin bir diğer önemli boyutu ise kullanılan kavramlarla ilgilidir. Bilgisayar, çaydanlık, masa gibi beş duyu organı ile algılanabilen cisimler somut kavramlar olarak adlandırılabilirken, özgürlük, sadakat ve cesaret gibi kavramlar beş duyu organı ile algılanmazlar ve soyut kavramlar olarak adlandırılırlar. Dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklar doğru bir pedagoji ile soyut kavramları giriş düzeyinde öğrenebilecek potansiyele sahiptirler. (Öztürk, Palancı 2015). Uygulama ve değerlendirmede herhangi bir sorunla karşılaşmadım diyen öğretmenler ise (f.8, %11) tek sorunun kitap eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların %80'i İHYD dersinin öğrenciler üzerine olumlu yansımaları olduğunu veya olacağını belirtmişlerdir. %20'si ise herhangi bir olumlu yansıma olmayacağını düşünmektedirler. Katılımcılar olumlu yansımaları genellikle *hak, sorumluluk, adalet, eşitlik, özgürlük bilinci, empati, farklılıklara saygı, yurttaşlık, arkadaş ilişkileri* gibi başlıklarda belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada katılımcıların çoğunluğu (%80.6) dersin öğrencilerin değer ve tutumlarında değişime neden olacağını savunurken %19.4'ü öğrencilerin değer ve tutumlarında herhangi bir değişime neden olmayacağını ileri sürmüştür. Aynı araştırmada katılımcıların çoğunluğunun (%82.5) dersin öğrencilerin davranışlarında değişime yol açacağını ifade ederken %15.6' lık kesim ise öğrenci davranışlarında herhangi bir değişime neden olmayacağını belirtmiştir. (Kaymakçı v. d, 2015).

Katılımcıların İHYD dersine yönelik ilave etmek istedikleri görüş ve temenniler incelendiğinde kaynak kitap eksikliği, kavramların basitleştirilmesi ve somutlaştırılması, değerlendirme, dersin erken yaşlarda veya ikinci kademede verilmesi gerektiği veya dersin bir ara disiplin olarak verilmesi gerektiği başlıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle dersin 4+4+4 sisteminin birinci veya ikinci kademesinde verilmesi gerektiği düşüncesi önem arz etmektedir. Erken yaşlarda verilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, Hak, adalet, demokrasi vb. kavramları erken yaşlardan öğretmenin birey açısından daha iyi olacağını belirtmektedirler. İkinci kademede verilmesi gerektiğini belirtenler ise kavramların soyut olmasını ve 4. sınıf öğrencilerinin seviyeleri üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle değerlendirme açısından kitap içeriğinin etkinlik bakımından zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. "Değerlendirme çalışmaları bol etkinliğe yer verilebilirdi kitaplarda. (Ö.51, K,6-10 yıl)". Dersin bir ara disiplin olarak diğer dersler içerisinde verilmesi gerektiğini belirten katılımcılar, bu dersin Sosyal Bilgiler gibi dersler içerisinde verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılanların %7'si ise dersin kaldırılmasını belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada katılımcıların %30.5'inin İHYD dersinin kaldırılmasından yana olduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan dersin okutulması kapsamında görüş bildirenlerden %25'inin nitelikli öğretim programı hazırlanmasını, %16.6'sının öğrenci seviyesine uygun içeriğin oluşturulmasını ve %5.6'şar oranda nitelikli ders kitaplarının hazırlanması ve etkinliklerle dersin öğretiminin yapılmasını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Öneriler

- 4. sınıf İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin içeriğindeki kavramların somutlaştırılması için gerekli etkinlikler hazırlanmalıdır.

- Öğretmenlerin dersin öğretimi açısından yaşadığı güçlükler göz önüne alındığında, öğretmenler gerekli hizmet içi eğitime alınmalıdır.
- Bu dersin, öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları programın başarıyla yürütülebilmesi için ivedilikle hazırlanmalı ve dağıtılmalıdır.
- Sadece bir sınıf olarak değil, okul kültürü de Demokrasi, Vatandaşlık ve Yurttaşlık Eğitimi konusunda işbirliği içinde olmalıdır ve bunun için gerekli etkinlikler hazırlanmalıdır.
- Öğretmen- Okul- Veli işbirliği ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersi dört duvar arasından çıkıp topluma hissettirilmelidir.

KAYNAKÇA

Çayır, K. (2002). İnsan hakları eğitimi dersi senaryoları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2(2),* 377- 400.

Efe, H. (2010). Avrupa Birliği'nde insan hakları gelişimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (5),* 47- 67.

Er, H. Ünal, F. Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science.* <*http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1961*>, *6 (8),* 179-196.

Ersoy, A, F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *Elementary Education Online, 10(1),* 20-39.

Gözütok, F. Dilek. (2003). Hukuk ilintili yurttaşlık eğitimi. *Türkiye Barolar Birliğinin Düzenlediği Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi Konulu Uluslararası toplantıda sunuldu,* Ankara.

Kıral, B. Kıral, E. (2009).İlköğretim okullarında verilen insan hakları ve demokrasi eğitiminin yeterliği üzerine öğrenci velilerinin görüşleri. *Internatıonal Congress On Intercultural Dıalogue And Educatıon. Human Beıngs, Socıety, Intercultural Dıalogue And Educatıon At The Begınnıngs Of The 21st Century.* Bursa. 25- 39

KB, (2013). Türkiye onuncu kalkınma planı (2014-2018).

< http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx > (05.11.2015) tarihinde alınmıştır.

Öztürk, M. Saydam, A. Palancı, M. (2015).Demokrasi, yurttaşlık ve insan hakları eğitimi ilkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri. Kayseri: Orka Matbaa. 1-51

Sağlam, H. İ., Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkokul 4. Sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1),* 207-217.

TTK, (2015). İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi taslak programı.

< http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=245> (17.10.2015) tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.*



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYONUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Enise Ankara; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, PDR lisans öğrencisi rock.84@live.de

Necdet Aykaç; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, necdetaykac@hotmail.com

ÖZ

Eğitim sistemin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yürütmesi onların sahip olduğu motivasyonları ile doğrudan orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve olumlu motivasyonu geliştiren etkenlerin çoğaltılması etkili bir öğrenme süreci için oldukça önemlidir. Çünkü,, motivasyonu yüksek olan öğretmenler mesleklerini severek yaptığı gibi öğrencilerin en iyi şekilde yetişmesi için de her türlü çaba ve emeği harcayabilecektir. Bu yönüyle öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin yaratılmasının ön koşulu olarak öğretmelerin motivasyonun olumlu yönde artırılmasıyla doğrudan orantılı olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etkenleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada araştırmanın çalışma grubunu Muğla Menteşe ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olan okullarda görev yapan 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu yönüyle örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler nitel veri analizinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen faktörlerin daha çok öğretmenlerin statüsü, öğretmene verilen değer, velilerin tutumu, çevrenin bakışı, okulun fiziki ve sosyal olanakları, okul idaresinin tutumu, öğrencilerin seviyeleri, hazır bulunuşluğu ve mevcut eğitim programları ve eğitim politikalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri motivasyonlarının aratmasında ise en önemli faktörlerin başında okul idaresinin destekleyici ve güven verici tavrı, okuldaki öğretmenler ve okul idaresi arasındaki etkili iletişimin motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Sınıf Öğretmeni, Motivasyon

Evaluation of the Factors Affecting the Motivation of Classroom Teachers on the basis of the Teachers' Opinions

ABSTRACT

One of the most important assets of the education system is teachers and for them to serve their duties successfully, they should feel motivated. In this regard, elicitation of the factors positively and negatively affecting teachers' motivation and increasing the number of factors affecting their motivation positively are of great importance for an effective learning process because teachers with high motivation enjoy doing their job and can exert great effort for their students to be educated best. Thus, it can be said that teacher motivation plays a vital role in the creation of student-centered learning process in which students actively participate. The

purpose of the current study is to elicit the factors negatively and positively affecting classroom teachers' motivation on the basis of their opinions. In the current study employing a qualitative research method, the study group is comprised of 28 classroom teachers working at schools with different social-economic levels in Menteşe province of the city of Muğla. In the selection of the sampling, the maximum variety sampling method was used. The study is descriptive in nature. The data of the study were collected through the interview technique. The collected data were analyzed by using one of the qualitative research methods, the content analysis method. The classroom teachers identified the factors negatively affecting their motivation as the status of the teacher, value attached to the teacher, parents' attitudes, people's perception of the teacher, physical and social facilities of the school, school management's attitudes, students' level and readiness, the existing school programs and education policies. The most important factor improving the teachers' motivation is the supportive and reassuring attitude of the school management and it is followed by their colleagues and effective communication with the school management.

Keywords: motivation, classroom teacher, primary school

GİRİŞ

Eğitim sistemin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin görevlerini etkili bir şekilde yürütmesi onların sahip olduğu motivasyonları ile doğrudan orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve olumlu motivasyonu geliştiren etkenlerin çoğaltılması etkili bir öğrenme süreci için oldukça önemlidir. Çünkü motivasyonu yüksek olan öğretmenler mesleklerini severek yaptığı gibi öğrencilerin en iyi şekilde yetişmesi için de her türlü çaba ve emeği harcayabilecektir. Bu yönüyle öğrenci merkezli, öğrencilerin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin yaratılmasının ön koşulu olarak öğretmelerin motivasyonun olumlu yönde artırılmasıyla doğrudan orantılı olduğu söylenebilir.

Motivasyon içimizden gelen güçlü bir arzu, bir şeyi yapma isteği olarak tanımlanabilir. Motivasyon bireyin tüm yaşantısında ona güç verdiği gibi iş yaşantısında da bireyi yaptığı işe güdelemektedir. Bu yönüyle motivasyon bir ihtiyacı gidermek için gerekli davranışları başlatan bir güç olarak tanımlanabilir (Kim, 2005). Bu açıdan bakıldığında Motivasyon, çalışanların çalıştıkları işte başarılı olmasını destekleyen ve iç performansını doğrudan etkileyen bir güç olarak görülebilir (Özdemir ve Muradova, 2008). Motivasyonun bu etkileri göz önüne alındığında bireyin bir işte başarısı ve verimi bireyin o işe karşı gösterdiği motivasyonla doğru orantılı olduğu söylenebilir. Zira, motivasyonun (güdüleme) insanı harekete geçirme veya hareketi hızlandırıcı etkisi göz önüne alındığında bireyin mesleğinde başarılı olması muhtemel görünmektedir.(Delipoyraz, 2009). Ayrıca çalışanların islerini daha istekle yapmalarında çalışma ortamında onlara yaratılan ortamın ve koşulların etkisi kadar, çalışma ortamına yaptıkları katkının yöneticiler tarafından bilinmesi ve ödüllendirilmesi çalışanların motivasyonlarını önemli oranda artırabilecektir. Bu açıdan motivasyonun bireysel olduğu kadar dış faktörlerden etkilenen sosyal içeriğe sahip olduğunu söylemekte mümkündür.(Gökay ve Özdemir,2010) Bu açıdan bakıldığında motivasyonun yalnızca içsel değil bireyi dıştan etkileyen birçok faktör olduğu görülebilir. Bu yönüyle bireyin iş için duyduğu istek ve heyecan daha çok içsel motivasyondan etkilenmektedir (Joo ve Lim, 2009). Dışsal motivasyon ise dahaçok bireyin dışındaki kaynaklardan etkilenmektedir. Dışsal isteklendirme kaynakları daha çok ödül veya cezaya dayalı dışsal etmenlerdir. Bu etmenler maddi ve manevi olabilir. Bazen bir söz bazense bir maaş ikramiye olabilir (Goodridge, 2006). İçsel motivasyonun bireyin yaptığı işe istek duymasında önemli bir faktör olmasına karşın dışsal motivasyonunda bireyin çalışma heyecanını işe güdülenmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca İçsel motivasyonun dışsal motivasyondan etkilendiği düşünüldüğünde bireyin çalışmasını ve motivasyonunu düşüren dışsal motivasyon kaynaklarının neler olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Eğitim sürecinin biçimlenmesinde önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz

yönde etkileyen motivasyon kaynaklarının bilinmesi ve bunların ortadan kaldırılması öğrenme sürecinin başarısı ve verimi için oldukça önemli bir unsur olarak görülebilir. Özellikle motivasyonu yüksek öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğretmenin çabası ve isteği arttığı gibi motivasyonu yüksek derse istekli bir öğretmenin sınıfında da öğrencilerin bundan olumlu yönde etkilenmesi muhtemel görünmektedir. Güvenç (2015) göre öğretmenlerin motivasyonu öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Czubaj'e (1996) göre de öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri öğrencilerinde dersleri sevmelerine ve motive olmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin heyecanı ve çabasının öğrencilerde güven duygusu gelişmesine olanak sağladığı göz önüne alındığında öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin bilinmesi oldukça önemlidir (Ryan&Grolnick, 1986). Bu yönüyle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etkenleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe ilk başladıkları gün ile bugünkü motivasyonları arasında fark var mıdır?

2.Sınıf öğretmenin motivasyonunu etkileyen faktörler nelerdir?

3. Sınıf öğretmenleri motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilecek faktörler nelerdir? Sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005). Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Gurubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla İli Menteşe ilçesinde merkez okullarında görev yapan 305 Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde menteşe ilçesinde farklı ekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapan ve her okuldan gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden 13 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem durumları ve görev yaptığı okullar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	9	69.23
	2. Erkek	4	30.77
kıdem	1-10	-	
	11-20	2	
	21-30	8	
	30 ve üstü	3	
	TOPLAM	13	100

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, çoğunlukla yüz yüze yapılmakta olan, telefon vb. ses ve görüntülü iletişim araçlarıyla da yapılabilen sözlü iletişim ile veri toplama tekniği olan görüşme yöntemiyle toplanmıştır (Karasar, 2005). Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda çoğunlukla kullanılan bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taranmış, yapılan çalışmalar incelenmiştir. Yapılan tarama ve sınıf öğretmenleriyle yapılan ön görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüş alma formu Ölçme Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim ve Türkçe eğitimi alanlarında görev yapmakta olan 3 uzmana verilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen 4 sorudan ve 14 alt kategoriden oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar Muğla merkez ilçelerde belirlenen farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına giderek yüz yüze görüşme yapmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin onayları alınarak kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına kaydedilen görüşmeler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenir ve bunlara göre verileri açıklayan durumlar temalaştırılır (Yıldırım&Şimşek, 2013). Araştırma desenine uygun olarak yapılan görüşmeler öncelikle teker kodlanmış, daha sonra özelliklerine göre uygun temalar altında birleştirilmiştir. Eğitim bilimleri alanından iki öğretim üyesine kodlar ve temalar verilerek kodların temalar altında kategorileştirilmesi istenmiş, yapılan temalandırmanın büyük oranda araştırmacının temalandırmasıyla benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonrasında kayıt edilen görüşmeler araştırmacılar tarafından analize edilmiştir. Verilerin analizi aşamasına geçildiğinde ise içerik analizi modellerinden Strauss ve Corbin (1990)'in geliştirdiği 5 aşamalı model kullanılmıştır: a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması, c) verilerin kodlara ve temalara Gore düzenlenmesi, d) bulguların yorumlanması ve e) raporlaştırma.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada Lincoln ve Guba (1985: Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005)'nın geçerlik ve güvenirliği sağlamak için geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Buna Gore araştırmanın geçerlik boyutunda "ic geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine de"aktarılabilirlik"; "ic güvenirlik" yerine "tutarlık", "dış güvenirlik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramları kullanılmıştır. İnandırıcılığı sağlamak amacıyla araştırmacılar kodlama ve temalama aşamasında Mülakat İrtibat Formları yardımıyla bir araya gelip onların fikirlerini alarak uzman incelemesi yoluna gitmişlerdir. Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla ise veriler özgünlükleri korunacak şekilde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, yorum katılmadan kullanılmıştır. Araştırmada tutarlık incelemesi kapsamında görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmuş olmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına ve veri kodlaması sırasında aynı süreçlerin takip edilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, elde edilen sonuçların araştırmacınınöznel yargılarından arındırılıp arındırılmadığını test etmek için 3. araştırmacıdan yardım alınmıştır. Bu uzman, araştırma sonuçlarını ham veriler ile karşılaştırarak teyit incelemesinde Bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler içerik analizine tabi tutularak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri mesleğe ilk başladıkları gün ile bugünkü motivasyonları arasında yarıya yakını değişen politikalar ve tükenmişlikten dolayı motivasyonlarının düştüğünün belirtirken diğer yarısı ise meslekteki tecrübeleri ile motivasyonlarının arttığını, program yoğunluğunun azalmasında motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ilk yıllara oranla motivasyonlarının düştüğünü belirtenlerin görüşleri şunlardır;

SÖ1''öğretmenliğe ilk başladığımız zaman yeniydik. Her şeye daha hevesliydik.''

SÖ2 *ilk heyecanlar ilk zamanlarda idealisttik vardı. Ama zamanla ekonomik koşullar politika içinde yaşadığımız eğitim sorunları derken bunlar hep törpülendi. Şu anda farklı bir idealimiz kalmadı sadece işimizi yapıyoruz. Fazla bir heyecan kalmadı hepsi törpülenmiş yok edilmiş.''*

SÖ5. ' öğretmenliğe başladığım ilk yıllarda büyük heyecan ve büyük bir sevgi saygı vardır. Şuanda da seviyorum mesleğimi ama Sistemdeki değişikliler bizi yıprattı ''

SÖ9.'' ilk başladığım an ile şu anki motivasyonumun arasında fark var. Eğitim – öğretim programlarının sürekli değişmesi motivasyonumu olumsuz etkiledi.''

SÖ11. "Mesleğe yeni başladığımda motivasyonum daha yüksekti. Şu anda ise bir tükenmişlik hissetmekte bu da motivasyonum olumsuz etkilemektedir.''

SÖ13." Öğretmenliğe ilk başladığımda daha çok enerjim vardı. Daha meraklı ve istekliydim. Ama şimdi nasıl rahat edebilirim diye düşünüyorum. Enerjim çok daha az çünkü öğretmenlik çok yıpratıcı bir meslek şartları çok ağır.

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı da meslekteki tecrübelerinin mesleğe olumlu yolarak yansıyarak motivasyonlarının artığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin görüşleri şunlardır;

SÖ3. ' Geçmişe göre bugün motivasyonum daha yüksek. Bugün eğitim amaçlı materyallere teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha kolay ulaşabiliyoruz. İlk göreve

başladığımız yerlerde bu kaynaklar yoktu bu imkânlar elimizde yoktu. O yüzden şuanda motivasyonum daha iyi. ''

Sö4. ''Benim motivasyonum sürekli artıyor gelişiyor işini de seviyorsan, sınıf yönetimini bilince daha da rahat oluyorsun.''

SÖ7.Mesleğe yeni başladığımda program daha yoğundu. Bu yüzden kendi öğrencilerimle ve çocuğumla oyun oynamamışım bize boş vakit kalmamış, hep bir müfredat yetiştirme telaşı vardı.''

Sö8. "hiçbir fark yok hala motive olabiliyorum, mesleğimi seviyorum gün içinde yaşadıklarım motivasyonumu düşürebiliyor ama mesleğimi sevdiğim için motivasyonum düşmüyor.''

SÖ 12." Zamanla tecrüben artıyor çocukça düşünebiliyorsun onlar gibi hissedebiliyorsun öyle olunca da motivasyonun da artıyor. Bazı şeyleri daha iyi hoş görebiliyorsun anlayışla karşılayabiliyorsun.''

Öğretmen görüşlerinde motivasyonun olumlu olarak artmasında teknolojinin gelişmesiyle kaynaklara ulaşabilme olanağı yanında tecrübeyle birlikte öğrencileri daha iyi tanıma ve işini daha iyi yapmanın motivasyonlarını artırdığı, programdaki bilgi yükünün de kısmen azaltılmasının yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Öğretmenler motivasyonun olumsuz yönde etkilen faktörleri ise öğrenciden, veliden, idareden, eğitim politikaları gibi birçok faktörden etkilendiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri genel olarak öğrenciden kaynaklanan faktörleri şu şekilde ifade etmişlerdir.

SÖ1 "Öğrencilerin sınıfa hazır gelmemesi, araç gerecini evde unutması, çocukların hazır olarak sınıfa gelmemesi etkiliyor.''

SÖ2. Eğer öğrenci hazırsa sende ona göre ders işliyorsun daha heyecanlı, enerjik oluyorsun. Öğrenci hazır değilse senin de ilk başta moralin bozuluyor. O moral bozukluğu ile daha yavaş gidiyorsun. Motive oranın düşüyor. ''

SÖ5. Çok fazla kalabalık olan sınıflarda öğretmen daha çok yıpranmaktadır ama sınıfların örneğin ortalama Türkiye genelinde sınıf mevcutları 25-30 arasında olan sınıflarımız da bu başarı daha yüksektir. Bu sayının üstüne çıkıldığı zaman öğretmenimiz çok büyük çaba sarf etmektedir. Tabi bu yüzden daha çok yorulmakta ve sıkılmaktadır.''

SÖ7''Çok kalabalık sınıflarda çok zor oluyor kaynaştırma öğrencilerin zorluğu ve öğrencilerin davranış bozuklukları varsa etkiliyor.''

SÖ11 "toplum gözünde yitiren saygının öğrencilerde yansıması,0-6 yaş eğitiminin çoğu kez aileye bırakılması nedeniyle hazır bulunuşlukta ki eksiklik

SÖ13."Öğrenciler meraksız isteksiz"

Sınıf öğretmenleri öğrenciden kaynaklı nedenler arasında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin, ders karşı ilgisinin ve merakının az olmasının motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenleri sınıfların kalabalık olmasının da motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri motivasyonların azalmasında önemli oranda velilerin etken olduğunu belirtmişleridir. Bu görüşler şunlardır

SÖ1.“Velinin yetersiz olması, yeterli ilgi göstermiyorlar, ödevler konusunda yardımcı olmuyorlar o yüzden motivasyonum etkileniyor.’’

SÖ2. “Veli seni destekliyor anlayış ile karşılıyorsa, öğrenciye de yardımcı oluyorsa senin öğretmeninde motivasyonun artıyor. Eğer ilgisiz bir veli ise çocuğu okula gidip geliyorsa ona sorular sormuyor, ilgilenmiyorsa bu seni de etkiliyor. Bir iki gün ilgileniyorsun sonra diyorsun bu kendi çocuğu ile ilgilenmiyor deyip şevkin kırılıyor bir anda motivasyonun düşüyor. ‘’

SÖ3. “Çocuğu ile hiç ilgilenmeyen velilerde var, çocukları ile aşırı ilgilenip yanlış ilgilendiğini sanan veliler var.’’

SÖ5. ‘’veliler çok müdahil olmaktadır. Özellikle sınıf içi sınıf dışı, çok basit konularda bile velinin müdahil olması olumsuz öğretmenleri olumsuz etkiliyor.’’

SÖ7.“Velinin seviyesizliği ve cehaleti. Çok fazla beklenti içinde oluyorlar.’’

SÖ10.‘’ Velinin öğrenciye yansıttığı şeylerden kaynaklanan sorun yaşıyoruz. Şimdi veli her şeyi çok bildiğini iddia ediyor. Mesela çocuğa diyorsun çocuğun durumunu soruyor iyi diyorsun ben iyi değilim çocuğumun durumunu iyi olarak görmüyorum çocuğun durumu şu eksikler var dediğin zaman ha ben öyle hiç görmüyorum diyor yani veli kendini ön plana çıkartıyor böyle bir sıkıntı var. Bu durumda bizim motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor.

SÖ11. “Velilerin eğitimi değil de öğretimi göz önünde tutması.’’

SÖ12. ‘’ Daha bilgili anlayışlı olan veliler hani daha doğrusu saygılı veliler, saygı olayı işin içine girer, saygılı olan veli inanıyor öğretmenini tanıyor doğru yapabileceğine inanıyor o iş bunun mesleğidir daha iyi bilir ya da öyle davranılması gerekse bu çocuğum için daha faydalı olabileceğine düşünen veliler var tabi.’

SÖ13. “Velilerin beklentileri çok fazla öğretmenin işine karışıyorlar”.

Sınıf öğretmenleri velilerin öğretim sürecine sürekli müdahalede bulunmasından, öğretmenden çok fazla beklenti içine girmesinin motivasyonlarını olumsuz etkilerken özellikle eğitimli ve saygılı velilerin öğretmenleri desteklemesinin de motivasyonları üzerinde olumsuz etki yaptığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da idareden kaynaklı faktörlerinde motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler şunlardır;

SÖ2. “İdare ile uyum içersin de isen idare okulun bir eğitim yuvası olduğunu unutmuyorsa, öğretmenin iyi eğitim verebilmesi için gerekenleri yapıyorsa bir sorun oluşmuyor. İdare taraf tutarcasına yaklaşıyorsa bumotivasyonumuzu olumsuz etkiliyor.İdare senin arkanda durmuyorsa bir olay olduğunda artık idareye olumlu bakman mümkün olmuyor.”

SÖ3.” Genelde bizim angarya diye tabir ettiğimiz bir takım çalışmalar oluyor her okulda. Mesela o kadar çok kurula üyesiniz ki o işler mesai dışında da vaktinizi alıyor. Bunlar kurullar, komisyonlar, toplam kalite yönetim çalışmaları gibi oluyor çoğu da kağıt üzerinde kalıyor ancak enerjimizin çoğunu bunlara harcamak zorunda kalıyoruz.’’

SÖ4. ‘’ Yaşam şartları ve idareden kaynaklı bir takım sorunlar motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor.”

Sö6. “ okulun huzuru motivasyonumuzu oldukça etkiliyor. Okul huzurlu is okula istekle gelip derslere istekle giriyoruz. Mutlu olunca mutluluğumuz sınıfa da yansıyor.”

SÖ10.'' zaten taktir edilen beğenilen iyi denilen şey daha da güzel oluyor ben bunu gördüm öğrencilerimde de aynı şekilde. İlk başta çok iyisin yapabilirsin hep böyle güzel şeylerle başlıyorum gerçekten güzel şeyler peşinden gelir. Bizim için de öyle bana iyi dediği zaman birisi gerçekten iyi olmaya çalışıyorum. Çünkü beni yönlendiriyor. Yineleyici müdür sana sürekli eleştirel bakıyor hiç motive etmiyor onure etmiyor idare edici adil olmadığı zaman motivasyon bozulur sınıflarda da öyle, idare idareci çok önemli ve çok etkiler bize de sorsunlar en son biz duyuyor uyguluyoruz.''

SÖ12. " İdare okulun ihtiyaçlarını karşılamakta aciz kalıyor."

SÖ13." Öğretmenler arasında idare eşit davranmıyor. Çalışan öğretmenin önünü açmıyor takdir etmiyor. Hoşgörüsüz eleştiriye açık değil."

Sınıf öğretmenleri idarenin iş saati dışına da taşan ek görevler vermesinin, idarenin eşit davranmayıp taraf tutmasının ve okulda huzursuz bir ortam olmasının idarenin öğretmenin yanında olmamasının öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri motivasyonları üzerinde en çok eğitim programından kaynaklı sorunların ve eğitim politikasından kaynaklı sorunların motivasyonları düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Eğitim programından kaynaklı görüşler şunlardır;

SÖ1"Kitapların içeriğinde örnekler çok yetersiz çocuklar tam kavramdan soru geldiği zaman yeterli bilgiye ulaşamamış olabiliyor kesinlikle desteklenmesi lazım.''

SÖ2. "kitapların araç gereçlerin ortamın iyi olması etkiliyor. Eğer kitaplarda yeterli bilgi yoksa kazanım adına araç gerecin yoksa bu seni olmuşuz etkiliyor. Kitaplar çok yoğun programı yetiştirmekten tam kavramadan diğer konuya geçmek zorundayız. Bence bu program daha sade ve özgür olması lazım. çocuk oynayarak yaşayarak öğrenmesi lazım.''

SÖ3. '' şimdi biz genelde kitapları eksik görüyoruz, etkinlik konusunda çok eksiği var kitapların, tamamen konular işletilmeden örnek bir tane verilen veya hiç verilmeden çözümlenmesi istenen şeyler çok, Türkçemetinleri oldukça uzun, el yazısı uygulanıyor okullarda fakat hiçbir gönderilen kaynak kitap özellikle Türkçe derslerinde, hayat bilgisi derslerinde el yazısı değil. Bu tabi ki öğrenci üzerinde ve bizim üzerimizde olumsuz bir takım şeyler yaratıyor tabi ki ve bu konuda bizden fikir alınmasına rağmen bir düzenleme bir şey yapılmıyor. Söz sahibi değiliz.''

SÖ5. "4+4+4 sistemi ile Çocuklarımız fazla eğitim almadan üst sınıfa orta öğretime geçiyor bu yüzden öğrenciler sıkıntılar yaşıyorlar".

SÖ7.''İnternet oldukça, sınıf güzel her şeye ulaşabiliyoruz yani bir sorunumuz olmuyor akılı tahtalar destekliyor. Önceden hep kağıttan keserdik dikkatlerini çekmek için konuya girmeden uğraşırdık şimdi öyle değil açıp bakıyorsun hemen internetten bir slayt gösterisine. Eskiye göre daha rahat oldu ve daha akılda kalıcı oldu.''

SÖ11.''Eğitim programlarımızın yap-boza dönüşmesi.''

SÖ13." Programlar sürekli değişiyor. Öğrencinin seviyesine uygun değil, somut değil, ezberci ve uygulanması imkânsız bir program var. Çünkü aşırı bilgi yüklü.

Sınıf öğretmenleri programların sürekli değişmesinin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini özellikle program uygularken araç- gereç ve kaynak kitapların ve bu kitaplardaki eksikliklerin öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırdıklarını belirtmişlerdir. Bundan farklı olarak bazı öğretmenler teknolojinin gelmesi ile özellikle internet ve akılı tahtalar sayesinde daha kalıcı örnekler verebildiklerini bu durumun öğrenme – öğretme sürecini Kolaylaştırdıklarını belirmişlerdir. Sık değişen eğitim politikalarının ve özellikle son uygulanan 4+4+4 sisteminin motivasyonlarının olumsuz olarak etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşler şunlardır:

SÖ1"Eğitim hep bir yapboz şeklinde ve tutarsız. Bu sene yapılan bir şey ertesi sene bozulabiliyor ve bu çocukların ve bizim geleceğimiz ile oynandığını düşünüyorum ben. 5+3 değişiyor yerine 4+4e geliyor. El yazısı ile başlanıyor sonra birden yine değişiyor. Bu tür şeyler bizim eğitim sistemine olan umutlarımızı karartıyor."

SÖ2. ''Sürekli değişen politikalar bizim motivasyonumuzu düşürüyor. Özellikle bizlere sorulmadan bu politikaların birilerine göre belirlenmesi eğitimi olumsuz yönde etkiliyor.''

SÖ5."Bir ülkenin eğitim politikası o ülkenin değerine kültürüne geleneğine bağlı olması gerekir. Sürekli değişkenlik göstermesi sonucunda gerek ülkenin insanları gerek öğrenciler çabuk etkilenir. bu yüzden sık sık değişmesinden yana değilde kalıcı ve etkili sistemli bir politika olmasından yanayız.''

SÖ4."Eğitim bilimsellikten uzak"

SÖ7. ''Eğitim politikası her sene değiştiği için açıkçası sürekli uyum sağlamaya çalışıyorsun,4+4 de benim çocuğumu aldılar 5'ci sınıfta ortaokula verdiler. 8'inci sınıfların yanında çok küçük kalıyorlar birde sınıf öğretmenin verdiği sevgi farklı branşlaşınca aynı sevgiyi göremiyorlar.''

SÖ8"4+4+4 yanlıştı çok yanlıştı çünkü 5ci sınıftaki çocuklar branş öğretmenine hazır değiller daha duygusallar. Branş öğretmenleri de hazır değiller çocuklara bizim gibi yaklaşmıyorlar ve çocuklar duygusal boşluğa düşüyorlar.''

SÖ11. "Eğitim politikalarının sürekli değişmesi de etkiliyor. Çocuklar deneme tahtasına döndü.''

SÖ12 " Bir değişiklik yapılacaksa bir kitap yapılacak bizim fikrimiz sorulmuyor. Biz yapacaksak biz gerçekleştireceksek bizim fikrimiz de sorulsun. En son bizim haberimiz oluyor.''

SÖ13." Eğitimde yapılan yeniliklerde öğretmenlerin görüşleri alınmıyor. Okullar ticarethane, öğrenciler müşteri olarak görülüyor."

Sınıf öğretmenleri kendilerine sorulmadan her yıl yapılan değişikliklerin motivasyonlarını bozduğunu kendilerinin uygulayıcı olduğu için görüşlerinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu 4+4+4 uygulamasının eğitim sistemine sorun olarak yansıdığını belirtmişlerdir. Okulu fiziki donanımı ve araç gerecin yeterli olmasının daha önceki çalıştığı yerlerde motivasyonlarını düşürdüğünü ancak görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının merkez okullarında çalışmasından dolayı fiziki koşulların daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri şunlardır;

SÖ2.", ilk yıllarda idealizminle beraber etkilemiyordu. Zaman ilerledikçe motivasyonum etkileniyor.19 yıl sonra geldiğim noktada enerjimi kayıp ettim. Belki yaş dan da kaynaklıdır. İnsanın içinde yaşadığı ortamdan motivasyon adına beslense belki o şevki de kayıp etmeyeceksin ''

SÖ3'' Fiziki donanım sınıf olması sınıfların yeterince büyük olması eğitim öğretim materyallerinin tam olması her okul için önemli. Bunlarda eksikleri olan okullarda eğitime yansıyor.''

SÖ4.tabi okulun sınıfın uygun olması önemli aydın olması önemli ben küçücük sınıfta da çalıştım sınıftan kaçmak için bahane arıyorsun. Tabi rahat bir sınıfta olursan eğitim öğretimi etkiliyor. Isı olarakta önemli çok sıcakta çocuklar uyuşuyor çok soğukta da üşüyor ama dengeli olursa etkili, dikkatleri toplama acısından.''

SÖ6.''bizim okul için gayet güzel doyurucu, önceki yıllarıma baktığımda etkiliyor çocuğa görsel bir şey göstermek istiyorsun köyde bir şey bulamıyorsun. Şimdi daha donanımlı artık okullar anında gösterebiliyorsun teknoloji sayesinde istediğin bir şeyi.''

SÖ7.''okulun bahçesinin beton olması benim motivasyonumu düşürüyor, ağaç olmaması benim motivasyonumu düşürüyor.''

SÖ12.'Köy okullarında araç gereç eksik yapmak istediğini yapamıyorsun motivasyonun düşüyor.''

SÖ13. Temizlik yapılamıyor hizmetli için bütçe yok. Okul bahçesi küçük ve bitki örtüsünden yoksun. Beden, matematik ve fen dersi araç-gereçleri eksik.

Öğretmenler genel olarak fiziki donanım ve araç gereç eksikliğinin eğitimin kalitesini düşürdüğü bununda motivasyonlarına olumsuz yansıdığına belirtseler de öğretmenlerin çalıştığı ortam ve araç- gereç olarak çok sorun yaşamadıkları söylenebilir. Ancak özellikle köy okullarında ve bazı okullarda gerek fiziki koşullar gerekse araç gereç eksikliğinden dolayı öğretmenlerin verimli bir öğrenme ortamı yaratmakta zorlandıkları için motivasyonlarının düştüğü söylenebilir. Mesleki gelişim konusunda da öğretmenlere yeterli olanak ve koşullar sağlanması ve bu konuda desteklenmemesi onların motivasyonu olumsuz şekilde etkiliyor.

SÖ2. "Gerçekten kendini geliştiren insanların hak etiği yerlere gelmesi çok güzel. Adil bir şekilde gelmesi olumlu yönde etkiliyor yoksa olumsuz etkiler.''

SÖ11."Yüksek lisans ve doktora yapmak isteyenlere yeterince izin kolaylığı sağlanmıyor."

SÖ 12. Mesela idareciler sınav ile atanıyordu bu sınavı kaldırdılar mesela idarecilik bir yükselme meslekte bir yükselme olarak görülebilirdi bu sınavlar devam ettirile bilinirdi müdür yardımcısı olurdu müdür şube müdürü olurdu milli eğitim müdürü olurdu belki tabi sadece sınav değil bunun yanında başka şeylerde ama adil olmalı mesela yüksek lisans yapıyor bir maaşımda olsun ek dersimde olsun yada doktora yapıyor bilmem ne yapıyor onun verilmesi ne bileyim maaşı falan fark etmesi gerekir.

"SÖ13." Hizmet içi eğitim verenler alanlarında uzman kişiler değiller. Hizmet içi eğitimi almak isteyenler yeterince teşvik edilmiyor."

Sınıf öğretmenleri mesleki gelişimlerinin önün açılmadığı yüksek lisans ve doktora konusunda teşvik edilmediği gibi yapanlara da ek olanaklar sağlanmadığı için kendini geliştirme konusunda motivasyonlarını azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitim almak isteyenlerinde teşvik edilmediği gibi bu eğitimlerinde alanında uzman olmayan kişiler tarafından verildiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını öğretmenlik mesleğinin geçmişe oranla saygınlığının kalmadığını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine motivasyonlarını engelleyici bir faktör olarak görülebilir.

SÖ1 "eskisi kadar olmadığını düşünüyorum. Eskiden daha saygın toplumun içinde daha değeri olan meslekmiş. Sanki şimdi çok da önemli değil.''

SÖ2.'' mesleki saygınlığımız yok bence eskiden daha iyiydi. Senin arkanda duran hiçbir şey yok tek bir hata seni yok edebiliyor tüm emeğini.''

SÖ3. '' Şuanda saygınlığımız değer kaybetmeye devam ediyor. Mesleğin saygınlığını tekrar kazandırılması gerekir bunun içinde ekonomik ve özlük haklarının daha iyileştirmesi bağlı.''

SÖ8"benim mesleğime saygım var ama herkesin göstermesi lazım. Diğer ülkelere baktığımda, özelikle aldığımız maaş, özlük hakları ile ilgili durumlara baktığım zaman

mesleğe saygınlığın sıfır olduğunu düşünüyorum ama bu saygınlığın sıfırlanışında öğretmenlerinde payı var.''

SÖ13“ Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de saygınlığı kalmadı”

Öğretmenler mesleğe karşı motivasyonlarının azalmasında ekonomik nedenlerin ve özlük haklarının gerilemesinin de rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu noktalarda yoğunlaşmıştır;

SÖ2'' Güvende hissettiğinde yerde çalışabilirsin yoksa verimli çalışamasın daha önce sahip olduğumuz hakların birçoğu geri alındı. Bunları geri vermek yerine elimizdekilerde alınmaya çalışılıyor.''

Sö5. Gelişmiş ülkelerdeki öğretmen ücretleri ile kıyaslandığına tabi ki ücretlerimiz onların gerisinde onların seviyesine gelmesi için devletimizin tedbir almasını istiyoruz.''

SÖ12. “ Daha iyi ücret alsak daha iyi olabilirdi. Sosyal etkinlikleri daha iyi yaşarsın daha çok şey görürsün. Seminerlere daha çok katılırsın. Mesela öyle bir şey olsa nelere gidilmez neler görülmez neler yaşanmaz .''

SÖ13. Ücretler ve maşların düşüklüğü öğretmenlerin geçinmesi zor oluyor. Bu da mesleğe yansıyor.

Öğretmenler özellikle gelişmiş ülkelere göre daha düşük ücret aldıkları bu yüzden kendini geliştirmeye yeterli imkân bulamadıklarını, ayrıca geçim zorlukları yaşaması sonucu olumsuzlukların mesleklerine yansıdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen faktörlerle ilgili olarak aşağıdaki belirtilen noktaları belirtmişlerdir. Bunlar;

SÖ1“ Velilerin bakış açılarının daha da iyi olması, Milli eğitimin başında olan kişilerin öğretmenliğe daha fazla değer vermesi, saygınlığın toplumda daha fazla oturtulması, bence mesleğin tutarlılığını daha da arttıra bilir.''

SÖ2.”Eğitimin en güzel yani çocuklarla birlikte olmak. Bu benim motivasyonumu artıran en büyük şey.”

SÖ3.Birkaç neden sayarsak ekonomik neden il başta geliyor ama ondan da daha önemli ailenin eğitim durumu ve çocukların motivasyonu. Bunlar etkiliyor performansı işin açıkçası.”

SÖ7. ''maddi olarak öğretmeni desteklersen, seminerlerle desteklersen motivasyonumuz artabilir. Üniversitelerden uzman kişiler ders verirse mesleğe karşı ilgimiz ve motivasyonumuz artar.”

SÖ8. ''Para varsa huzur var. Maaş olarak yeterli seviyede değiliz Öncelikle motivasyon için maddi düzenlemeler yapılmalı. Öğretmenlerin ciddiye alınmalı. Çocuk sahibi olmak isteyenlere sertifika verilmeli sonra çocuk sahibi olmalılar.''

SÖ9. '' Eğitim politikalarının belirlenmesinde eğitim iş kolundaki sendikaların görüşlerinin alınması. Demokratik, laik ve bilimsel eğitim olmalıdır. ''

SÖ10. ''Öğretmenlerin huzurlu ve güvenli ortamda görev yapmaları, ekonomik şartlar, veli- öğretmen işbirliği, velinin öğretmene güvenmesi, toplumda kabul görme.''

SÖ11.''Olumlu yönde etkileyen neden öğretmene duyulan saygınlıktır.''

SÖ12. '' Çocukların sevgisi yani, şuanda manevi tatmin motivasyon. Görüyorsun koşuyorlar geliyorlar öğretmenim canım benim.''

SÖ13. “Öğrencinin sevgisi, başarısı, velinin taktiri.”

Sınıf öğretmenleri motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilecek faktörler olarak aşağıdaki görüşleri ileri sunmuşlardır. Bunlar;

SÖ1 ”Eğitimle Yapboz tahtası gibi oynanmamasını isterim, çocuklarında daha bilinçli geleceğe daha güzel bakan mutlu umutlu gençler olmasını istiyorsak önce toplumdaki öğretmenliğin saygınlığın artırılması gerekiyor ki insanları eğiten bizler en üst düzeye ulaştırmamız için çaba harcasın.”

SÖ2.”Özlük hakkının ve saygınlığının verilmesi lazım. maaşının artırılması lazım. Kendimizi güvende ve rahatta hissettiğimiz zaman işimize kendimizi daha rahat veririz.”

SÖ3. Program başlan aşağı gözden geçirilsin, el yazısı olayı üzerinde çok düşünülü çek çocukların ve okuma sistemi özellikle, çünkü çocuklar ağır okudukları için şuanda okuma hızları oldukça düşük buda algılamada sorun çıkartıyor ondan sonra kaynak kitaplarımız çok iyi incelenmeli çok iyi hazırlanmalı ve ücret konulsun. Bazen programın dışına çıktığımız oluyor çocuklar bunu istiyor algılamak istiyor zaman programın dışına çıkalım diyorsunuz.

SÖ4‘’Yaptığın işten dönüt alırsan mutlu olursun. Seni rahatlatan o en büyük zevki. Bir takım alışkanlıkları kazandırabildiysen, sonuçta gördüğün zaman devam etiğini görürsen etkiliyor insanı mutlu ediyor ya önemli olan zaten çocuğun amacına ulaştığını görmek yoksa bu maddi manevi bize sadece manevi yönü var. Kazanımlar verebilme bir adım ilerlemesi mutlu eder bizi.’’

SÖ5. ‘’Sosyal kültürel faaliyetlerin daha çok yapılması.’’

SÖ6. ‘’ Yap boz tahtası gibi oynanmamasını isterim, çocuklarında daha bilinçli geleceğe daha güzel bakan mutlu umutlu gençler olmasını istiyorsak önce toplumdaki öğretmenliğin saygınlığın artırılması gerekiyor ki insanları eğiten bizler en üst düzeye ulaştırmamız için çaba harcansın bütün toplum olarak temel taşını oluşturuyor evde de anne babalar oluşturması lazım.’’

SÖ7. ‘’Seminerlerle alanında uzman kişilerle bizlerin desteklenmesi bir şeyler öğrenmemiz yönünde desteklenmemiz motivasyonumuzu artırıcı olabilir.’’

SÖ8. Yapılacak çok şey var aslında ben bu beton yığınının içinde çalışmak istemiyorum çim olmalı ağaçlar olmalı komple okulların bir yere toplanması gerekiyor havuzundan spor salonundan müzik odasından tüm kompleksler olmalı.”

SÖ9. ‘’Mesleki saygınlık, ekonomik durumlarının iyileştirilmesi.’’

SÖ10.‘’Öğretmen mesleğinin saygınlığının arttırılması, velinin öğretmene güvenmesi, velinin öğretmenin işine saygı göstermesi, karışmaması, idarenin öğretmeni koruması, kollaması her daima arkasında olması.’’

SÖ11. ‘’Toplumda mesleğe saygınlığı kazandıracak söylem ve eylemlerin tepeden aşağı uygulamaya geçmesini sağlayacak önlemler alınmalı.’’

Sö12. ’Bizi biraz özgür bırakmaları gerekiyor. Her şeyden korkar hale geldik bunu yaparsak yasak şunu yaparsak suçlu olabilir miyiz, böyle davranırsak hatamı etmişiz artık bunları çok sorguluyoruz ve elimiz ayağımız bağlı yani yapacağımız şeylerin bazılarını da yapamıyoruz. Çocuklarımızı sınavlara hazırlar gibi yarış atı gibi ben buna karşıyım, özgür değiliz çocukları kalıba sokmaya çalışıyoruz.‘’

SÖ13. “Öğretmenlerin maşları artırılabilir, okulun donanım eksiklikleri giderilebilir. Eğitim programı öğretmenleri görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenebilir. Etkili hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin mesleki donanım eksiklikleri tamamlanabilir.”

Araştırmada görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretmenlerin motivasyonlarını artırılması için ekonomik durumlarının iyileştirilmesi, veli öğretmen işbirliği, velilerin eğitimi, öğretmene saygı, yapılan değişikliklerle ilgili olarak öğretmenlerin ve onların sendikalarının görüşlerinin alınması olarak belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için özlük haklarının ve saygınlığının artırılması, programın gözden geçirilmesi, eğitimin yapboz tahtasına çevrilmemesi, ekonomik durumlarının iyileştirilmesi öğretmenliğe mesleki saygınlığının yeniden kazandırılması, uzman kişilerce öğretmenlere seminerler verilmesi okulun çevresinin doğal bir ortam olması beton alanlar yerine yeşil alanlar oluşturulmasının yararlı olacağını belirtmişleridir. Ayrıca programlarının öğretmenlerinde görüşleri alınarak yeniden düzenlenmesi çocukları sürekli sınavlara hazırlayan öğretim sürecinden vazgeçilmesi yönünde görüşler bildirmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarına ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmada görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı mesleğe ilk başladıkları güne göre motivasyonlarında önemli bir düşü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu motivasyon düşüşünde özellikle eğitim sisteminde çok sık değişen politikaların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da diğer öğretmenlerin tersine meslekteki tecrübeleri ile orantılı olarak ve program yoğunluğunun azalması ile birlikte motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyonun artmasında teknolojinin gelişmesene paralel olarak kaynaklara ulaşabilme olanağına kavuşmalarını etkili olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan Sınıf öğretmenleri motivasyonlarını öğrenciden, veliden, idareden, ve eğitim politikalarından kaynaklandığı söylemişlerdir. Öğrenciden kaynaklı olarak hazır bulunuşluk düzeyi yanında derse karşı ilgi ve meraklarının yeterli olmasını gösterirken veliden kaynaklı olarak öğretim sürecine sürekli müdahalede bulunmasından, öğretmenden çok fazla beklenti içine girmesinin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıfların kalabalık olmasının da motivasyonu düşüren önemli etkenlerden biri olarak belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri motivasyonlarını düşüren diğer bir etken olarak idarenin tutumunu göstermişlerdir. Öğretmenlere göre idarenin is saati dışına da taşan ek görevler vermesinin, idarenin öğretmenlere eşit davranmayıp taraf tutmasının ve okulda huzursuz bir ortam olmasının, idarenin öğretmenin yanında olmamasının öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Büyükses' in (2010) araştırmasında da iş yerlerinde uygulanan eşit ve eşitsizliklere bağlı olarak öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı ya da azaldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri motivasyonları üzerinde en çok eğitim programından kaynaklı sorunların ve eğitim politikasından kaynaklı sorunların Etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre programların sürekli değişmesi, araç-gereç ve ders kitaplarındaki eksiklikleri belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle 4+4+4 sisteminin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Okulu fiziki donanımı ve araç gerecin yeterli olmamasının daha önceki çalıştığı yerlerde motivasyonlarını düşürdüğünü ancak görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının merkez okullarında çalışmasından dolayı fiziki koşulların daha iyi olduğunu bunun için motivasyonlarını fiziki koşullar yönünden olumsuz etkilemediğini belirtmişlerdir. Yapılan bir çok araştırma ile araştırma sonuçları örtüşmektedir.. Özgen (2004) ve Atmaca'nın (2004) araştırmalarında da olumsuz fiziksel şartlar, idarecilerin tutumları, velilerin olumsuz davranışları, araç-gereç yetersizliği gibi faktörlerin öğretmenlerin motivasyonunu azaltıcı faktörler olarak belirlenmiştir. Baykul vd. (2002) yaptığı araştırmada da yönetici tutumlarının öğretmen motivasyonunda önemli ölçüde

etki yarattığını saptamışlardır. Bishay (1996) çevresel faktörlerin, öğretmenlerin bulunduğu atmosferin ve öğretmenlere sağlanan ödüllerin motivasyonu etkilediğini belirlemiştir. Sınıf öğretmenleri mesleğe karşı motivasyonlarının azalmasında ekonomik nedenlerin, özlük haklarının gerilemesinin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmasının rol oynadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle düşük ücret aldıkları için kendilerini geliştirmeye yeterli imkân bulamadıklarını, ayrıca geçim zorlukları yaşaması sonucu olumsuzlukların mesleklerine yansıdığını belirtmişlerdir. Büyükses'in (2010) yaptığı araştırmada öğretmenler sosyal güvenlik haklarını (Maaş, emeklilik, öğretmen evleri gibi) yeterli bulmamışlardır. Demir'in (2007) yaptığı çalışmada da mesleki saygının azalması fiziki koşullar, araç, gereç eksikliği ve ekonomik şartların düşüklüğünün öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır.

Öğretmenler mesleki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebilecek faktörlerin ise özellikle ekonomik durumlarının iyileştirilmesi, özlük haklarının artırılması, mesleki saygınlığın yeniden kazandırılması, veli-öğretmen işbirliğinin sağlanmasının etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın yeniden gözden geçirilmesi, eğitimin yap boz tahtasına çevrilmemesi, uzman kişilerce öğretmenlere etkili seminerler verilmesinin motivasyonları üzerinde olumlu yönde etki yapacağını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler okulun beton alanlardan kurtulması çevreci bir bakış ile okulun çevresinin doğal bir ortam olması buralarda yeşil alanlar oluşturulmasının motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Ada vd.(2013) yaptığı araştırmalarında güven veren destekleyen yönetim , veli memnuniyeti, yönetici onay ve takdiri, emeğinin karşılığını alma, yeterli araç gereç, öğrencinin derse hazır bulunuşluğu,ekip ruhu ve okulun fiziki yapısının uygunluğunun öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığını saptamışlardır. Koçak'ın (2002) yaptığı araştırma da mesleki gelişim, takdir edilme, öğrenci tutumları ve yönetici tutumlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı görülmüştür

Sınıf öğretmenleri programlar geliştirilirken kendilerinin ve sendikalarının görüşlerinin alınmasının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise çocukları sürekli sınavlara hazırlayan öğretim sürecinden vazgeçilmesi gerektiği yönünde görüşler bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden de yola çıkarak aşağıdaki önerileri uygulanması sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının artmasında yararlı olabilir.

- Öğretmenlerin maddi ve manevi koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlık kazanmasında önemli bir etken olabilir.
- Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin hem programların hazırlanmasında hem de geliştirilmesinde en önemli unsurlardan bir olarak görülmesi ve program sürecine dâhil edilmesi,
- Okullarını fiziki yönden ve araç gereç yönünden geliştirilmesi,
- Velilere yönelik olarak veli eğitim seminerleri ve anne baba eğitim seminerleri düzenlenmelidir.
- Okul idarelerinin baskı mekanizmalarında daha çok rehberlik anlayışı geliştirmesi ve uygulaması yönünde okul idarecilerine yönelik mesleki eğitimler düzenlenmelidir.
- Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki ve akademik eğitimleri teşvik edilmeli, başarılı öğretmenler hem maddi hem de manevi olarak ödüllendirilmelidir.
- Okul idareleri hiçbir ayrım gözetmeksizin tüm öğretmenlere aynı mesafede yaklaşmalıdır.

KAYNAKÇA

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kim, S. H. (2005). *Kendinizi ve başkalarını motive Etmenin 1001 yolu* (Çev: A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları

Strauss, A.,Corbin, J. (1990). *Basics of qualitativeresearch: Groundedtheoryproceduresandtechniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bishay, A. (1996). Teacher Motivationan JobS atisfaction: A Study Employing The Experience Sampling Method. *Journal of Under GraduateSciences, 3*, 147-154.

Czubaj, C. A. (1996). MaintainingTeacherMotivation.*Education, 116* (3),372.

Güvenç, H.(2015).TheRelationshipbetweenTeachers' MotivationalSupportandEngagementversusDisaffection. *EducationalSciences: Theory&Practice, 15* (3), 647-657.

Joo, B. K. andLim, T. (2009). Theeffects of organizationallearningculture, perceivedjobcomplexity, andproactivepersonality on organizationalcommitmentandintrinsicmotivation. *Journal of Leadership&Organizational Studies,16*(1), 48-60.

Özdemir, S.,Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of QafqazUniversity*, 24, 146-153.

Ryan, R. M.,&Grolnick, W. S. (1986). Originsandpawns in theclassroom: Self-reportandprojectiveassessments of individualdifferences in children'sperceptions. *Journal of PersonalityandSocialPsychology*. (50), 550–558.

Şükrü A., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013) Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri.*Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17*(3), 151-166.

Atmaca, F. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Durumlarının incelenmesi (Ağrı ili Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenlerin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.

Goodridge, D. (2006). *Relationshipsbetweentransformationalandtransactionalleadershipwiththemotivation of subordinates.* (Unpublished Master Thesis). ConcordiaUniversityDepartment of Management, Montreal, Quebec, Canada.

Koçak, Y. (2002). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Motivasyonu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniviversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özgen, B. (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Durumlarının incelenmesi (Trakya Yöresi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, H. B. (Eylül, 2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunu Etkileyen Değişkenler*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi, Tokat.



İLKOKUL İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ömer Faruk SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sonmez.omerfaruk@gmail.com

Eser İRŞİ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, eserirsi@hotmail.com

Maksut ÖNLEN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, maksutonlen@gmail.com

Mehmet FANSA, Osmangazi Üniversitesi, mymemoli@gmail.com

ÖZ

2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi programdaki yerini almıştır. Öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasinin öne çıkan en önemli amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır. Böylelikle öğrenciler haklarını öğrenecek ve talep edecekler, bunlara ilişkin etik değerlendirme yapabileceklerdir.. Çünkü Hak, özgürlük ve eşitliğin etkili bir şekilde tesis edilemediği durumlarda ise günümüzde pek çok örneğini gördüğümüz çatışma ortaya çıkmaktadır. Bu durumların ortadan kaldırılması eğitim yoluyla ancak olabilir. Bu bağlamda çalışmamızın amacı dersin çıktısı olan kazanımların incelenmesidir. Çalışma, nitel araştırmaya yönteminin doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Creswell (1998) nitel araştırmayı, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma süreci olarak ifade etmektedir. Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. Bu kapsamda 2015 yılında yayınlanan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı değerlendirilmiştir. Toplam altı ünitenin yer aldığı İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde otuz kazanım incelenmiştir. Kazanımların yoğun olduğu ünite %23,33 ile Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesi olarak yer almaktadır. Ünitede kazanımlar, insan olmanın gereği olan ve birbirinden bağımsız düşünülmesi imkânsız olan hak, özgürlük ve sorumluluk çerçevesinde yer almıştır.

Anahtar Sözcükler: İnsan hakları, beceri, değer, kavram, demokrasi

ABSTRACT

From the 2015 academic year the 4th grade in the "Human Rights, Citizenship and Democracy" took place in the course of the program. In addition to teaching students the conceptual knowledge; human rights, aims to provide basic values associated with citizenship and democracy. Human Rights, the knowledge and values of the students is the most important feature of the Citizenship and Democracy purpose is to provide them to the way of life and culture still. Thus, students will learn the rights and will demand, they can ethical considerations related to them. Because the rights, freedom and equality of the cases cannot be effectively plant today we see many instances of conflict arises. by eliminating the training of these cases however. In this context, the aim of this study is to examine the output of the course achievements. The study was conducted using the document analysis techniques, qualitative research methods. This research has been configured using qualitative research methods and techniques. Creswell (1998) qualitative research, social life and by questioning

people about problems with its own methods, is referred to as the interpretation process. Putting out a holistic study investigators table in qualitative research process; word analysis, participants use a detailed interview reports and organizes research on the natural environment. Human Rights published in 2015. In this context, the Citizenship and Democracy course curriculum was evaluated. Human Rights, where a total of six units, a gain of thirty Citizenship and Democracy science. the acquisition of rights unit is busy with 23,33%, ranks as the Freedom and Responsibility unit. gains in the unit, which should be human rights and of each other, which is impossible to be considered independent, took place in the framework of freedom and responsibility

.**Keywords:** Human rights, skills, values, concepts, democracy

GİRİŞ

Çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış insanların yetiştirilmesi eğitim ve öğretim yaşantıları yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretim sürecinde ise programlar belirleyici rol oynamaktadır.

İnsan hakları eğitimi, kişilerin sahip haklarını farkına varması, kullanması, koruma ve geliştirme bilinci ile aynı haklara başka insanların da sahip olduğu gerçeğinden hareketle, diğer kişilerin haklarına saygı duyma sorumluluğunu geliştirmek amacıyla verilen eğitimdir (Kepenekçi'den akt. Merey, 2009: 681). Bu bağlamda İnsan hakları ve sorumluluk eğitimini kişinin düzeyine uygun bir içerik ile vermek, katılımı en üst düzeye çıkaran aktif öğretim yöntemlerini uygulamak ve değişik eğitim materyallerini doğru bir şekilde kullanmak da önem taşımaktadır (Karaman Kepenekçi, 2003: 284). Bireyin, kendisini tüm yönlerden geliştirebilmesi, yaşadığı çevreyi ve toplumu kavrayabilmesi, sorunlarına ilgi duyup çözümüne katılması, toplumda etkin ve yararlı bir rol oynayabilmesi ve bu amaçla sorumluluk üstlenebilmesi için ilk olarak hak bilinci edinmesine bağlıdır (Gülmez'den akt. Uyangör, 2007:s 37).

İnsan hakları eğitimi, insan hakları ve temel özgürlüklere saygının geliştirilmesini, insan kişiliği ve insan onuru duygusunun geliştirilmesini, tüm uluslar, topluluklar, ırkı, dini, dili vb. gibi özellikler farklı gruplar arsındaki anlayış, hoşgörü, cinsiyet eşitliği ve arkadaşlık kavramlarının geliştirilmesini ve herkesin toplumsal hayata özgürce ve etkin bir biçimde katılmasını sağlar (Yeşiladalı, 2009). İnsan hakları eğitimi ile öğrencilere insan haklarını kullanabilme becerisini geliştirmeyi, ülkelerindeki ve diğer ülkelerdeki ekonomik ve politik sorunlarla ilgili objektif kararlar verebilmeyi öğretmek gerekmektedir.. Bu nedenle eğitim verilirken öğrencinin, evrensel değerlerle, ulusal değerlerin sentezini yapabilmeleri ve insan hakları ile ilgili standartları değerlendirebilecek duruma gelmeleri sağlanmalıdır (Kepenekçi, 2000: s.12-14).

20.yy'da yaşanan teknoloji ve bilişim sektöründeki gelişmelerin beraberinde getirdiği küreselleşme, ile bugün birey ve bireysel gereksinimler ön plana çıkmaya başlamıştır. Birey toplum ilişkisinde bireyi önceleyen yaklaşım, geri kalmış toplumlardan gelişmiş toplumlara doğru gidildikçe bireysel önceliklerin daha önemli hale geldiğini kabul eder. Yaşanan gelişmeler de yaşadığımız çağın, insan hakları çağı olduğu vurgusunu güçlendirmektedir. Öyle ki insan haklarını benimsemek, korumak ve hakların korunması bilincine varmak günümüz insanı için zorunluluk haline gelmiştir. İnsan haklarına verdikleri önem devletlerin gelişmişlik ölçütlerinden biri olarak görülmeye başlanmıştır. Demokratik sistemlerde insanı yaşatma ve onu mutlu kılma temel amaç olarak görülmektedir. İnsanı merkeze almayan, onu birinci ve en büyük amaç olarak belirlemeyen sistemlerin meşruluğu da sorgulanmaktadır (MEB, 2010:s. 4).

İnsan hakları ve yurttaşlık eğitimi eğitim sistemimizde eskiden bu yana yer almış bir derstir. Vatandaşlık eğitiminin Türk eğitim sisteminde planlı bir biçimde yer alması Meşrutiyet Dönemine kadar gitmektedir.

Cumhuriyetin ilânı ile önemi daha da artan "Vatandaşlık Eğitimi" 2005 yılına gelinceye kadar eğitim programları içerisinde farklı isimler altında verilmiştir. Vatandaşlık eğitimi, Cumhuriyet tarihinde ilk olarak Mustafa Kemal'in etkin katılımı ile Prof. Dr. Afet İnan'ın kaleme aldığı "*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler"* adlı kitabın okutulduğu *"Malûmat-ı Vataniye"* dersi ile ilköğretim programında yerini almıştır. Yurttaşlığı öğretmeyi amaçlayan bu ders, daha sonra *Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi* adları ile okutulmuş, 1995'den sonra da İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi adı altında 4-8. sınıflarda birer saat olarak okutulmuştur.

2005 yılına gelindiğinde disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlarda çeşitli ara disiplinler belirlenmiştir. Bu ara disiplinlerden birisi de "İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi" ara disiplinidir. 2005 öğretim programlarında "Vatandaşlık Eğitimi" bu ara disiplinler aracılığıyla ilköğretim derslerinin içerisine serpiştirilerek uygulanmaya konulmuştur. Bu uygulamaya paralel olarak da programda ayrı bir ders olarak okutulan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersinin programdan kademeli olarak kaldırılması kararı alınmıştır. 2008-2009 öğretim yılında bu ders öğretim programlarından tamamen kaldırılarak seçmeli bir ders olarak okutulmasına karar verilmiştir. 2010-2011 öğretim yılı itibariyle de tekrar zorunlu bir ders olarak "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ara disiplinler yoluyla ilköğretim derslerinin (Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Müzik ve Beden Eğitimi) içerisine yerleştirilmiştir.

Mevcut durumda ise Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren 8.sınıf programlarından kaldırılarak ilkokul 4.sınıflarda 'İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi' ismiyle okutulmaya başlanmıştır.

Öğretim programı; (1) İnsan Olmak, (2) Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, (3) Adalet ve Eşitlik, (4) Uzlaşı, (5) Kurallar ve (6) Birlikte Yaşama olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır.

"İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır. Böylelikle öğrenciler haklarını öğrenecek ve talep edecekler, bunlara ilişkin etik değerlendirme yapabileceklerdir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi içeriğinde evrensel değerleri dikkate alan "insan merkezlilik", "aktif yurttaşlık", "barış", "uzlaşı", "çoğulculuk", "birlikte yaşama", "çeşitlilik", "hukukun üstünlüğü" gibi konular öne çıkmaktadır (MEB, 2015). Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı kazanımlarını inceleyerek, kazanımlarda yer alan kavramları, becerileri ve değerleri belirleyebilmek ve Bloom'un Bilişsel sınıflamasına göre analiz etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Doküman incelenmesi yoluyla elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışmanın yürütülmesi için İlkokul İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinden elde edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda ilgili dersin kazanımları ve kazanım açıklamaları incelenerek içerdiği kavramlar, kazanımın ilişkili olduğu beceri ve değerler listelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının ünitelere göre dağılımı

Sıra No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Yüzdesi
1	İnsan Olmak	4	13,33
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	23,33
3	Adalet ve Eşitlik	6	20,00
4	Uzlaşı	4	13,33
5	Kurallar	4	13,33
6	Birlikte Yaşama	5	16,66
TOPLAM		30	100

Tablo 1: Kazanımların Ünitelere Dağılımı

İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı kazanımları incelendiğinde ünitelere göre kazanımların dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Programda 30 kazanım yer almaktadır. İnsan Olmak ünitesinde(f: 5), Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde (f: 7), Adalet ve Eşitlik ünitesinde (f:6), Uzlaşı (f:4), Kurallar ünitesinde (f: 4), Birlikte Yaşama ünitesinde (f: 5) kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların ağırlık kazandığı ünitenin (f: 7) kazanım ile Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesi olduğu görülmektedir.

2. İlkokul İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Verilen Kavramların Analizi

SIRA	KAVRAM	f
1	Hak	3
2	Uzlaşı	3
3	Birlikte yaşama	3
4	Özgürlük	2
5	Kural	2
6	Devlet	2
7	Yurttaş	2
8	İnsan	1
9	İnsan hakları	1
10	Çocuk	1
11	Yetişkin	1
12	Çocuk hakları	1
13	Sorumluluk	1
14	İhlal	1
15	Ayrımcılık	1
16	Demokrasi	1
17	Saygı	1
18	Farklılıklara saygı	1
19	Eşitlik	1
20	Adalet	1
21	Cinsiyet eşitliği	1
22	Pozitif ayrımcılık	1

SIRA	KAVRAM	f
23	Çatışma	1
24	Anlaşmazlık	1
25	Değer	1
26	İlgi	1
27	İnanç	1
28	Yasa	1
29	Beklenti	1
30	Barış	1
31	Şiddet	1
32	Toplumsal değişme	1
33	Yaptırım	1
34	Toplumsal ahenk	1
35	Birey	1
36	Hukuk	1
37	Toplum	1
38	Yurt	1
39	Kültür	1
40	Sivil toplum kuruluşu	1
41	Kamu kurumu	1
42	Aktif yurttaşlık	1
43	Katılım	1
	Toplam	**43**

Tablo:2 Kavramların Frekans Dağılımları

İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı kazanımları incelendiğinde kazanım ifadeleri içinde öğrencilere kazandırılması istenilen kavramlara yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan 30 kazanım incelendiğinde 43 farklı kavrama yer verildiği görülmektedir. Bu kavramlar farklı kazanımlar içinde tekrar etmektedir. En fazla yer verilen kavramlar hak (f:3), Uzlaşı (f:3), Birlikte Yaşama(f:3) kavramları olmuştur. Kazanımlar içinde; Tabloda yer alan özgürlük, kural, devlet, yurttaş kavramları (f:2), diğer kavramlar ise (f:1) oranında yer bulmuşlardır.

Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Kavramlar	Kavram Sayısı
1	İnsan Olmak	4	İnsan(f:1), İnsan Hakları(f:1), Hak(f:1), Çocuk(f:1), Yetişkin(f:1), Çocuk hakları(f:1), Yurttaş(f:1)	7
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	Sorumluluk(f:2), Hak, Özgürlük(f:1), İhlal(f:1), Ayrımcılık(f:1), Uzlaşı(f:1), Demokrasi(f:1), Saygı(f:1), Birlik beraberlik(f:1)	9
3	Adalet ve Eşitlik	6	Eşitlik(f:2),Farklılıklara saygı(f:1), Adalet(f:1), Cinsiyet Eşitliği(f:1), Pozitif Ayrımcılık(f:1), Uzlaşı(f:1), Çatışma(f:1), Birlikte yaşama(f:1)	9
4	Uzlaşı	4	Anlaşmazlık(f:1), Uzlaşı(f:1), Değer(f:1), İlgi(f:1), İnanç(f:1), Kural(f:1), Yasa(f:1), Beklenti(f:1), Barış(f:1), Şiddet(f:1), Toplumsal Değişme(f:1)	11
5	Kurallar	4	Kural(f:1), Özgürlük(f:1), Hak(f:1), Yaptırım(f:1), Toplumsal Ahenk(f:1), Birlikte yaşama(f:1), Birey(f:1), Hukuk(f:1), Toplum(f:1), Devlet(f:1)	10
6	Birlikte Yaşama	5	Yurt(f:1), Kültür(f:1), Devlet(f:1), Sivil Toplum Kuruluşu(f:1), Kamu Kurumu(f:1), Yurttaş(f:1), Aktif Yurttaşlık(f:1), Katılım(f:1)	8
	TOPLAM	30		

Tablo 3: Kavramların Ünitelere Dağılımı

Tespit edilen kavramların ünitelere göre dağılımına bakıldığında İnsan Olmak ünitesinde (f:7), Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde (f:9), Adalet ve Eşitlik ünitesinde (f:9), Uzlaşı ünitesinde (f:11),Kurallar (f:10), Birlikte Yaşama(f:8) kavrama yer verildiği görülmektedir. En fazla kavramın (f:11) ile Uzlaşı ünitesinde olduğu görülmektedir.

İnsan Olmak ünitesinde yer alan 4 kazanım incelendiğinde 7 farklı kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kavramlar İnsan(f:1), İnsan Hakları(f:1), Hak(f:1), Çocuk(f:1), Yetişkin(f:1), Çocuk hakları(f:1), Yurttaş(f:1) kavramlarıdır. Bazı kazanımlarda birden fazla kavrama yer verildiği tabloda yer alan örnek kazanımlar incelendiğinde dikkati çekmektedir.

Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde yer alan 7 kazanım incelendiğinde 9 farklı kavrama yer verildiği görülmektedir. Bu kavramlar; Sorumluluk(f:2), Hak, Özgürlük(f:1), İhlal(f:1), Ayrımcılık(f:1), Uzlaşı(f:1), Demokrasi(f:1), Saygı(f:1), Birlik beraberlik(f:1) olarak belirlenmiştir.

Adalet ve Eşitlik ünitesinde yer alan kazanımlar incelendiğinde ünitede yer alan 6 kazanım içerisinde 9 farklı kavramın ele alındığı görülmüştür. Ünitede yer verilen kavramlar Eşitlik(f:2),Farklılıklara saygı(f:1), Adalet(f:1), Cinsiyet Eşitliği(f:1), Pozitif Ayrımcılık(f:1), Uzlaşı(f:1), Çatışma(f:1), Birlikte yaşama(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

Uzlaşı ünitesinde yer alan 4 kazanımda 11 farklı kavrama yer verilmiştir. Bu kavramlar Anlaşmazlık(f:1), Uzlaşı(f:1), Değer(f:1), İlgi(f:1), İnanç(f:1), Kural(f:1), Yasa(f:1), Beklenti(f:1), Barış(f:1), Şiddet(f:1), Toplumsal Değişme(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir. En fazla kavramın yer verildiği ünite uzlaşı ünitesidir.

Kurallar ünitesinde yer alan 4 kazanım içerisinde 10 farklı kavrama yer verilmiştir. Bu kavramlar; Kural(f:1), Özgürlük(f:1), Hak(f:1), Yaptırım(f:1), Toplumsal Ahenk(f:1), Birlikte yaşama(f:1), Birey(f:1), Hukuk(f:1), Toplum(f:1), Devlet(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

Birlikte yaşama ünitesinde yer alan 5 kazanım içerisinde 8 kavrama yer verilmiştir. Bu kavramlar; Yurt(f:1), Kültür(f:1), Devlet(f:1), Sivil Toplum Kuruluşu(f:1), Kamu Kurumu(f:1), Yurttaş(f:1), Aktif Yurttaşlık(f:1), Katılım(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

3. İlkokul İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Verilen Becerilerin Analizi

SIRA	BECERİ	f
1	Çıkarımda bulunma	3
2	Sosyal Katılım	3
3	İletişim	3
4	Eleştirel düşünme	2
5	Problem çözme	1
6	Gözlem	1
7	Kurallara uyma	1

Tablo 4: Becerilerin Frekans Dağılımı

İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programı kazanımları incelendiğinde kazanım ifadeleri içerisinde 7 farklı becerinin öğrenciler tarafından kullanılması beklenmektedir. Kazanımların incelenmesi sonrası tespit edilen becerilerin dağılımı; çıkarımda bulunma (f:3), sosyal katılım (f:3), iletişim (f:3), eleştirel düşünme (f:2), problem çözme (f:1), gözlem (f:1), kurallara uyma (f:1) şeklinde gerçekleşmiştir. En fazla yer verilen beceri (f:3) ile çıkarımda bulunma becerisi olmuştur.

Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Beceriler	Beceri Sayısı
1	İnsan Olmak	4	Gözlem(f:1), Çıkarımda bulunma(f:1)	2
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	İletişim (Empati)(f:3), Sosyal Katılım(f:1), Problem Çözme(f:1), Çıkarımda bulunma(f:1)	4
3	Adalet ve Eşitlik	6	Gözlem(f:2), İletişim (Empati) (f:1),	2
4	Uzlaşı	4	Çıkarımda bulunma(f:2), Eleştirel	3

			Düşünme(f:1)	
5	Kurallar	4	Eleştirel düşünme(f:2), Sosyal Katılım(f:1), Kurallara uyma(f:1)	3
6	Birlikte Yaşama	5	Sosyal Katılım(f:3)	1
	TOPLAM	30		

Tablo 5: Becerilerin Ünitelere Dağılımı

Tespit edilen becerilerin ünitelere göre dağılımına bakıldığında İnsan Olmak ünitesinde (f:2), Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde (f:4), Adalet ve Eşitlik ünitesinde (f:2), Uzlaşı ünitesinde (f:3),Kurallar (f:3), Birlikte Yaşama(f:1) beceriye yer verildiği görülmektedir. En fazla becerinin (f:4) ile Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde olduğu görülmektedir.

İnsan Olmak ünitesinde yer alan 4 kazanım incelendiğinde 2 farklı beceriye yer verildiği görülmektedir. Bu beceriler Gözlem(f:1), Çıkarımda bulunma(f:1) şeklinde dağılım göstermektedir.

Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde yer alan 7 kazanım incelendiğinde 4 farklı beceriye yer verildiği görülmektedir. Bu beceriler; İletişim (Empati)(f:3), Sosyal Katılım(f:1), Problem Çözme(f:1), Çıkarımda bulunma(f:1) olarak belirlenmiştir. En fazla empati becerisine yönelik kazanım yer almaktadır.

Adalet ve Eşitlik ünitesinde yer alan kazanımlar incelendiğinde ünitede yer alan 6 kazanım içerisinde 3 farklı becerinin ele alındığı görülmüştür. Ünitede yer verilen Gözlem(f:2), İletişim (Empati) (f:1),şeklinde dağılım göstermiştir.

Uzlaşı ünitesinde yer alan 4 kazanımda 3 farklı beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler Çıkarımda bulunma(f:2), Eleştirel Düşünme(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

Kurallar ünitesinde yer alan 4 kazanım içerisinde 3 farklı beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler; Eleştirel düşünme(f:2), Sosyal Katılım(f:1), Kurallara uyma(f:1)şeklinde dağılım göstermiştir.Birlikte yaşama ünitesinde yer alan 5 kazanım içerisinde 1 beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler; Sosyal Katılım(f:3) şeklinde dağılım göstermiştir

4. **İlkokul İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Yer Verilen Değerlerin Analizi**

No	Değer	Frekans
1	Özgürlük	4
2	Vatanseverlik	3
3	Adil olma	3
4	Sorumluluk	3
5	Demokrasi	2
6	Saygı	1
7	Farklılıklara saygı	1
8	Duyarlılık	1
9	Barış	1
10	Hoşgörü	1
11	Doğruluk/Dürüstlük	1
12	İnsani değerler	1

Tablo 6: Değerlerin Frekans Dağılımı

İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programı kazanımları incelendiğinde kazanım ifadeleri içerisinde 12 farklı insani değerin öğrenciler tarafından benimsenmesi beklenmektedir. Kazanımlar içerinde en fazla yer verilen değer

özgürlük (f:4) değeri olmuştur. Kazanımlarda yer alan diğer değerler; vatanseverlik (f:3), adil olma (f:3), sorumluluk (f:3), demokrasi (f:2), saygı (f:1), farklılıklara saygı(f:1), duyarlılık (f:1), barış (f:1), hoşgörü (f:1), doğruluk/dürüstlük (f:1), insani değerler (f:1) olarak şekillenmiştir.

Ünite No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Değerler	Değer Sayısı
1	İnsan Olmak	4	İnsani değerler (f:1), Demokrasi (f:1)	2
2	Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	7	Özgürlük (f:3), Sorumluluk(f:1), Duyarlılık(f:1), Demokrasi(f:1), Saygı(f:1)	5
3	Adalet ve Eşitlik	6	Adil olma (f:3)Farklılıklara saygı (f:1)	2
4	Uzlaşı	4	Barış(f:1) , hoşgörü(f:1)	2
5	Kurallar	4	Doğruluk- dürüstlük(f:1), Özgürlük(f:1)	2
6	Birlikte Yaşama	5	Vatanseverlik (f:3), sorumluluk(f:2)	2
	TOPLAM	30	12	

Tablo 7: Değerlerin Ünitelere Dağılımı

Tabloda program kazanımlarında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımı gösterilmiştir. Bu tablo incelendiğinde tespit edilen değerlerin ünitelere dağılımının; İnsan Olmak ünitesinde (f:2), Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde (f:5), Adalet ve Eşitlik ünitesinde (f:2), Uzlaşı ünitesinde (f:2),Kurallar (f:2), Birlikte Yaşama(f:2) şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. En fazla değerin yer aldığı ünite Hak özgürlük ve sorumluluk ünitesi olmuştur.

İnsan Olmak ünitesinde yer alan 4 kazanım incelendiğinde 2 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Bu değerler; İnsani değerler (f:1), Demokrasi (f:1) şeklinde dağılım göstermektedir.

Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesinde yer alan 7 kazanım incelendiğinde 5 farklı değere yer verildiği görülmektedir. Bu değerler; Özgürlük (f:3), Sorumluluk(f:1), Duyarlılık(f:1), Demokrasi(f:1), Saygı(f:1) olarak belirlenmiştir. En fazla özgürlük değerine yönelik kazanım yer almaktadır.

Adalet ve Eşitlik ünitesinde yer alan kazanımlar incelendiğinde ünitede yer alan 6 kazanım içerisinde 3 farklı değerin ele alındığı görülmüştür. Ünitede yer verilen değer ifadeleri Adil olma (f:3)Farklılıklara saygı (f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

Uzlaşı ünitesinde yer alan 4 kazanımda 2 farklı değere yer verilmiştir. Bu değerler Barış(f:1) , hoşgörü(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

Kurallar ünitesinde yer alan 4 kazanım içerisinde 2 farklı değere yer verilmiştir. Bu değerler; Doğruluk- dürüstlük(f:1), Özgürlük(f:1) şeklinde dağılım göstermiştir.

Birlikte yaşama ünitesinde yer alan 5 kazanım içerisinde 2 değere yer verilmiştir. Bu değerler Vatanseverlik (f:3), sorumluluk(f:2) şeklinde dağılım göstermiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak programa ait 30 kazanımda 43 ayrı kavrama vurgu yapıldığı, öğrencilerin kazanımlara erişme sürecinde 7 ayrı beceriyi kullanması gerektiği, 12 ayrı

değerin kazanımlarda yer aldığı tespit edilmiştir. Programın kazanımlarında yer alan, kavramların, becerilerin ve değerlerin programın genel amaçlarla örtüştüğü görülmüştür. Programda yer alan kavramların soyut nitelikte kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Dersin okutulduğu 4.sınıf seviyesi düşünüldüğünde bu soyut kavramları öğrencilerin içselleştirebilmeleri için ders kitaplarında ve öğretmenlerin ders içi etkinliklerinde günlük hayattan örneklerle somutlaştırmaya önem vermeleri gerekmektedir. Kazanımların değerler açısından demokratik değerleri kapsadığı düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer alacak etkinliklerle bu değerler desteklenmelidir. Öğretmenlere rehberlik etmesi açısından programda kavramlar, beceriler, değerler başlıklar halinde listelenebilir. Beceri sayısı sınırlı tutulmamalı yaş ve sınıf seviyesine uygun diğer becerilere da yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Merey, Z. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. Mustafa SAFRAN (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde 678-697 Ankara.Pegem Akademi

Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7.Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Programının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yeşiladalı, B. (2008). Gençlere İnsan Hakları Eğitimi Kılavuzu. 21.08.2016 http://bianet.org/cocuk/insan-haklari/109398-genclere-insan-haklari-egitimi-kilavuzu-pusula.

Karaman Kepenekçi Y. (2003). İlköğretimde insan hakları ve Sorumluluk eğitimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı: 34ss.280-299.

Karaman Kepenekçi, D. Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

MEB (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim programı, Ankara.

MEB (2015). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 'İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, Ankara.



İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ GIDA OKURYAZARLIĞI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mehmet BAHAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmet.bahar@gmail.com

Mustafa YILMAZ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mustafayilmaz.fen@gmail.com

ÖZ

Günümüz toplumunda yaşanan en büyük problemlerden birisi de obezitedir. Bireylerin sağlıklı bir yaşam sürebilmeleri dengeli ve düzenli beslenmeleri ile mümkündür. Son yıllarda birçok alanda okuryazarlık kavramı ön plana çıkmaktadır. Her bireyin kendi beslenmesinden sorumlu olduğu düşünülürse son yıllarda literatürde yer alan gıda okuryazarlığı kavramının da toplumsal açıdan öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Bireyin kişisel özelliklerinin ve yaşam biçimlerinin erken yaşlarda şekillendiği göz önünde bulundurulursa ilkokul çağındaki çocukların sağlıklı yaşam sürebilmeleri, dengeli ve düzenli beslenmeleri için gıda okuryazarı bireyler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Çocukların gıda okuryazarı olabilmeleri ancak aldıkları eğitimle sağlanabilir. Bu bağlamda çocuklara beslenme konusunda verilen eğitimlerin gıda okuryazarlığının tüm alt boyutlarını kapsayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bireyin yaşamının her anında karşılaşacağı ve kaliteli yaşam için gerekli bileşenlerden biri olan gıda okuryazarlığı ilkokul öğretim programında ele alınması gerekli bir konu olarak görülebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı ilkokul öğretim programlarının gıda okuryazarlığı açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak ise doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada beslenmeye ilişkin kazanımların mevcut olduğu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ilkokul hayat bilgisi ve fen bilimleri öğretim programlarında yer alan kazanımlar incelenmiştir. Hayat bilgisi ve fen bilimleri öğretim programlarında yer alan beslenmeye ilişkin kazanımların gıda okuryazarlığının alt boyutlarıyla ilişkisine bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hayat bilgisi öğretim programında gıda okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin kazanımlar yer almasına rağmen alt boyutları kapsayıcı nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilimleri öğretim programında ise besin içeriklerine yönelik kazanımların bulunduğu ve alt boyutları tümüyle içeren kazanımların yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gıda okuryazarlığı, fen bilimleri, hayat bilgisi, öğretim programı

ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL CURRICULUMS IN TERMS OF FOOD LITERACY

One of the most severe problems in today's society is obesity. For individuals to pursue a healty life is possible with a balanced and regular diet. The concept of literacy has become prominent in many fields in the recent years. Given that every individual is responsible for their own diet, it may be stated that the concept of food literacy, which has been included in the literature in the recent years, has a social importance as well. Considering that the personal characteristics and lifestyle of an individual are shaped at an early age, children of primary school age should be trained to be food literate so that they can pursue a health life and ensure a balanced and regular diet. The only way to enable children to be food literate is education. In this regard, the education provided to children on nutrition should include all of the sub-dimensions of food literacy. Being one of the necessary components for a quality living and a concept that an individual may encounter at every moment of their life, food literacy may be considered as an issue that should be addressed in primary school curriculums. For that reason, the purpose of this study is to analyze primary school curriculums in terms of food literacy. The study employed a case study design, which is one of the qualitative research methods. As the data collection method, the study utilized document review. Further, the study revealed that there are attainments on nutrition and analyzed the attainments included in the primary school curriculums of life sciences and social

studies published by the Ministry of Education. The relationship between the acquisitions included in the primary school curriculums of life sciences and social studies and the sub-dimensions of food literacy was examined as well. The findings demonstrated that although there are acquisitions in regard to the sub-dimensions of food literacy in the curriculum of social studies, these acquisitions are not inclusive of the sub-dimensions. It was concluded that there are acquisitions in relation to nutrient contents in the curriculum of life sciences and that there are not acquisitions inclusive of all of the sub-dimensions.

Key Words: Food literacy, life sciences, social studies, curriculum

GİRİŞ

Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisini oluşturduğunda yeme, içme, uyku gibi fizyolojik ihtiyaçlara ilk basamakta tanımlamıştır. Bu sıralamada beslenme, insan ihtiyaçlarının birinci basamağı olan fizyolojik ihtiyaçlar arasında yer almaktadır (Dölekoğlu ve Yurdakul, 2004). Beslenme, bireyin yaşamını devam ettirebilmesi, sağlığını koruması ve fiziksel gelişimi için alınan besinlerin vücutta kullanılması olarak ifade edilebilir (Baysal, 2002). Bireylerin yaşamını sağlıklı şekilde sürdürebilmesi için besin öğelerinin yeterli ve dengeli olarak sağlanması önemlidir (Kobak ve Pek, 2015). Vücudun ihtiyacı olan enerji miktarının sağlanması yeterli beslenme, enerjinin karbonhidrat, yağ ve protein aracılığıyla alınmasının yanında diğer besin öğelerinin de yeterli seviyede vücuda alınması dengeli beslenme olarak ifade edilmektedir (Çalıştır, Dereli ve Eksen, 2006). Yeterli ve dengeli beslenilmemesi obezite ve kardiyovasküler hastalıkların artmasına neden olmaktadır. Bu hastalıkların önlenmesi için artan dünya nüfusu, çevre kirliliği, ekonomik yetersizlik, eğitim yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklı olarak dünyada giderek farklılaşan beslenme sistemi içerisinde her bireyin kendisi için ihtiyaç duyduğu gıdayı uygun kaynaktan yeterli miktarda alabilecek yeterliğe sahip olması gerekmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2004; Giray ve Soysal, 2007; Öztürk-Haney ve Erdoğan, 2013; Vidgen ve Gallegos, 2014). Yeterli ve dengeli beslenmeyi yaşamının tamamında uygulayabilen bireylerin daha sağlıklı bir yaşam sürmeleri beklenebilir.

Yeterli ve dengeli beslenemeyen bir toplumun sağlıklı ve iş görebilir yeterlilikte yaşamını idame ettirmesi, ekonomik ve sosyal refahının artması olanaksızdır (Topuzoğlu vd., 2007). Beslenme alışkanlıkları çocukluk dönemlerinde kazanıldığı ve yaşam boyu bu alışkanlığın devam ettiği düşünülürse erken yaşlarda her bireyin dengeli ve yeterli beslenebilme yeterliğine sahip birey olarak yetiştirilmesi ihtiyaç haline gelmektedir (Birch ve Fisher 1998; Branen ve Fletcher, 1999). Okul çağındaki kilolu olan çocukların büyük çoğunluğunun yetişkinlik dönemlerinde de bu durumu sürdürdüğü görülmektedir. Eğer erken çağlarda önlem alınmazsa her 5 kişiden birisi obezite ile karşı karşıya kalacaktır (İnal ve Canbulat, 2013). Çocukların bu yeterliğe sahip olabilmesi gıdalara yönelik bilgi ve becerilere sahip olması ve bu bilgi ve becerileri yaşam boyunca davranış halinde gösterebilmesi ile mümkündür. Bu bilgi ve becerilere sahip olabilmek ve davranış halinde bunları gösterebilmek gıda okuryazarı birey olabilmekle mümkündür. Gıda okuryazarlığı; vücudun ihtiyaç duyduğu besin miktarını karşılayacak besin alımına yönelik olarak besinlerin planlanması, yönetimi, seçimi, hazırlanması ve tüketilmesi aşamalarını içeren birbiriyle ilişkili bilgi, beceri ve davranışların bütünü olarak ifade edilmektedir. Bireylerin uygun beslenme kararları alabilmeleri için gerekli beslenme bilgi ve becerilerine sahip olma kapasitesinin derecesidir. Başka bir ifadeyle besinlerin doğasını, insanlar için önemini, besinler hakkında nasıl bilgi edinileceğini, buna ilişkin süreci, analiz etmeyi ve bu doğrultuda davranmayı anlama becerilerini içerir (Vidgen ve Gallegos, 2012; Zoellner vd., 2009). Vidgen ve Gallegos (2012), yapmış oldukları çalışmada beslenme, eğitim, gastronomi sosyal yardımlaşma, gıda koruma ve gıda endüstrisi alanlarından seçilen uzmanlarla yapılan 3 aşamalı delphi sonucunda gıda okuryazarlığı tanımlanmaya çalışılmıştır. İlk delphi için 43, ikinci delphi için 34 ve son delphi için 24 uzman uygulamalara dahil olmuştur. Ayrıca 16-25 yaş aralığındaki

dezavantajlı gençlerle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gıda okuryazarlığının alt boyutları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda gıda okuryazarlığını planlama ve yönetim, seçim, hazırlama ve tüketim alt boyutları çerçevesinde tanımlamışlardır. Belirlenen alt boyutların özellikleri ve bu alt boyutlarda yer alan maddeler Şekil 12'de belirtilmiştir.



Şekil 1: Gıda Okuryazarlığının Boyutları

Gıda okuryazarı bir birey, beslenmesi için gerekli olan besinlerin temini için gerekli olan para ve zamanı göz önünde bulundurmalı, ihtiyaç duyduğu besinleri uygun kaynaklardan doğru şekilde elde edebilmelidir. Bu kaynakların farklılık gösterebileceğinin ve kaynakların yaratacağı olası avantaj ve dezavantajların farkında olmalıdır. Besinlerin içeriğinin tespiti ve değerlendirilmesi, ürünlerin menşei, saklama koşulları ve tüketim şekilleri hakkında gerekli donanıma sahip olmalıdır. Kendi ihtiyacı olan öğünleri ve miktarlarını belirleyebilmeli, bulunduğu her ortamda ihtiyacı olan besinleri seçip tüketebilmelidir. Gıda güvenliğine ilişkin temel temizlik kurallarının bilincinde olacak şekilde eldeki mutfak araç gereçleri ve gıda maddeleri ile besin değeri açısından uygun ve yeterli yemek yapabilecek kalifiyede olmalıdır. Gıda okuryazarlığı insanların besinler hakkında nasıl bilgi edineceklerini ve bu bilgilere ne kadar güveneceklerini etkiler (Vidgen ve Gallegos, 2012;2014).

Kişilik özelliklerinin ve sosyal becerilerin ilkokul yıllarında şekillendiği göz önünde bulundurulursa (Susar Kırmızı, 2014), ilkokul dönemindeki çocukların yeterli ve dengeli beslenmeye ilişkin gerekli bilgi, beceri ve davranışa sahip olmaları yaşam kaliteleri açısından önemli hale gelmektedir. Literatürde özellikle obezite ve diyabetin önüne geçebilmek için sağlık politikaları oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin Kanada'da 5-13 yaş grubundaki öğrencilere sağlıklı beslenmeye ilişkin alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik olarak yapılan çalışmalar mevcuttur (Villaon ve Leclair 2004). Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu okul dışı ortamlarda, okul saatleri dışında, aşçılık kampları, akşam kursları, yaz kampları şeklinde yapılmaktadır. (Beets, Swanger, Wilcox ve Cardinal, 2007; Chessen, Hey, Nicholson ve McDermott, 2009; Condrasky, Quinn ve Cason, 2007; Lautenschlager ve Smith, 2007; Thomas ve Irwin, 2011). Lautenschlager ve Smith (2007), 8-15 yaş arasındaki düşük gelirli 66 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada okul dışında çiftlik ve market projesi, bahçıvanlık eğitimi, pişirme ve beslenme eğitimi gibi etkinliklerle 10 hafta boyunca haftada 3 kez uygulama yapmışlardır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan odak grup görüşmesi

sonucunda öğrencilerin gıda okuryazarlığı çerçevesinde besin bilgilerinin, yemek yapma ve besin seçimi becerilerinin arttığı, erkeklerin meyve tüketiminde anlamlı düzeyde artış olduğu, meyve ve sebzeleri bahçeden toplayanların farklı tür besinleri kendisinin pişirmeye hevesli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2015 yılında yayınladığı okul kantinlerine ilişkin genelge ile okul kantinlerinde satılan ürünlere ilişkin düzenleme getirilmiştir. Bu bağlamda; enerji içecekleri, gazlı içecekler, meyve suları, soğuk çay, yapay soda, kızartmalar, cipsler, çikolata, pasta, kek, şekerleme ve drajeler, jöleler vb. besinlerin satışının yasaklanmasına karar verilmiştir. Meyve, kurutulmuş meyve, taze sıkılmış meyve suyu, kuruyemiş, süt, yoğurt, peynir, günlük haşlanmış yumurta, domates, marul, biber gibi sebzeler, doğal mineralli su, ayran, tam buğday ekmeği vb. ürünlerin kantinlerde satılmasına karar verilmiştir. Kantinlerde yapılan düzenleme ile birlikte eğitim ortamlarına da gıda okuryazarlığının taşınması gerekliliği kaçınılmaz hale gelmektedir. Çocukların zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünülürse (Demir, Kaya ve Metin, 2012) okul ortamında çocukları gıda okuryazarı olarak yetiştirmek ve bunu yaşamlarının bir parçası haline getirebilmek önem arz etmektedir. Öğretim programları göz önünde bulundurulursa ilkokul çağındaki çocukların hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinde beslenmelerine yönelik gıda okuryazarlığı bağlamında gerekli becerileri kazanmaları arzu edilen bir durum olarak görülebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı ilkokul hayat bilgisi ve fen bilimleri öğretim programlarının gıda okuryazarlığı açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada ilkokul hayat bilgisi ve fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların gıda okuryazarlığının alt boyutlarını karşılama düzeyleri incelendiğinden araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma verilerinin analizi doküman inceleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR VE YORUMLAR

İlkokul öğretim programlarında yer alan 1-3 Hayat bilgisi öğretim programı ve 3-4 fen bilimleri öğretim programında yer alan beslenmeyle ilgili kazanımlar belirlenmiş, kazanımlarda yer alan ifadeler doğrultusunda öğretim programlarının gıda okuryazarlığının tanımlandığı alt boyutları karşılama düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1: İlkokul Öğretim Programlarında Gıda Okuryazarlığına İlişkin Kazanımların Analizi

SINIF DÜZEYİ	DERS	ÜNİTE ADI	KAZANIMLAR	GIDA OKUR YAZARLIĞININ ALT BOYUTU
1	Hayat Bilgisi	3. Sağlıklı Hayat	1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer. *Sağlıklı bir hayat için tüketmemiz gereken temel besinler vurgulanarak kaynağı belli olmayan gıdalar ile açıkta ve/veya sokakta satılan gıdalar, gazlı içecekler vb. tüketiminin sağlığa olumsuz etkileri üzerinde durulacaktır.*	Seçim
			1.3.4. Gün içinde öğünlere uygun beslenir. *Kahvaltıda, öğle ve akşam yemeklerinde neler yemesi gerektiği, beslenme çantasında bulunması gerekenler vb. üzerinde durulacaktır.*	Tüketim
			1.3.6. Sağlığını korumak için bitkisel ve hayvansal besinlere ihtiyacı olduğunu bilir.	Planlama ve Yönetim
			1.3.7. Yaygın olarak tüketilen meyve ve sebzeleri mevsimine göre sınıflandırır.	Seçim
			1.3.8. Sağlıklı beslenme için meyve ve sebzelerin mevsimine uygun olarak tüketilmesi gerektiğini bilir.	Planlama ve Yönetim
			1.3.9. Meyve ve sebzeleri tüketmeden önce yıkar.	Hazırlama
			1.3.10. Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar. *Uyarı: Kesici alet, ocak ve fırın kullanmadan hazırlayabileceği yiyecekler üzerinde durulmalıdır.*	Hazırlama
2	Hayat Bilgisi	3. Sağlıklı Hayat	2.3.1. Dengeli beslenme için vücudun ihtiyaç duyduğu besin maddelerini tanır. *Yumurta, peynir, et, süt, ekmek, su, meyve ve sebze gibi örnekler üzerinden konu açıklanacaktır.*	Seçim
			2.3.2. Dengeli beslenmeyi dikkate alarak kendisi için yiyecek hazırlar. *Uyarı: Kesici alet, ocak ve fırın kullanmadan hazırlayabileceği yiyecekler üzerinde durulmalıdır.*	Hazırlama
			2.3.4. Sağlıklı büyüme ve gelişme ile kişisel bakım, spor, uyku ve beslenme arasındaki ilişkiyi fark eder.	Planlama ve Yönetim
3	Hayat Bilgisi	3. Sağlıklı Hayat	3.3.1. Bilinçli tüketici özellikleri göstererek sağlıklı yiyecek ve içecekleri satın alır. *Yiyecek satın alınan yer, ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat ederek alışveriş yapma üzerinde durulacaktır.*	Planlama ve Yönetim
			3.3.2. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.	Tüketim
			3.3.3. Vücudun gereksinimi olan besinleri yeterli miktarlarda ve uygun zamanlarda tüketir. *Sağlıklı büyümeyi sağlayabilmek için dengeli beslenmenin gerekliliği vurgulanacaktır.* *Ayrıca obezite ve diyabet gibi sağlık sorunlarına da dikkat çekilecektir.*	Tüketim
	Fen Bilimleri	5.5. Sağlıklı Yaşam	3.5.5.1. Sağlıklı yaşam için gerekli olan durumların önemini kavrar ve günlük yaşamında uygular.	-
4	Fen Bilimleri	1.1. Destek ve Hareket	4.1.1.2. İskelet ve kas sağlığını etkileyebilecek durumları örneklerle açıklar. Kemik gelişiminde dengeli beslenmenin önemi vurgulanır.	-

Tablo 1 incelendiğinde hayat bilgisi öğretim programında sağlığı korumaya yönelik besin türlerini bilme ve satın almaya yönelik gıda okuryazarlığının planlama ve yönetim alt boyutuna yönelik kazanımlar yer almaktadır. Sağlığa yararlı besinleri belirlemeye, sınıflandırmaya ve seçmeye yönelik gıda okuryazarlığının seçim alt boyutuna yönelik kazanımlar yer almaktadır. Meyve ve sebzeleri yıkama, dengeli beslenme ve temizliğe uygun şekilde yiyecek hazırlamaya yönelik gıda okuryazarlığının hazırlama alt boyutuna yönelik kazanımlar yer almaktadır. Uygun zamanda, uygun öğün miktarlarında, uygun porsiyonlarda besin tüketimini içeren gıda okuryazarlığının tüketim alt boyutuna yönelik kazanımlar yer almaktadır. 3-4 fen bilimleri öğretim programında doğrudan beslenmeye ilişkin kazanım yer almamaktadır. 3. sınıf düzeyinde yer alan sağlıklı yaşam ünitesinde, ünite kapsamında geçen konu ve kavramlarda dengeli beslenme kavramına yer yerilmiştir. 4. sınıf destek ve hareket ünitesinde kazanımın altında yer alan açıklamada dengeli beslenmeye vurgu yapılmıştır. Gıda okuryazarlığının alt boyutlarını doğrudan karşılayacak düzeyde değildir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde dilen bulgular incelendiğinde ilkokul hayat bilgisi programının gıda okuryazarlığının boyutlarına ilişkin kazanım içerdiği, ilkokul fen bilimleri programında ise doğrudan gıda okuryazarlığına ilişkin kazanımın yer almadığı görülmüştür. Fen bilimleri öğretim programının 3. sınıf düzeyinde yer alan kazanımda sağlıklı yaşama ilişkin kazanım yer alırken üniteye ilişkin kavramlarda dengeli beslenmeye vurgu yapılmıştır. 4. sınıf kazanımlarında da iskelet ve kas sağlığına ilişkin oluşturulmuş olan kazanımda yer alan açıklama kısmında kemik gelişiminde dengeli beslenmenin önemine vurgu yapılmıştır. Besin içeriklerinin ve özelliklerinin fen bilimleri dersi konusu olduğu düşünülürse ilkokul fen bilimleri öğretim programının gıda okuryazarlığı açısından yetersiz kaldığı görülmektedir. Tablo 1'de belirtilen 3.5.5.1 kazanımı genel olarak ifade edildiği için ölçüt alınan gıda okuryazarlığının boyutları açısından bir değerlendirme yapmanın zor olduğu söylenebilir. Programda konuya ilişkin öğrenciye kazandırılması beklenen kavramlar arasında sağlık ve spor, dengeli beslenme, doğal ve sağlıklı ürünler kavramlarının yer aldığı belirtilmiş olmasına rağmen kazanımda gıda okuryazarlığının boyutlarına yönelik herhangi bir ifadenin olmadığı söylenebilir. Ayrıca 4.1.1.2 kazanım ifadesi altında verilen açıklamanın bir kazanım ifadesi olarak yazılmadığı, dolayısıyla genel olarak ifade edilen bu kazanımın gıda okuryazarlığının boyutlarını kapsayacak herhangi bir ifade taşımadığı görülmektedir.

Hayat bilgisi öğretim programında ise gıda okuryazarlığının planlama ve yönetim alt boyutuna ilişkin ihtiyacı olan besinleri tanıma ve satın almaya vurgu yapılırken bu alt boyutun özelliklerinden olan zaman yönetimi, besin miktarı ve uygun kaynak kullanımına yönelik bir kazanıma rastlanmamıştır. Seçim alt boyutuna ilişkin sağlık için gerekli yiyecek ve içecekleri sınıflandırma ve seçmeye yönelik kazanımlar yer alırken, bu alt boyutun özelliklerinden olan besin kaynaklarının avantaj ve dezavantajlarını bilme, ürünlerin menşei, saklanması ve tüketilmesine ilişkin bilme ve besin kalitesini değerlendirmeye yönelik kazanıma rastlanmamıştır. Gıda okuryazarlığının hazırlama alt boyutuna ilişkin meyve ve sebzeleri yıkama, temizlik ve dengeli beslenme kuralları çerçevesinde yiyecek hazırlamaya ilişkin kazanımlar yer alırken bu alt boyutta yer alan özelliklerden geleneksel yemek yapma, temel malzemeleri kullanma, gıda güvenliği ve paketlemeye ilişkin kazanımların yer almadığı görülmektedir. Gıda okuryazarlığının tüketim alt boyutuna ilişkin vücudun ihtiyacına yönelik mevsimlere uygun şekilde gün içindeki öğünlere uygun besin tüketimine ilişkin kazanımlar yer alırken bu alt boyuta ilişkin kişisel mutluluk, öz farkındalık ve sosyal ortamda beslenme gibi özelliklere ilişkin kazanımların yer almadığı görülmüştür. Bu doğrultuda ilkokul hayat bilgisi öğretim programının gıda okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin kazanımlar içerdiği fakat boyutlarda yer alan tüm ifadeleri kapsayıcı nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak hayat bilgisi öğretim programının ilkokul fen bilimleri öğretim programına kıyasla

gıda okuryazarlığının boyutlarının erken yaşta öğrenciye kazandırılması açısından daha kapsamlı bir program olduğu ifade edilebilir.

Çağımızın en büyük sorunlarından biri haline gelen obezite, diyabet gibi hastalıkların önüne geçebilmek için sağlıklı ve dengeli beslenmeyi çocukların yaşamlarının bir parçası olarak görmeleri sağlanmalıdır. Dolayısıyla erken yaşlarda gıda okuryazarı olmaları gerekmektedir. İlkokul öğretim programlarımızın gıda okuryazarlığına ilişkin yeterli kazanıma sahip olmaması ilkokul çağındaki öğrencilerin gıda okuryazarı olabilmelerine imkan sağlamamaktadır. Bu bağlamda ilkokul öğretim programlarının gıda okuryazarı bireyler yetiştirmeye yönelik kazanımlar içermesi gerekli hale gelmektedir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında Avusturalya'da uygulamaya geçirilen "Vegie Fun For Everyone" isimli öğretim programı ile çocuklara her hafta benzer özelliklere sahip olan 3 sebzenin tanıtıldığı, sebzelerin üretimi, yetiştirilmesi, toplanması, besin içerikleri, sağlığımız için önemi gibi konuların tartışıldığı ve sebzelerle etkileşim içerisinde oldukları 6 hafta süren bir eğitim uygulanmıştır. Bu programda gıda okuryazarlığının tüm boyutlarını kapsayan ulusal kalite standartlarıyla ilişkili standartlar oluşturulmuş ve bu standartlar doğrultusunda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda 287 çocuk ve 122 veli ile yapılan görüşmeler ve testler sonucunda çocukların %70'inin sebzeler hakkında daha fazla merak duygusu geliştirdiği ve soru sorduğu, %71'inin sebze tüketiminde artışın meydana geldiği, %98'inin sebzelerle eğlenceli zaman geçirdiği, %93'ünün evde kullanması için verilen sebze paketlerini kullandığı belirtilmiştir. Eğitimci raporları sonuçlarına göre, çocukların %92'sinin sebzeleri daha iyi ayırt edebildikleri ve daha sebzelere ilişkin çok bilgiye sahip oldukları, %80'inin sebzelere yönelik tutumlarının arttığı ve programın çocuklar için yararlı bir program olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Thonney ve Bisogni (2006), yapmış oldukları çalışmada 128 kişilik öğrenci grubunu 18 küçük gruba bölerek 6 aşamalı yemek yapmada süreç ve planlamaya yönelik eğitim vermişlerdir. Uygulanan eğitimin sonucunda katılımcıların besin bilgisi ve besin hazırlamaya yönelik seçim becerisinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda uygulanan eğitimde gıda okuryazarlığına ilişkin erişim, besin satın alma, yemek yapma ve hazırlama becerisi, sağlıklı beslenme gibi boyutlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim programlarında gıda okuryazarı bireyler yetiştirmeye yönelik düzenlemeler yapılabilir. Çocukların okuldaki beslenme ortamları yeterli ve dengeli beslenebilmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenebilir. Ailelerle işbirliği yapılarak çocukların yaşamlarının her anında kendi besinlerini tüketirken bütün değişkenleri göz önünde bulundurarak kendilerinin karar vermesini sağlayacak ortamlar yaratılabilir.

KAYNAKÇA

Baysal, A., (2002). *Beslenme.* Hatiboğlu Yay., Yenilenmiş 9. Baskı, Ankara.

Beets, M. W., Swanger, K., Wilcox, D. R. ve Cardinal, B. J. (2007). Using hands-on demonstrations to promote cooking behaviors with young adolescents: the culinary camp summer cooking program. *J Nutr Educ Behav. 39,* 288–89.

Birch, L.L. ve Fisher, J.O. (1998). Development of eating behaviours among children and adolescents. *Pediatrics, 101*(3), 539–549.

Branen, L. ve Fletcher, J. (1999). Comparison of college students' current eating habits and recollections of their childhood food practices. *Journal of Nutrition Education, 31*(6), 304-310.

Chessen J, Hey D.W., Nicholson L., ve McDermott A.Y. (2009). What's Cooking on the Central
Coast with the Pink and the Dude Chefs? *Health Educ Behav 36,* 975–77.

Condrasky, M., Quinn, A., ve Cason, K. (2007). Cooking camp provides hands-on nutrition education opportunity. *J Culinary Sci Technol 5*: 37–52.

Çalıştır, B., Dereli, F., ve Eksen, M. (2006). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin beslenme konusunda bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences, 2*(2).

Demir, Ö., Kaya, H. İ., ve Metin, M. (2012). Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Öğesi Olarak Okul Yasam Kalitesi Algısının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(4), 9-28.

Dölekoğlu, C.Ö. ve Yurdakul O., (2004). Adana İlinde Hane Halkının Beslenme Düzeyleri ve Etkili Faktörlerin Logit Analizi ile Belirlenmesi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* 2004;8:62-86.

Dünya Sağlık Örgütü, (2004). Global strategy on diet, physical activity and health. Geneva: World Health Organisation.

Giray, H. ve Soysal, A., (2007). Türkiye'de gıda güvenliği ve mevzuatı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6, 485-490.

Haney, M. Ö., & Erdoğan, S. (2013). Sağlık Davranışı Etkileşim Modeli: Çocukların Beslenme Alışkanlıklarını Belirlenmek İçin Bir Rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6*(4).

İnal, S., ve Canbulat, N. (2013). Çocukluk Çağı Obezitesine Genel Bakış. *Journal of Current Pediatrics/Güncel Pediatri, 11*(1).

Kobak, C., ve Pek, H. (2015). Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaş) Ana Çocuk Sağlığı ve Anaokulundaki Çocukların Beslenme Özelliklerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi30*(2), 42-55.

Lautenschlager L, ve Smith C. (2007). Beliefs, knowledge, and values held by inner-city youth about gardening, nutrition, and cooking. *Agric Hum Values 24,* 245–258.

MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

Southern Adelaide Health Network-Southern Primary Health. Vegie Fun for Everyone Program Manual and Toolkit. http://www.playford.sa.gov.au/webdata/resources/files/Vegie%20Fun%20for%20Everyone%20-%20Program%20Manual%20and%20Toolkit.pdf.16/06/2016 tarihinde erişildi.

Susar Kırmızı, F. (2014). 4. Sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 217-259.

Thomas, H. M., ve Irwin, J. D. (2011). Cook It Up! A community-based cooking program for at-risk youth: overview of a food literacy intervention. *BMC research notes, 4*(1), 495.

Thonney P.F. ve Bisogni C. A. (2006). Cooking Up Fun! A youth development strategy that promotes independent food skills. *J Nutr Educ Behav, 38,* 321–3.

Topuzoğlu, A., Hıdıroğlu, S., Ay, P., Önsüz, F. ve H., İkiışık, (2007). Tüketicilerin Gıda Ürünleri ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Sağlık Risklerine Karşı Tutumları, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 6*(4), 253-258.

Vidgen, H. A. ve Gallegos, D., (2012). *Defining food literacy, its components, development and relationship to food intake: A case study of young people and disadvantage.* QUT Brisbane, Queensland.

Vidgen, H. A., ve Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite, 76,* 50-59.

Villaon L., ve Leclair C.A. (2004). A Participatory Approach for the Prevention of Type 2 Diabates for Francophone Youth of New Brunswick. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research 65*(1), 15–21.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zoellner, J., Connell, C., Bounds, W., Crook, L., ve Yadrick, K. (2009). Peer reviewed: nutrition literacy status and preferred nutrition communication channels among adults in the lower Mississippi delta. *Preventing chronic disease, 6*(4).



BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE UYGULANAN UYUM EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Şule FIRAT DURDUKOCA, Kafkas Üniversitesi, drsulefirat@gmail.com

İlteriş SIKICIKOĞLU, Kafkas Üniversitesi, ilterishoca@gmail.com

ÖZ

Bilim ve Sanat Merkezleri; yüksek zekâ düzeyi, resim veya müzik kabiliyetleri ile tanılanmış okul öncesi, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okul dışındaki saatlerde destek eğitim aldıkları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan değerlendirme testleri sonucunda üstün ve özel yetenekli olduğu belirlenen ve bu merkezlerde eğitim almaya hak kazanan öğrenciler; uyum eğitimi programı, destek eğitim programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, özel yetenekleri geliştirme programı, proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınmaktadırlar. Uyum eğitim programıyla merkezdeki öğrenme ve gelişim süreçlerine başlayan öğrencilerin bu program aracılıyla; hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir, kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplanır, program kapsamında yapılacak etkinliklerle merkeze ait kurum kültürü ve biz bilinci oluşturması sağlanır (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007). Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt yaptıran öğrencilere uygulanacak -uyum eğitimi programı da dâhil olmak üzere- merkezi bir program bulunmamaktadır. Programlar genellikle bu kurumlarda çalışan öğretmenler tarafından kurum yönergesi ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Ancak kurumlara MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü'nce gönderilen bir çerçeve program bulunmaktadır. Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan çerçeve niteliğindeki uyum eğitimi programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kars, Erzurum, Adana, Balıkesir, İstanbul (Bahçelievler) illerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan toplam 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "görüşme" yöntemi kullanılarak toplanmış, bu amaçla araştırmacılar tarafından Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenlerin bu merkezlerde uygulanan uyum eğitimi programı hakkındaki görüşlerini yansıtan toplam 6 adet sorudan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan öğretmenler genel olarak uyum eğitimi programının; kazanımlarını öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini sağlayıcı nitelikte olmadığı, etkinliklerini öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamaya olanak sağlayıcı nitelikte olduğu, öğretme-öğrenme sürecini etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı ve öğrencilere öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olma imkânını sağlayıcı nitelikte olduğu, değerlendirme boyutunu öğrencilerin öğrenme sürecinde ve sonunda edindikleri bilgi ve becerileri açığa çıkarmada etkili olduğu şeklinde değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce kurumlarına gönderilen çerçeve uyum eğitimi programına bağlı kalma düzeylerini ise "genellikle bağlı kalıyorum" olarak belirtmeleri de bu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Anahtar kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, üstün ve özel yetenekli çocukların eğitimi, program değerlendirme, uyum eğitimi programı.

ABSTRACT
Science and Arts Centers are institutions affiliated with the Ministry of National Education for preschool, primary school and secondary school students with high intelligence levels or music or painting abilities. Students who are determined to be gifted and eligible to receive education in these centers as a result of assessment tests prepared by the Ministry of National Education participate in a compliance education program, a supportive education program, a recognition of personal abilities program, an improvement of special abilities program and educational programs prepared in the areas of project production and management. The compliance education program is the first program in the education and development process in these centers. It determines the students' readiness levels, collects information on the students' personal, social and psychological developments and gives the students an institutional culture and a sense of group identity (MNE Regulations on Science and Arts Centers). No central programs—including the compliance education programs—exist for the students registered in Science and Arts Centers. The programs are usually prepared by the teachers at these institutions considering the institutions' regulations and the students' characteristics. However, the General Director of Special Education and Guidance Services sends a framework program framework to these institutions. This descriptive study evaluates teachers' opinions about the framework compliance education program used in the Science and Arts Centers using the screening model. The study sample consisted of 24 teachers at the Science and Arts Centers in Kars, Erzurum, Adana, Balıkesir and İstanbul (Bahçelievler). The data were collected via interviews using an interview form prepared by the researchers that included six questions about the opinions of the teachers at Science and Arts Centers about the compliance education program. The data were analyzed using descriptive analysis. The teachers in this study generally stated that the compliance education program does not ensure cooperation between the students, their parents and these centers. They also said that the activities make it possible to collect information about the students' personal, social and psychological developments, that the teaching and learning process facilitates performing the activities and enables the students to actively participate in the learning process, and that the assessments effectively reveal the information and skills acquired by the students during and at the end of the learning process. In addition, the teachers stated that they generally adhere to the framework compliance education program sent by the MNE General Directorate of Special Education and Guidance Services.

Keywords: Science and Arts Centers, education of gifted children, program evaluation, compliance education program

GİRİŞ

Özel eğitim, genel olarak akranlarından belirgin düzeyde farklı eğitim ihtiyaçları olan bireylere verilen eğitimi ifade eder. Bu eğitim ihtiyaçları zihinsel yetersizlik, üstün zekâ gibi zihinsel sebeplerden doğabileceği gibi; işitme, görme engeli veya diğer bedensel engeller gibi fiziksel sebeplerden de doğabilir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de özel eğitim şöyle tanımlanmaktadır: *"Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitime 'özel eğitim' denir."* Çeşitli yetersizlikleri nedeniyle akranlarından belirgin farklılıklar gösteren çocuklarda olduğu gibi üstün zekâ ve yetenekleri nedeniyle akranlarından farklılıklar gösteren çocuklar da özel eğitime muhtaç çocuklar kapsamındadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde, Türkiye'deki özel eğitim kapsamındaki çalışmaların büyük çoğunluğunda üstün zekalı ve yetenekli çocuklara nispeten az değinildiği ve çalışmaların daha çok çeşitli engel gruplarına mensup çocuklar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir.

Günümüzde zekâ konusunda evrensel tek bir tanım yapılmamış, farklı uzmanlar tarafından farklı özellikler göz önünde bulundurularak yapılmış pek çok zekâ tanımı literatürde yerini almıştır. Ancak zekâya ilişkin tanımlar incelendiğinde ilk zamanlarda zekâ "öğrenme gücü, anlama, akıl yürütme kapasitesi" olarak tanımlanmış, zekânın akademik (bilişsel) boyutu ön plana alınarak çeşitli testlerle ölçülüp sayısal olarak ifade edilmesi önem kazanmıştır. Hatta zeki davranış, çözülebilecek bir problem ya da tanımlanacak bir görevle ilişkilendirilmiştir. Ancak son yıllarda zekâ çok yönlü, fonksiyonel ve kültürel olarak da tanımlanmış, zekânın sosyal, kişiler arası boyutları gibi farklı boyutları da ele alınıp incelemiş, daha geniş çerçevede değerlendirilen ve performansa dayalı olan

nitel bir zekâ anlayışına doğru bir yönelim başlamıştır (Sak, 2014, 4-5; Titrek, 2013, 6; Yılmaz, 2015, 5).

Zekâya çoklu bakış açısı kazandıran Gardner, zekâyı, "bir problemi çözme ya da farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verme yeteneği" olarak tanımlamış, öne sürdüğü çoklu zekâ kuramında; zekâyı oluşturan yetenek alanlarını dil, matematik, mekân, beden, müzik, sosyal, doğa ve kişisel olmak üzere sekiz grupta açıklamıştır (Baykoç Dönmez, 2011, s. 285). Zekânın çok boyutlu olduğu Gardner (1993) tarafından ortaya konulduktan sonra üstün zekâ ve üstün yeteneğe ilişkin olarak yapılan tanımlar da değişerek bugün ki halini almıştır (Meclis Araştırma Komisyonu Raporu, 2012).

Bugün üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin tanımlanmasında, Amerika'nın pek çok eyaletinde, 1972 yılında üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimleri üzerine düzenlenen bir kongrede Sidney Marland tarafından sunulan Marland Raporu'ndaki tanım kullanılmaktadır. (Clark, 2015, s.30) Bu rapora göre üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar erken yaşta tespit edilebilen, uzmanlarca tanılanmış, olağanüstü meziyetleri ve yüksek kabiliyetleri olan kişilerdir. Normal öğrencilere sağlanan eğitim programının ötesinde, farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duyarlar ve raporda belirlenmiş 6 adet alandan en az birinde olağanüstü başarı veya potansiyel gösterirler. Bu alanlar; genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünce, liderlik kabiliyeti, görsel ve sergilenen sanatlar, psikomotor yetenek olarak sıralanmıştır (Marland, 1972). Üstün zekâ ve yeteneğe ilişkin diğer bir çağdaş tanım ise Columbus Grubu diye adlandırılan bir grup araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu tanımda üstün zekâ "*üst düzey bilişsel yeteneklerin ve yoğun duyguların birleşerek alışılmışın dışında deneyimler yarattığı eş zamanlı olmayan gelişim*" şeklinde açıklanmıştır (Sak, 2014, s. 6). Türk bilim insanlarından Baykoç-Dönmez (2011) ise üstün zekâlılığı bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel gelişim, hareket gelişimi, algı–dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının en az birinde gözlenen veya ölçülebilen, yaşıtlarından ileri düzeyde olma durumu olarak tanımlamıştır. Yapılan bu tanımlardan hareketle üstün zekâlı bireyler olağan dışı özelliklere sahip olan ve yüksek başarı potansiyeli taşıyan bireyler olarak ifade edilebilir.

Türkiye'de henüz üstün zekâlı ve yetenekli çocukların özel eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla kapsamlı bir eğitim politikası oluşturulamamıştır (Cevher-Kılıç, 2015, s.145). Günümüzde bu çocuklara Bilim ve Sanat Merkezlerinde destek eğitimler sağlanmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri; yüksek zekâ düzeyi, resim veya müzik kabiliyetleri tanılanmış öğrencilerin okul dışındaki saatlerde destek eğitim aldıkları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır. Üstün zekâlı ve yetenekliler için devlet eliyle destek eğitim sağlanan tek kurum olması sebebi ile de önem kazanmaktadır.

Bilim ve sanat merkezleri, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015). Merkezlere öğrenci alma süreci; okul öncesi çocukları velilerinin veya okul öncesi öğretmeninin, ilkokul düzeyindeki öğrencileri sınıf öğretmeninin, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencileri ise şube rehber öğretmenlerinin aday göstermesiyle başlar. Aday gösterme sürecinde gözlem formları doldurulur ve bu formlar tanılama komisyonunca değerlendirilir. Sonrasında uygun görülen öğrenciler grup tarama sürecine alınır ve üst danışma kurulu tarafından belirlenen ölçme araçları ve ölçütleri doğrultusunda yeterli performans gösterdiği saptanan öğrenciler bireysel incelemeye alınır. Bireysel inceleme sonunda belirlenen ölçütlere göre yeterli puanı alan

öğrenciler merkeze kayıt hakkı kazanırlar. Bu süreçlerden sonra öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir ve sırasıyla Uyum Eğitimi, Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Eğitimi, Özel Yetenekleri Geliştirme Eğitimi, Proje Üretimi/Yönetimi programlarını içeren eğitim süreci başlar (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015).

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlendikten sonra başlayan eğitim sürecinin ilk basamağı uyum eğitimi programıdır. Uyum eğitimi programı, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki diğer programlar gibi lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak hazırlanır. Bu program dahilinde, öğrencilere ve velilere kurumun misyonu ve vizyonu anlatılır. Etkinlikler öğrencilerde kurum kültürü ve biz bilinci oluşturacak şekilde ve öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamaya elverişli olarak planlanır. Destek eğitim programında görev alacak öğretmenlerce yürütülür ve her öğretmenin gözlem sonuçlarını kaydettiği evraklar rehberlik birimine verilerek öğrenciye ait dosyada muhafaza edilir. Her lider ve/veya danışman öğretmenin sorumlu olacağı öğrenci grubunun belirlenmesi ile ilgili çalışmalar da bu dönemde yapılır (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2015). Öğrencilerin kurumla tanışmaları ve bu aşamadan sonraki eğitim süreçlerine hazırlanmaları için uyum programı büyük önem taşımaktadır.

Esasen Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt yaptıran öğrencilere uygulanacak -uyum eğitimi programı da dâhil olmak üzere- merkezi bir program bulunmamaktadır. Programlar genellikle bu kurumlarda çalışan öğretmenler tarafından kurum yönergesi ve öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Ancak kurumlara MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü'nce gönderilen bir çerçeve program bulunmaktadır. İlk kez 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında MEB tarafından Bilim Sanat Merkezleri Uyum Dönemi Etkinlik Kitabı adı altında uyum eğitimi programlarının yürütülmesine rehberlik edecek bir çerçeve program, Bilim ve Sanat Merkezlerine gönderilmiştir. Uygulama inisiyatifi ilgili Bilim ve Sanat Merkezlerinde olmakla birlikte lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak program hazırlanabilmesi için yol gösterebilecek önemli bir kaynaktır. Bu çerçeve programların hazırlanmasındaki amaç, öğretmenlerin salt bu programa bağlı kalarak öğretme-öğrenme sürecini şekillendirmeleri elbette ki değildir. Ancak çerçeve eğitim programları da bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere; eğitim programlarının hedeflerini inceleyebilme, hedeflere yönelik hazırlanmış uygun örnek etkinlikleri öğretme-öğrenme sürecinde kullanabilme, öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler geliştirebilme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini programın amacına ulaşma boyutu doğrultusunda değerlendirebilecek örnek ölçme-değerlendirme çalışmalarını kapsayabilme açısından kılavuzluk edecek nitelikte olmalıdır. Özdemir (2009)'in belirttiği gibi eğitim programları öğrenenlerin ve öğretenlerin öğretme-öğrenme ortamındaki çalışmalarına kılavuzluk eden bir aracıdır. Eğitim programlarının belirlenen bu amaçları gerçekleştirebilmeleri için program geliştirme çalışmalarının sistemli ve sürekli bir biçimde yapılması önem arz etmektedir. Program geliştirme çalışmalarının süreklilik kazandıran önemli öğelerden biri de program değerlendirilmedir. Program değerlendirme programın etkinliliği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2012, s.172). Her eğitim kademesine yönelik hazırlanan programlarının değerlendirilmesi, programın işlerlik düzeylerinin belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan çerçeve niteliğindeki uyum eğitimi programı da değerlendirilmeli, programın -varsa- aksayan yönleri belirlenmelidir. Bu araştırmada da Bilim ve Sanat Merkezlerinde kullanılan çerçeve niteliğindeki uyum eğitimi programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmaktadır. Literatürde uyum eğitim programını değerlendiren herhangi çalışmaya rastlanmamış olması, bu araştırmadan elde edilen sonuçların önemini arttırmaktadır. Ayrıca bu çalışma gelecekte uyum eğitimi

programlarına yönelik yapılacak olan çalışmalara kaynak teşkil açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Uyum eğitimi programının kazanımları; öğrenci-veli-Bilsem işbirliğine olanak sağlayıcı nitelikte midir, niçin?

2. Uyum eğitimi programının etkinlikleri; öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamaya olanak sağlayıcı nitelikte midir, niçin?

3. Uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme süreci (derste kullanılan strateji, yöntem-teknikler, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğrenme ortamının öğrenme sürecine uygunluğu vb.) etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı nitelikte midir, niçin?

4. Uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme süreci (derste kullanılan strateji, yöntem-teknikler, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğrenme ortamının öğrenme sürecine uygunluğu vb.) öğrencilere öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olma imkânını sağlayıcı nitelikte midir, niçin?

5. Değerlendirme süreci öğrencilerin öğrenme sürecinde ve sonunda edindikleri bilgi ve becerileri açığa çıkarmada etkili midir, niçin?
6. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürü'nce kurumunuza gönderilen çerçeve uyum eğitimi programına bağlı kalma düzeyiniz nedir, niçin?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009, s.77).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars, Erzurum, Adana, Balıkesir, İstanbul (Bahçelievler) illerinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri "görüşme" yöntemi kullanılarak toplanmıştır. DeMarrais (2004) görüşmeyi, "görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci olarak tanımlamaktadır. (Akt: Merriam, 2013, s.85). Stewart ve Cash (1985), görüşmeyi "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" şeklinde tanımlamışlardır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Görüşmenin amacı, görüşmecinin duygularını, bakış açısını ve perspektifini derinlemesine keşfetmektir (Baş ve Akturan, 2013, s.111). Araştırmada görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu yöntemde görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150). Bu amaçla araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenlerin bu merkezlerde uygulanan uyum eğitimi programı hakkındaki görüşlerini yansıtan toplam 6 adet sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanması sürecinde, Bilim ve Sanat Merkezleri'ne yönelik olarak hazırlanan çeşitli araştırmalar incelenmiş (Sarı ve Öğülmüş, 2014; Aktepe ve Aktepe, 2009; Şenol, 2011; Karakuş, 2010), Bilim ve Sanat Merkezleri'nde çalışan 5 öğretmenle ön görüşme yapılmış, MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde (2015) yer alan uyum eğitimi programının amacı ve uygulama süreci analiz edilmiştir.

Hazırlanan sorular program geliştirme alan uzmanlarının görüşlerine sunularak iç geçerlik ve soruların anlaşılma düzeyleri açısından değerlendirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenlerin uyum eğitimi programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır, bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Bu amaçla öncelikle görüşmecilere yöneltilen görüşme soruları araştırmanın temaları olarak belirlemiş, her bir soruya verilen farklı yanıtlar aynı tema içerisinde bir kod olarak kabul edilmiştir. Benzer kodlar aynı temalar altında toplanarak kategorize edilmiştir. Bu kategoriler araştırmayı yürüten her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı hazırlanmış, oluşturulan bu bağımsız kodlar karşılaştırılarak verilerin analizi için görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmanın kodlama güvenirliğinin tespiti için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği, Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılmış ve güvenirlik düzeyi her soru için sırasıyla; %75, %81, %84, %95, %86 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın kodlama güvenirliği sağlandıktan sonra, veriler tema ve kodlara göre tablolaştırılmış frekans ve yüzde değerleri ile birlikte araştırmanın "Bulgular" bölümünde sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuş, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan betimlemeler yapılmıştır. Betimlemelerin orijinalliğini korumak adına öğretmenlerin görüşleri imla, noktalama yanlışları düzeltilmeden olduğu gibi alınmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, gizlilik ilkesi gereği "öğretmen"i karşılaması açısından Ö1, Ö2, Ö3… olarak numaralandırılarak sunulmuştur.

Tablo 1'de öğretmenlerin *"Uyum eğitimi programının kazanımları öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini sağlayıcı nitelikte midir? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 1: Uyum Eğitimi Program Kazanımlarının Öğrenci-Veli-Bilsem İşbirliğini Sağlayıcı Niteliğine İlişkin Görüşler

Görüş	f	%	Nedenlere yönelik ifadeler	f	%
Evet	8	33	• Kazanımlar öğrencilerin kuruma uyumunu kolaylaştıracak niteliktedir.	3	13
			• Kazanımlar velilere kurumun vizyonunu tanıtacak niteliktedir.	2	8
			• Öğrenciler veli eşliğinde kuruma gelmektedirler.	4	17
Hayır	13	54	• Programda velilere yönelik etkinlikler bulunmamaktadır.	11	46
			• Uyum eğitimi programı öğretmenler tarafından ihmal edilen bir programdır.	1	4
Kısmen	3	13	• Programa ayrılan süre yetersizdir.	2	8
			• Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir.	1	4
TOPLAM	**24**	**100**	**TOPLAM**	**24**	**100**

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %33'ü (n=8) uyum eğitimi programının kazanımlarının öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini sağlayıcı nitelikte olduğu yönünde olumlu görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenler program kazanımlarının; öğrencilerin Bilsem'lere uyumunu kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu (n=3) ve velilere Bilsem'lerin vizyonunu tanıtacak nitelikte olduğunu (n=2) ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten adaylardan bazıları *"Uyum eğitimi programı kazanımları*

öğrenci veli bilsem işbirliğini sağlamakta, öğrencinin Bilsem'e oryantasyonunu gerçekleştirmekte ve velilere Bilsem vizyonunu tanıtmakta yeterli olmuştur. Uyum eğitimini tamamlayan öğrenciler Bilsem hakkında yeterince fikir ve kanaate ulaşmışlardır (Ö1)" ; *"Evet, etkinliklerde öğrenciler niçin buraya geldiklerini kavramakta, veliler kurumun amaçlarının farkına varıyorlar. Bu açıdan bir işbirliği söz konusu oluyor (Ö14)."* diyerek düşüncelerini açıklamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden dördü (n=4) ise Bilsem'lerde destek eğitim alan öğrencilerin velilerle birlikte merkezlere gelip gittiklerini, bu süreçte veli ile iletişim ve işbirliği halinde olduklarını gerekçe göstererek uyum eğitim programının kazanımlarının öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri *"Evet, gerek konferanslarımız gerek etkinliklerimiz olsun gayet öğrenci-veli-okul iletişimi yoğun bir dönem geçirdik. Buna en büyük etken ise çocukların küçük olduğundan dolayı, okula çocukları velilerin getirmesidir (Ö13)."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %54'ünün (n=13) uyum eğitimi programı kazanımlarının öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini sağlayıcı nitelikte olmadığı yönünde görüş belirtileri görülmektedir. Katılımcılar uyum döneminde yapılan etkinliklerin genellikle öğrenci-öğretmen-Bilsem işbirliğini sağlamaya yönelik olduğunu, velinin bu işbirliği sürecinin dışında kaldığını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden bazıları *"Bence kazanımlar daha ziyade öğrenci-veli-öğretmen işbirliğini sağlayıcı nitelikteydi. Veli bilsemi henüz pek fazla tanımıyor, çeşitli etkinlikler ile veli bilsem ve etkinlikleri daha yakından tanıyabilirse daha etkin olunabilir (Ö5)"* ; *"Veliyi içine alan bir uygulama ve kazanım görmedim (Ö20)"* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenler biri (n=1) ise uyum eğitimi programının Bilsem'lerde görev yapan öğretmenler tarafından yeterince önemsenmediği, öğretmenlerin daha çok bu merkezlerde uygulanan eğitim-öğretim sürecinin ikinci basamağı olan destek eğitim programını önemsediklerini gerekçe göstererek uyum eğitimi programı kazanımlarının öğrenci-veli-bilsem işbirliğini sağlamadığını belirtmiştir.

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %13'ü (n=3) ise uyum eğitim programının kazanımlarının öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini kısmen sağlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenler bu görüşlere gerekçe olarak; uyum eğitim programına ayrılan sürenin yetersiz olmasını (n=2) ve program kazanımlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmamasını (n=1) gerekçe göstermişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmenlerden bazıları *"Uyum eğitimi programı süresi itibariyle tam olarak işbirliğinden söz edemeyiz. Ancak maksimum düzeyde fayda sağlamaya dönük olduğunu düşünüyorum (Ö22)"* ; *"Hemen hemen 8 haftalık süre 12 hafta olursa veli Bilsem işbirliğinin daha güzel olacağı kanaatindeyim (Ö6)"* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2'de öğretmenlerin "*Uyum eğitimi programının etkinlikleri öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamaya olanak sağlayıcı nitelikte midir? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 2: Uyum Eğitimi Programı Etkinliklerinin Öğrencilerin Kişisel, Sosyal, Psikolojik Gelişimleri Hakkında Bilgi Sağlayıcı Niteliğine İlişkin Görüşler

Görüş	f	%	Nedenlere yönelik ifadeler	f	%
Evet	15	62	• Etkinlikler öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimlerini gözlemleyecek niteliktedir.	15	60
			• Hatta uyum eğitimi dönemi daha uzun olmalıdır.	1	4
Kısmen	9	38	• Programda yer alan etkinlikler nicelik olarak yetersizdir.	2	8
			• Uyum eğitimi dönemi süre açısından yetersizdir.	2	8
			• Öğrencinin ihtiyaçlarına uygun yeni etkinlikler eklenmelidir.	2	8
			• Etkinlikler öğrencinin bilişsel düzeyine uyun değildir.	1	4
			• Öğrencilerin kendilerini ifade etme şansı buldukları etkinlikler için bilgi sağlayıcı niteliktedir.	1	4
			• Öğrencilerin bağımsız çalışmalarına olanak sağlayacak etkinlikler eklenmelidir.	1	4
TOPLAM	**24**	**100**	**TOPLAM**	**25**	**100**

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %62'si (n=15) uyum eğitimi programında yer alan etkinliklerin öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sağlayıcı nitelikte olduğu yönünde olumlu görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak; uyum eğitimi programı etkinliklerinin öğrencilerin belirtilen bu alanlardaki gelişimlerini gözlemleyecek nitelikte hazırlandığını (n=15) gerekçe göstermektedirler. Hatta olumlu görüş beyan eden öğretmenlerden biri (n=1) etkinliklerin öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik olarak gelişim düzeyleri hakkında daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için uyum dönemi eğitiminin mevcut süreden daha uzun süreyi kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin bazıları *"Bu programın etkinlikleri öğrencilerin kişisel, zihinsel, sosyal gelişimleri hakkında ipuçları vermektedir. Çünkü yapılan etkinlikler, öğrencilerin bu özelliklerini ayırt edebilecek nitelikte hazırlanmış (Ö2)" ; "Evet, uyum eğitimimizdeki etkinliklerimiz çocuklar hakkında bilgi edinmemizi sağlıyor. Fakat uyum süreci daha uzun olursa daha etkili olacaktır (Ö13)."* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %38'inin (n=9) uyum eğitimi programı etkinliklerinin öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında kısmen bilgi sağlayıcı nitelikte olduğu yönünde görüş beyan ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu duruma gerekçe olarak; uyum eğitimi programında öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında bilgi sağlayacak yeterli sayıda etkinlik bulunmadığını (n=2), Bilsem'lerde uyum eğitimi dönemi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu (n=2), uyum eğitimi programına üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaç duyacağı alanlara yönelik yeni etkinliklerin eklenmesi gerektiğini (n=2) göstermektedirler. Öğretmenlerden bazıları *"Bir öğrenciyi tanımak için 40 saatlik bir etkinliğin yeterli olacağına inanmıyorum. Ancak öğrencinin genel kişisel, sosyal, psikolojik durumları hakkında bilgi edinmeyi sağlayabilir. Az sayıda öğrenci kendini kapatabiliyor. Daha fazla zamana ve etkinliğe ihtiyaç duyuluyor. Onun dışında çok fazla sıkıntı olmadığını düşünüyorum (Ö22)" ; "Evet, programın içerisinde iletişim becerileri, empati, sorumluluk…vb. alanlarda çalışmalar bulunmaktadır. Ama yeterli değildir. Özellikle üstünlerde mükemmeliyetçilik, çalışma becerileri, yalnızlık…vb. alanlarda etkinlikler eklenmelidir (Ö9)."* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; uyum programında yer alan etkinliklerin çoğunlukla grup çalışmasına dayalı olduğunu dolayısıyla her öğrencin bireysel olarak kişisel ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi edinmeye olanak sağlayacak bireysel etkinliklerin bulunmadığını (n=1), etkinliklerin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin altında olduğunu (n=1) ve öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında bilgiyi, kendilerini ifade edebildikleri sadece drama ve oyun temelli etkinliklerde toplayabildiklerini (n=1) gerekçe göstererek programın etkinliklerine yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerden biri *"Bazı etkinlikler için söyleyebiliriz. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan oyun tabanı etkinlikler için drama aktiviteleri için söyleyebiliriz (Ö24)."* diyerek düşüncesini belirtmiştir.

Tablo 3'de öğretmenlerin "*Uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme süreci (derste kullanılan strateji, yöntem-teknikler, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğrenme ortamının öğrenme sürecine uygunluğu vb) etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı nitelikte midir? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 3: Uyum Eğitimi Programının Öğretme-Öğrenme Sürecinin Etkinliklerin Uygulanmasını Kolaylaştırıcı Niteliğine İlişkin Görüşler

Görüş	f	%	Nedenlere yönelik ifadeler	f	%
Evet	15	62.5	• Programın öğretme-öğrenme süreci etkinlikleri kolaylaştırıcı nitelikte hazırlanmıştır.	16	61
			• Etkinliklerin uygulanmasını maksimum düzeyde kolaylaştırmak	1	4

			için yeni öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.		
Hayır	3	12.5	• Öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim yöntem-teknikler kullanılmamaktadır.	1	4
			• Kurum donanım açısından yetersizdir.	2	8
Kısmen	6	25	• Sınıf mevcudunu etkinlikleri uygulayacak kadar yeterli değildir.	5	19
			• Uyum eğitimi programında sınıf öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenleri de öğrencilere rehberlik yapmaktadır.	1	4
TOPLAM	**24**	**100**	**TOPLAM**	**26**	**100**

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yaklaşık %63'ü (n=15) uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme sürecinin etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı nitelikte olduğu yönünde olumlu görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca olumlu görüşe sahip öğretmenlerden biri (n=1)'de uyum eğitimi programının etkinliklerinin daha nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi için, üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimine uygun olarak yeni Bilsem binalarının oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler görüşlerini *"Fiziki ortamımız etkinliklerin uygulanmasına uygundur. Ancak Bilsem'ler için Bakanlığın Tip proje belirleyerek yeni mekânlar oluşturması daha uygun olacaktır (Ö12)"* ; *"Evet, etkinlikleri uygulamak ve etkinliklere hazırlanmak daha kolay oluyor (Ö14)"* şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %13'ü (n=3) programın öğretme-öğrenme sürecinin, etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak; öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığını (n=1) ve yapılacak etkinlikler için kurumum yeterli donanıma sahip olmadığını (n=2) gerekçe göstermişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmenler düşüncelerini *"Etkinlikler tüm Bilsem'lerin yapısı düşünülerek hazırlanmış değil. Özellikle tanışma etkinlikleri oyun bahçemiz olmadığı için koridorda oynandı. Gürültü ve toz fazlaydı.. Bazı etkinliklerde materyal lazımdı. Merkezimizde bunlar yoktu. Veli destekli sağlandı. (Ö8)" ; "Hayır, kurumumuzda herhangi bir donanım mevcut değil. İnternet bile yok. Hiçbir materyal yok. (Ö6)" ; "Uygulanan yöntemlerde üstün zekâlılar eğitimine yönelik teknikler kullanılmamakta. Ör: Scamper, Raft, Cornell not tutma tekniği, ...vb. yeni öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri uygulanmalıdır. (Ö9)"* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin %25'inin (n=6) ise uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme sürecinin kısmen etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak; sınıf mevcutlarının az olduğunu ve bu durumun etkinliklerin amacına ulaşmasını zorlaştırdığını (n=4) ve uyum dönemi etkinliklerinin uygulanması sürecinde sınıf öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenlerinin de yer aldığını, bunun yerine uyum döneminin sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde yürütülmesi gerektiğini (n=1) göstermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları *"Sınıf mevcutlarının az olması etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. (Ö11)" ; "Uyum eğitiminin zor yanı ilköğretim çocuklarına branş öğretmenlerinin girmesidir. Bu nedenle uyum eğitimine sınıf öğretmenlerinin girmesi daha verimli olacaktır. (Ö13)"* şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Tablo 4'de öğretmenlerin "*Uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme süreci (derste kullanılan strateji, yöntem-teknikler, öğretim araç-gereç ve materyalleri, öğrenme ortamının öğrenme sürecine uygunluğu vb) öğrencilere öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olma imkânını sağlayıcı nitelikte midir? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4: Uyum Eğitimi Programının Öğrenme-Öğretme Sürecinin Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Aktif Katılımlarını Sağlayıcı Niteliğine İlişkin Görüşler

Görüş	f	%	Nedenlere yönelik ifadeler	f	%
Evet	22	92	• Etkinlikler öğrenci merkezlidir. • Etkinlikler oyun temellidir.	20 4	77 15
Kısmen	2	8	• Etkinlikler uzun bir zaman dilimini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. • Öğrencinin mevcut performansını daha iyi ortaya koyabilmesine imkân tanıyacak yeni etkinlikler eklenmelidir.	1 1	4 4
TOPLAM	**24**	**100**	**TOPLAM**	**26**	**100**

Tablo 4'e göre öğretmenlerin %92'si (n=22) uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilere öğrenme sürecine aktif katılım sağlama imkânını sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, uyum dönemi etkinliklerinin öğrenci merkezli olarak hazırlandığını (n=20), etkinliklerin çoğunlukla oyun temelli olduğunu (n=4) ve bu nedenlerle öğrencilerin öğrenme sürecine isteyerek, zevk alarak ve eğlenerek katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları *"Evet, uyum etkinlikleri oyun gibi olduğu için çocuklar hevesle katılıyor (Ö3)" ; "Evet, etkinlikleri öğrenme merkezli yaptığımız için öğretmen sadece danışan ve yön verici konumda. Tüm aktiflik öğrencilere bırakılması daha da yeteneklerin ortaya çıkarılmasını sağlıyor (Ö14)."* şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin %8'inin ise (n=2) uyum eğitimi programının öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilere öğrenme sürecine kısmen aktif katılım sağlama imkânını tanıdığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak, uyum dönemi etkinliklerinin içerik olarak oldukça yoğun olduğunu ve dolayısıyla uygulama sürecinin uzun bir zaman dilimini aldığını, bu süre içerisinde öğrencilerin etkinlikten sıkıldıklarından dolayı dersin sonlarına doğru aktif katılımın azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerde biri (n=1) de uyum eğitimi programına öğrencilerinin şuan ki performans düzeyini daha iyi ortaya koyabilecek yeni etkinliklerin eklenmesi gerektiğini düşündüğünü (n=1) ifade etmiştir. Öğretmenler görüşlerini *"Evet, etkinlikler eğlenceli ve grup çalışmasına uygundur. Ama yeterli değildir. Üstün zekâlı öğrencilere yönelik olarak üst düzey düşünme becerilerini kapsayacak şekilde yeniden hazırlanmalıdır. Öğrenciler kapasitelerini daha iyi ortaya koyabilmelidirler (Ö9)" ; "Programdaki etkinliklere çoğu öğrenci aktif olarak katılabiliyor. Ama etkinlik süresi uzun olduğu için katılım ders sonlarına doğru azalıyor (Ö10)."* diyerek açıklamışlardır.

Tablo 5'de öğretmenlerin "*Uyum eğitimi programının değerlendirme boyutu öğrencilerin öğrenme sürecinde ve sonunda edindikleri bilgi ve becerileri açığa çıkarmada etkili midir? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 5: Uyum Eğitimi Programının Değerlendirme Boyutunun Süreç Ve Sonuç Odaklı Değerlendirmeye İmkân Sağlayıcı Niteliğine İlişkin Görüşler

Görüş	f	%	Nedenlere yönelik ifadeler	f	%
Evet	17	71	• Öğrencinin gelişim düzeyini öğrenme sürecinde ve sonunda değerlendirebilecek ölçme- değerlendirme araçları programda yer almaktadır.	17	71
Hayır	5	21	• Öğrencilerin etkinliğin kazanımlarına ulaşma düzeylerinin tespiti için ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmamaktadır. • Ölçme-değerlendirme araçları etkinliklerin kazanımlarına	3 1	13 4

			uygun değildir. • Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde sadece "öğretmen gözlem formları" kullanılmaktadır.	1	4
Kısmen	2	8	• Programa üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini ölçecek yeni ölçme-değerlendirme teknikleri eklenmelidir. • Programın ölçme-değerlendirme boyutu için öğrenme sürecinde daha fazla zaman ayrılmalıdır.	1 1	4 4
TOPLAM	**24**	**100**	**TOPLAM**	**24**	**100**

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %71'i (n=17) uyum eğitimi programının değerlendirme boyutunun öğrencilerin öğrenme süreci ve sonunda edindikleri bilgi ve becerileri açığa çıkarmada etkili olduğu yönünde olumlu görüşe sahiplerdir. Öğretmenler uyum eğitimi programında yer alan ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri hakkında bilgi toplamaya imkân tanıyacak nitelikte olduğunu, aynı zamanda öğrenme süreci sonunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini belirleyen ölçme araçlarının da programda yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları *"Evet, öğrenme sürecinde ve sonucunda edindikleri bilgi ve becerileri açığa çıkarmada etkilidir. Bilgiye ve öğrenmeye farklı pencereden bakmayı, öğrenmenin tek şekilde olmayacağını, bireysel farklılıkların da öğrenmeyi etkileyebileceği görüldü. Belki öğrencimiz başka yöntemlerle öğrenmeyi sorgulayıp çevresine iletecektir (Ö7)" ; "Etkinliklerle ilgili değerlendirme süreci bilgi ve beceriyi açığa çıkarabilir nitelikte (Ö5)."* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin %21'i ise uyum eğitimi programının değerlendirme boyutunun öğrenenlerin süreç ve sonuç odaklı değerlendirilmelerine imkân tanıyacak nitelikte olmadığı yönünde olumsuz görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin ikisi (n=2) bu duruma gerekçe olarak etkinliklerin süre olarak oldukça uzun olduğunu göstermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin etkinliğin son aşaması olan ölçme-değerlendirme boyutuna ulaşmadan önce, onların süreçte hangi bilgi ve becerileri edindiklerini gözlem yoluyla tespit edebildiklerini ve dolayısıyla ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (n=1) uyum eğitimi programında yer alan ölçme-değerlendirme araçlarının etkinliklerin kazanımlarına uygun olmadığını, bir diğeri de (n=1) programda ölçme-değerlendirme aracı olarak sadece gözlem formlarının kullanıldığını gerekçe göstererek programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmenlerden biri *"Etkinlikler için süre çok uzun. Çoğu öğrenci etkinlik süresinden çok daha erken becerileri- bilgileri edinmiş oluyor (Ö10)"* şeklinde görüşünü açıklamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin biri (n=1) ise uyum eğitimi programının ölçme-değerlendirme boyutunun kısmen süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeye imkân tanıdığını, programın bu boyutuna öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini ölçecek yeni ölçme-değerlendirme araçlarının ilave edilmesini gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 6'da öğretmenlerin "*MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce kurumunuza gönderilen çerçeve uyum eğitimi programına bağlı kalma düzeyiniz nedir? Niçin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çerçeve Uyum Eğitimi Programına Bağlı Kalma Düzeylerine Yönelik Görüşler

Görüş	f	%	Nedenlere yönelik ifadeler	f	%
Kesinlikle bağlı kalıyorum.	3	12.5	• Kurum yönetimi programa bağlı kalma konusunda ısrarcı tutum sergilemektedir. • Öğretmenlerin kurum deneyimleri yetersizdir.	1 1	4 4

			• Uyum dönemine ayrılan süre kısadır.	1	4
Genellikle bağlı kalıyorum	10	42	• Etkinlikler öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgi ve isteklerine uygun olduğu durumlarda programa bağlı kalınmaktadır. • Tüm Bilsem'lerde uygulanan ortak bir uyum eğitimi programı olmalıdır. • Program bakanlık tarafından kurumlara gönderilmektedir. • Kurumlarda uygulanacak yeni etkinliklerin hazırlanması için zaman yetersizdir.	7 1 1 1	28 8 4
Kısmen bağlı kalıyorum.	9	37.5	• Etkinlikler niceliksel olarak yetersizdir. • Kurumdaki öğretmen sayısı yetersizdir.	9 1	36 4
Bağlı kalmıyorum	2	8	• Kurum donanım açısından yetersizdir. • Program öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun değildir.	1 1	4 4
Toplam	**24**	**100**	**Toplam**	**25**	**100**

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %13'ü (n=3) MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce kurumlarına gönderilen uyum eğitimi programına kesinlikle bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak; kurum yönetiminin programa bağlı kalmadaki ısrarcı tutumunu (n=1), öğretmenlerin bu kurumlardaki ilk çalışma yıllarının olmasını yani kurum deneyimlerinin yetersiz olmasını (n=1), uyum dönemine ayrılan sürenin 8 hafta gibi kısa bir zamanla sınırlı olduğunu dolayısıyla bu süre içerisinde MEB tarafından gönderilen programın yeterli olduğunu (n=1) göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri *"Allahın emri gibi idaremiz uyguluyor. Ucu kapalı olmamalı uygulayıcıların ve katılımcıların katkılarına yer verecek çerçeve programları olmalı ve esnek olmalı (Ö12)."* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin %42'si bakanlık tarafından kurumlarına gönderilen uyum eğitimi programına genellikle bağlı kaldıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (n=7) program içerisinde yer alan etkinliklerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olduğu durumlarda, etkinliklerin programda belirtildiği şekilde uyguladıklarını ancak yetersiz durumda ise öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun yeni etkinlikler hazırlayıp uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmenlerden bazıları *"Programa genellikle bağlı kalmakla beraber öğrencilerin ilgi ve isteklerine de önem verilmektedir. Yani programa bağlı kalınıyor fakat yeri geldiğinde dışına da çıkabiliyoruz (Ö3)" ; "Çerçeve uyum eğitimi programına genel olarak bağlı kaldık. Görsel sanatlar olarak ben farklı etkinlikler de yaptım. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini ölçme ve bakış açısını görme amacını güderek etkinlikler yaptık (Ö7)."* şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler programa genellikle bağlı kalmalarına neden olan faktörleri, programın bakanlık tarafından kendilerine gönderildiği ve bu nedenle bir önem arz ettiği (n=1), tüm Bilsem'lerde ortak olarak uygulanması gereken program olması gerektiği (n=1), Bilsem'lerde uygulanacak yeni uyum dönemi etkinliklerin hazırlanmasının zaman alacağı, bunun için yeterli vakitlerinin olmadığı (n=1) şeklinde sıralamışlardır. Bu konularda öğretmenlerden biri *"Elimizde kalan etkinlikler olduğu için bağlı kaldık. Aslında etkinlikleri uygularken revizeler gerçekleşti. Bakanlık eğer aynı etkinlikler uygulanmazsa yeni etkinlikler yazmamızı istiyor. Bunun için vakit yoktu (Ö24)."* diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %38'i çerçeve uyum eğitimi programına kısmen bağlı kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (n=9) bu duruma neden

olarak, programda yer alan etkinliklerin sayıca yetersiz olduğunu, etkinlilerin tamamı uygulansa bile uyum dönemine ayrılan süreyi doldurmadığını, dolayısıyla geriye kalan zamanda öğrencilerin hazırbulunuşlarına, ilgi ve isteklerine uygun yeni etkinlikler planlayıp uyguladıklarını göstermişlerdir. Öğretmenlerden biri *"Uyum için gönderilmiş olan çerçeve programa mümkün olduğu kadar kaynak olarak çalışmalarımızı yapmaya çalıştık fakat etkinlikler süreye oranla yetersiz kaldığı için yeni etkinlikler eklemek gerekmektedir (Ö5)."* diyerek düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca Tablo 6 incelendiğinde çerçeve uyum eğitimi programına bağlı kalmadığını belirten iki (n=2) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu duruma gerekçe olarak, kurumlarının donanım açısından yetersiz olduğunu (n=1) ve çerçeve uyum eğitimi programının öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olmadığını (n=1) belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak uyum eğitim programı kazanımlarının öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini sağlayıcı nitelikte olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler uyum eğitimi programında veli ile işbirliği içinde bulunulmasına olanak sağlayan herhangi bir etkinliğin bulunmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuç Özkan (2009) tarafından yürütülen araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre Bilsem'lerin örgütsel etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, velilerin Bilsem'lerde yönetici, öğretmen ve veli arasındaki iletişimin yeterli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Özkan, 2009). Özellikle uyum eğitimi döneminde öğrencilerin kurumu tanıyarak uyum sağlaması, kendisini kurumun bir üyesi olarak görmesi, kurumda destek eğitim almaya devam etme ilgi ve isteklerinin artmasına yol açabilir. Bu durum üstün zekâlı ve yetenekli olarak nitelendirilen öğrencilerin, mevcut potansiyellerini geliştirmelerine olanak sağlayacak olan eğitim-öğretim çalışmalarına da düzenli olarak katılımlarının artmasına imkân tanıyabilir. Ayrıca velilerin kurumun amacını ve işleyişini tanımaları, yapılacak çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmaları, kurumda görev yapan öğretmenlerle olan iletişimlerinin nitelikli olması, bir ebeveyn olarak çocuklarının destek eğitim aldıkları bu kurumlardan beklentilerinin kurumun amacı doğrultusuna yönelmesini sağlayabilir. Esasen veliler Bilsem'lerde olması gereken öğrenci-veli-bilsem işbirliğinin sağlanması sürecinde, bu üçgenin ne kadar dışında kalırlarsa kuruma yönelik algıları ve kurumdan beklentileri de o kadar farklılaşacaktır. İşbirliği sürecinin dışında olan bazı veliler, bu kurumların üstün yetenekli çocuklara eğitim-öğretim süreci sunduğunu, dolayısıyla çocuklarının her geçen gün kendini hızla geliştirerek büyük buluşlara imza atacak kişiler olarak öğretim yılını tamamlamaları gerektiği beklentisi içine girebilirler. Bilsem'leri raporlar ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendiren Kurnaz (2014) çalışmasında; velilerin ve genel olarak kamuoyunun Bilsem'lerden beklentisinin hat safhada olduğunu, bu merkezlerin kamuoyunda ülkemizin yetenekli insan gücünü çok hızlı bir şekilde arttıran kuramlar olarak algılandığını ve velilerin de bu doğrultuda bu merkezlerde çocuklarının büyük başarılara imza atmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Kurumla işbirliği imkânından yoksun olan bazı veliler ise, bu kurumlardan; salt örgün eğitimde yapılan etkinliklere paralel etkinlikler yürütmelerini bekleyebilirler. Böyle bir beklenti süreci içerisinde olan veliler, kurumlar aracılığıyla çocuklarının örgün eğitim sürecindeki eksiklerinin tamamlanacağı, yanlış öğrenmelerinin düzeltileceği ve nihai olarak çocuklarının merkezi sınavlardan yüksek başarılar kazanacağı düşüncesine kapılabilirler. Nitekim Özkan (2009) çalışmasında, çalışmaya katılan velilerin Bilsem'e yönelik birinci sıradaki beklentilerinin "Çocuğumun BİLSEM'deki eğitimi tamamladığında bu programın örgün eğitim hayatında ek bir puan ya da katkı sağlaması gerektiğini düşünüyorum." olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Oysaki Bilsem'lerin temel amacı; öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır (MEB, 2015). Velilerin bu amaç doğrultusunda beklentiler oluşturabilmeleri için, uyum

eğitimi programı kazanımlarının öğrenci-veli-bilsem işbirliğini sağlayacak şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin bazılarının (%13; n=3) uyum eğitim programının öğrenci-veli-Bilsem işbirliğini kısmen sağlayacak nitelikte olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmenler genel olarak uyum eğitimi dönemine ayrılan sürenin kısa olduğunu ve bu nedenle nitelikli bir işbirliği sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Bilsem yönergesine göre uyum programı 40 ders saati ve iki aylık süreyi geçmeyecek şekilde planlanır (MEB,2015). Öğretmenler yaklaşık 8 haftayı kapsayan bu eğitim dönemini işbirliğini sağlamak amacıyla yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşe sahip olmalarının nedeni Bilsem'lerde farklı yaş gruplarına sahip öğrencilerin aynı sınıf ortamında eğitim-öğretim desteği almaları olabilir. Öğrencilerin girdikleri ortamlara, okullara uyum sağlama becerileri yaş düzeylerine göre farklılaşabilir. Yapılan araştırmalar çocukların yaşları büyüdükçe davranış problemlerinin azaldığı, akran ilişkilerinin, sosyal becerilerinin ve okula uyumlarının arttığını ortaya koymuştur (Yolari ve Tanış, 2014). Dolayısıyla farklı yaş grubunda olan öğrencilerin uyum süreçleri de farklılaşmakta, yaşça daha büyük öğrenciler için uyum eğitim dönemi süre açısından yeterli olurken yaşça küçük öğrenciler için yeterli olmayabilir.

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak uyum eğitimi programı etkinliklerinin, öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamaya olanak sağlayıcı nitelikte olduğu yönünde olumlu görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler uyum programı etkinliklerinin; öğrencilerin olumlu ve olumsuz kişisel, sosyal ve psikolojik gelişmelerinin gözlenmesine olanak sağlayacak nitelikte olduğu, etkinliklerin öğretmen rehberliğinde uygulanabilecek nitelikte olduğunu ve bu durumda öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesini kolaylaştırdığını, etkinliklerin öğrencilere kendilerini anlatma fırsatı verdiğini belirtmişlerdir. Bilsem yönergesine göre uyum eğitimi programının amaçlarından biri, öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında bilgi toplamaktır (MEB, 2015). Toplanan bu bilgiler öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak destek eğitim çalışmalarına başlamalarına olanak sağlayacak dolayısıyla eğitim-öğretimin niteliği de artacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %38'i, etkinliklerin öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişim düzeyleri hakkında kısmen bilgi toplamaya imkân tanıyacak nitelikte olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında bilgi toplamaya imkân sağlayacak sayıda olmadığını, uyum dönemi eğitiminin süre olarak yetersiz olduğunu, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yeni etkinliklerin programda yer alması gerektiğini gerekçe göstererek uyum eğitimi programına yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır. Bilsem'lerde destek eğitim almaya hak kazanan öğrenciler her ne kadar üstün zekâlı ve yetenekli olsalar da, bu öğrenciler arasında da elbette ki bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Öznacar ve Bildiren'inde (2012) ifade ettiği gibi çocukların bireysel farklılıklarını, yetenek ve özelliklerini ortaya çıkaracak, bilişsel, devinişsel, sosyal ve kişisel becerileri ile duyuşsal özelliklerini geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler programda yer almalıdır. Çünkü bu etkinlikler aracılığıyla üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mevcut potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmaları sağlanacaktır. Ayrıca öğretmenlerden biri uyum dönemi etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel düzeylerinin altında olduğunu gerekçe göstererek etkinliklere yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Bu konu, genelde tüm öğretim programlarının özelde ise uyum eğitimi programının öğrenme yaşantıları boyutu için önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Çünkü bir öğrenme yaşantısının geçerli olabilmesi, öğrenciyi tatmin edici nitelikte ve düzeyine uygun olmasına bağlıdır (Baykara, 2014). Öğrenme yaşantısının öğrenciyi tatmin edebilmesi için öğrencinin ihtiyacına cevap verici nitelikte olması gerekir. Öğrenci öğrenme sürecinde bilgi düzeyinin altında kalan öğrenme yaşantıları geçirmek durumunda kalırsa, bir süre sonra bu yaşantılara

ihtiyaç duymadığı gerekçesi ile öğrenme sürecine katılmayacak ve güdülenmişlik düzeyi düşecektir. Halbuki "bir etkinlik sürecindeki insandan beklenilen üst düzey performansı sergileyebilmesi için yeterli düzeyde güdülenmesi gerekir. Güdülenme yetersizliği yaşayan bireyler hedefe odaklaşma ve gerçekleştirmede problemler yaşayacaktır " (Dilekmen ve Ada, 2005). Eğer öğrenci etkinlikleri çok kolay veya çok zor bulursa, bu etkinliklere karşı çok az güdülenecektir. Orta düzeyde bir zorlukla karşılaşan öğrenci, o zorluğa karşı en yüksek düzeyde güdülenecektir (Üçgül, 2013). Dolayısıyla öğrencilerin öğretim programının hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için güdülenmişlik düzeylerini yükseltecek öğrenme etkinliklerinin programlarda yer alması elzemdir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme sürecinin etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı nitelikle olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler program etkinliklerin uygulanması için programda kullanımı kolay öğretim yöntem-tekniklerinin önerildiği, etkinliklerin uygulanması için gereken araç-gereçlerin genellikle kurumda mevcut olduğunu, öğrenme ortamının bu etkinliklerin uygulanması için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin yaklaşık %13'ünün ise yukarıda açıklanan gerekçelerin aksi yönünde, etkinlikler için kullanılan yöntem-tekniklerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmadığını ve kurumlarının donanım açısından yetersiz olduğunu gerekçe göstererek programın öğretme-öğrenme sürecinin etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırıcı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında gözlenen bu görüş ayrılığının sebebi araştırmanın çalışma grubu için seçilen Bilsem'lerin özellikleri olabilir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Bilsem'ler; açılış yılları, bina donanımları, kadrolu öğretmen sayıları, üstün zekâlılar öğretmenliği mezunu öğretmenlerin kurumda çalışıp çalışmama durumları, öğrenci mevcutları açısından farklı özellikler göstermektedirler. Hizmete yeni açılmış bir Bilim ve Sanat Merkezi ile uzun yıllardır üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere destek eğitim hizmeti sunan Bilim ve Sanat Merkezleri arasında elbette ki donanım açısından, çalışan öğretmenlerin kurum deneyimi ve mesleki gelişimleri açısından fark olması ve bu farkın öğretmen görüşlerine yansıması araştırmacılar için beklenen bir durumdur. Ancak şunu da önemle belirtmek gerekir ki, Bilsem'lere yönelik yapılan araştırmaların çoğunda, bu kurumlarının donanım (merkez bina donanımı, laboratuar, öğrenme sürecindeki öğretim araç-gereçleri, materyalleri, internet, müzik aletleri vb) açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çamdeviren, 2014; Sarı ve Öğülmüş, 2014; Şenol, 2011; Sezginsoy, 2007; Yıldız, 2010; Kurnaz, 2014). MEB İç Denetim Birimi Başkanlığınca yürütülen Bilim ve sanat merkezleri süreci iç denetim raporunda, Bilsem'lerin açılmasına ilişkin kriterlerin ilk defa 2010/Mart tarihli 2630 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan Kurum Açılma Ve Kapatılmasına İlişkin Esasların yer aldığı madde ile belirlendiği dolayısıyla 2010 yılı öncesinde açılan çoğu Bilsem'in üstün yeteneklilerin eğitimine uygun olmayan yer ve mekânlarda açıldığını belirtmektedir (Demirci, 2010). Bu rapora göre Bilim ve sanat merkezlerinin giderilmesi gereken acil ihtiyaçlarının, akıllı tahta, projeksiyon cihazı, fizik, kimya, biyoloji ve bilgisayar laboratuarı, teleskop, müzik aletleri ve renkli yazıcı olduğu belirlenmiştir (Demirci, 2010). Ayrıca Üstün Yetenekliler/ Zekâlılar Çalıştayı raporunda (TÜSSİDE, 2009) Bilsem'lerde karşılaşılan sorunlardan birinin, bu kurumlarda yürütülen eğitim sürecinin etkili strateji, yöntem ve tekniklerle oluşturulmaması olduğu belirtilerek bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer bir sonuç belirlenmiştir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin desteklendiği Bilsem'lerde etkili öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmıyor olmasının sebeplerinden biri, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yeterli donanıma sahip olmamaları olabilir. Nitekim Gökdere ve Çepni (2005) çalışmalarında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu bu nedenle derslerde yoğun olarak anlatım yöntemini kullandıklarını, bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Hansen ve Feldhusen (1994) tarafından yapılan bir çalışmada ise üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimine

yönelik lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlerle almamış olan öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenleme becerileri açısından karşılaştırılmış, araştırmanın sonunda eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre, öğrenme ortamında farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak uyum eğitimi programının öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlayıcı nitelikte olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, etkinliklerin öğrenci merkezli olarak hazırlandığını, oyun temelli etkinlikler olduğunu böylelikle öğrencilerin öğrenme sürecine bizzat katılarak, yaşantı geçirerek ve eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi, ezberleme ve bilgi edinmenin ötesinde, düşünme becerilerin gelişimine olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır. (Özbay, 2013). Bu amaçla öğrenciler öğrenme sürecinin aktif katılımcısı olmalı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alan öğrenme ortamlarında bulunmalıdırlar. Ancak unutulmaması gereken nokta üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler düşünme becerilerinin gelişimine ihtiyaç duydukları kadar sosyal becerilerinin gelişimine de ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal becerilerin gelişiminde oyunun önemli bir yeri bulunmaktadır. "Çocuğun birçok alandaki gelişimi için gerekli görülen oyun sayesinde çocuğun, ait olma, güç, özgürlük, eğlence gibi psikolojik ihtiyaçları karşılanabilir, sosyal becerilerinin gelişimi sağlanabilir, gerilim ve kaygıları azabilir (Önder, 2004, 48)." Dolayısıyla oyun sayesinde çocuk kendini daha rahat hissederek öğrenme sürecine katılabilir, kendini tüm benliğiyle yapacağı etkinliğe verebilir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuç Şenol (2011) tarafından yürütülen araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen Şenol (2011) çalışmasında, Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan üstün yetenekliler eğitim programlarına yönelik olarak öğretmenlerin, programların öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamında daha aktif olmalarına olanak sağladığı, program içeriklerinin öğrencilerin ilgi alanlarının dikkate alınarak belirlendiği yönünde görüşlerini belirttikleri tespit etmiştir.

Araştırmada, öğretmenler genel olarak uyum eğitimi programının değerlendirme boyutunun süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeye imkân sağlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum araştırma için beklenen bir sonuçtur. Çünkü bireyin etkin olarak katıldığı ve kendisi tarafından yapılandırılan öğrenmelerin değerlendirilebilmesi için, sonuç odaklı değerlendirmelerin yanı sıra öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel veya grup olarak gösterdiği performansların da uzun süreli takiplerle yani süreç odaklı değerlendirmelerle değerlendirilmesi gerekmektedir (Abalı-Öztürk ve Şahin, 2013). Uyum eğitimi programı temele aldığı süreç ve sonuç odaklı değerlendirme anlayışı ile öğrencilerin hem öğrenme sürecindeki gelişim düzeylerini hem de süreç sonunda kazanmaları gereken bilgi ve becerileri kazanma düzeylerini tespit edilebilinmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin %21'i uyum eğitimi programının değerlendirme boyutunun süreç ve sonuç odaklı değerlendirme imkân tanıyacak nitelikte olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu olumsuz görüşe sahip öğretmenler genel olarak bu duruma neden olan faktörün, etkinlik sürelerinin uzunluğu olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler uyum dönemi etkinliklerinin süre olarak oldukça uzun olduğunu, etkinlik henüz tamamlanmadan öğrencilerin bu etkinlik aracılığıyla kazanmaları gereken bilgi ve becerilerinin kazanılma düzeylerinin gözlem yoluyla tespit edildiğini dolayısıyla değerlendirme amacıyla programda yer alan ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın diğer alt problemlerinden elde edilen sonuçlar ile örtüşmektedir. Öğretmenler uyum eğitimi sürecinde kullanılan etkinliklerin oldukça uzun bir zaman dilimini kapsadığını belirterek (bkz: Tablo 3) programın öğrenme sürecine yönelik de eleştirilerde bulunmuşlardır. Etkinlik süreleri planlanırken öğrencilerin yaş düzeyleri ve yaşla orantılı olarak dikkat düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Küçük, Dolu ve Erdoğan (2009) çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin dikkat

dizeylerinin yaşa göre değişim gösterdiğini, gelişimsel olarak çocukların erken yaşta daha kısa dikkat süresine sahipken yaş düzeyi yükseldikçe bu sürenin arttığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin %42'sinin MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce kurumunuza gönderilen çerçeve uyum eğitimi programına genellikle bağlı kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler çerçeve uyum eğitimi programına genellikle bağlı kaldıklarını ancak programda yer alan ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olduğunu düşündükleri etkinlikleri programda belirtildiği gibi uyguladıklarını, hazırbulunuşluklarına uygun olmayan etkinliklerle karşılaştıklarında kendi geliştirdikleri etkinlikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmada öğretmenlerin yaklaşık %38'inin ise, çerçeve programda yer alan etkinliklerin sayıca az olduğunu gerekçe olarak göstererek, bakanlık tarafından kurumlarına gönderilen çerçeve uyum eğitimi programına kısmen bağlı kaldıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda dikkat çeken önemli nokta, araştırmaya katılan öğretmenlerin çerçeve uyum eğitimi programın içerik boyutunu oluşturan etkinliklere yönelik genellikle olumsuz görüşlere sahip olmalarıdır. Öğretmenlerin programın etkinliklerine yönelik görüşleri şöyle özetlenebilir: 1. Programda öğrenci-veli-bilsem işbirliğini sağlayacak etkinliler bulunmamaktadır. 2. Etkinlikler, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değildir. 3. Etkinlikler süre açısından oldukça uzun bir zamanı alacak şekilde planlanmıştır ve bu durum öğrencilerin öğrenme sürecinin başından sonuna kadar aktif olmalarını, ölçme-değerlendirme araçlarını kullanımını engellemektedir. 4. Etkinlikler sayıca yetersizdir ve bu nedenle öğrencilerin kişisel, sosyal, psikolojik gelişimleri hakkında yeteri kadar bilgi toplanamamaktadır. 5. Etkinlikler uyum dönemine ayrılan yaklaşık sekiz haftalık süreden çok önce tamamlanmakta dolayısıyla geriye kalan zaman dilimi için öğretmenler sürekli yeni etkinlikler hazırlama girişimde bulunmaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Uyum eğitimi dönemi, kapsadığı zaman dilimi açısından, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, kişisel, sosyal ve psikolojik gelişim düzeyleri hakkında bilgi edinmeye ve velilerle işbirliğini geliştirmeye olanak sağlayacak şekilde yeterli hale getirilmelidir.
2. Uyum eğitimi programına öğrenci-veli-bilsem işbirliğini sağlayacak etkinlikler eklenerek velilerin kurumun amaç ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.
3. Uyum eğitimi programına üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bireysel olarak gelişim düzeyleri hakkında bilgi edinmeye, mevcut performanslarını daha iyi ortaya koyabilmelerine, kendilerini ifade edebilmelerine imkân tanıyan, bilişsel gelişim düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yeni etkinlikler eklenmelidir.
4. Çerçeve uyum eğitimi programında yer alan etkinliklerin süreleri, öğrencilerin yaşlarına ve dikkat düzeylerine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.
5. Bilim ve sanat merkezlerine ayrılan bütçe arttırılarak bu kurumların donanım ihtiyaçları giderilmeli, böylelikle öğretim programlarının amaçlarına uygun olarak yürütülmesi sağlanmalıdır.
6. Bilim ve sanat merkezlerine görev yapacak olan öğretmenlerin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programları düzenlenmeli, bu programlarda özellikle öğretmenlere veya öğretmen adaylarına üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme ortamlarını çeşitlendiren, zenginleştiren, öğretimi bu öğrenciler adına bireyselleştiren öğretim strateji, yöntem ve teknikleri hakkında bilgiler, uygulamalı olarak, sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden, 19.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Abalı-Öztürk, T. ve Şahin, Ç. (2013) Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklere ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 109-129.

Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir Bilsem Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(1), 69-80.

Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Baykara, K. (2014). İçeriğin ve eğitim durumlarının düzenlenmesi. İçinde Şeker, H. (Ed.) *Eğitimde program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Baykoç-Dönmez, N. (2011). Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri. İçinde Baykoç-Dönmez, N. (Ed.) *Özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.

Cevher-Kılıç, V. (2015). Türkiye'de Üstün Ve Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Bir Eğitim Politikası Oluşturulamaması Sorunu Üzerine Bir Değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 12, 145-154.

Clark, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olarak Büyümek*. (Kaya, F. ve Oğurlu, Ü. Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çamdeviren, Ş. (2014). Bilim Ve Sanat Merkezine (Bilsem) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler (Sakarya İli Örneği), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirci, M. D. (2010). Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu. http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Bilim_Sanat_Merkezleri_Ic_Denetim_Ra.pdf adresinden, 23.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Dilekmen, M. ve Şükrü, A. (2005). Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(4), 204-217.

Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 38 (3), 115-123.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 127-144.

Kurnaz, A. (2014). Yirminci Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin Raporlar ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.

Küçük, A. ve Dolu, N. (2009). Hasan Erdoğan İlköğretim öğrencilerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik seviye farklılıklarının dikkat düzeyine etkileri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(1) 18-24.

Marland, S. B. (1972). Education of the Gifted and Talented, Report to the Congress of the United States by the Comissioner of Education. Washington, DC: United States Government Printing Office.

MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2015). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf adresinden, 11.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Meclis Araştırma Komisyonu Raporu (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırma komisyonu raporu*. https://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/donem24/yil01/ss427.pdf adresinden, 28.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Turan, S., Çev.)* Ankara: Nobel yayıncılık.

Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Özbay, Y. (2013). Üstün Yetenekli Çocuklar ve Aileleri. http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/542925ac369dc32358ee29fb/ustunyeteneklicocuklar.pdf adresinden, 30.04.2016 tarihinde alınmıştır

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2009. Cilt:VI, Sayı:II, 126-149.

Özkan, D. (2009). *Yönetici, Öğretmen, Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim Ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öznacar, M. D. ve Bildiren A. (2012). *Üstün Zekalı Öğrencilerin Eğitim ve Eğitsel Bilim Etkinlikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sak, U. (2014). *Üstün Zekalılar Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık

Sarı, H. ve Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (Bilsem) Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 254-265.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Şenol, C. (2011). *Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Bilsem Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık

TÜSSİDE (2009). Üstün Yetenekliler/ Zekalılar" Çalıştayı (BİLSEM MODELİ) Raporu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_08/16110749_stnyeteneklilerzekallaraltaybls emmodeliraporu2009.pdf adresinden, 04.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Üçgül, M. (2013). Bilgisayar Oyunlarının Öğrenci Güdülenmesine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 71-86, 2013.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

Yıldız, H. (2010). Üstün yeteneklilerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (Bilsemler) üzerine bir araştırma.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün Yetenekliler İçin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Yoleri, S. ve Tanış, H.M. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileye Değişkenlerin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4 (2), 2014, 130-141.



ANTİK MEZOPOTAMYA EĞİTİM SİSTEMİNİN TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİYLE (1973-2015) KARŞILAŞTIRILMASI

Koray TOPTAŞ, Gazi Üniversitesi, koraytoptas@gazi.edu.tr

Eyüp YILMAZ, Gazi Üniversitesi, eyupyilmaz@gazi.edu.tr

ÖZ

Eski Mezopotamya'da (M.Ö. 3200- M.Ö. 600) toplum ve aile için değerli olan çocuğun eğitimi büyük önem arz etmekteydi. Eğitim sadece varlıklı aileler tarafından üstlenilebilirdi. O dönemde eğitim erkek çocuklarına verilirken, kız çocuklarının eğitim hakkına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamaktadır. 1739 nolu Milli Eğitim Temel Kanunu ile günümüzde eğitim kurumlarının dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin her ferde açık hale getirilmiştir. Ayrıca kız ve erkek çocukları eşit imkan ve şartlarda eğitim alması devletçe garanti altına alınmıştır. Eski Mezopotamya'da eğitimin temel amacı öğrencilere okuryazarlık ve matematikle ilgili temel bilgi ve becerileri kazandırmaktı. Günümüzde öğrencilere okuma-yazma öğretiminin yanında fen bilimleri, matematik, hayat ve sosyal bilgiler gibi temel derslerin yanında resim, müzik, beden eğitimi gibi sanatsal ve sportif aktiviteler yapmasını sağlayan dersler okutulmaktadır. Eski Mezopotamya'da eğitim ile çocukların toplum içinde yer alabilecek ve yaşadığı çevreye faydalı olacak bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlanmaktaydı. Başaran'a (2008) göre eğitim sisteminin temel amacı ise, toplumun tüm üyelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamaktır. Bu çalışmanın temel amacı Eski Mezopotamya'daki eğitim sistemini genel hatlarıyla betimlemek ve günümüz Türk Milli Eğitim Sistemi (1973-2015) ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Nitel araştırma geleneğinde yürütülen bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Eski Mezopotamya'da eğitim, Türk Milli Eğitim Sistemi, çocuk.

ABSTRACT

In ancient Mesopotamia (BC 3200 – BC 600), training of children which is valuable to society and families was great importance. Training could be undertaken only by wealthy families. While the boys could have period of training at that time, there are no evidende whetever girls have right to period of training or not. Educational institutions have been open to all members regardless of language, race, cender and religion wiht Notional Education Basic Low at present time. In addiction, boys and girls are guaranteed by the state to receive training in equal opportunities and conditions. The mail purpose of student's education, provide them basic knowledge and skills in literacy and mathematics in ancient Mesopotamia., Besides teaching literacy, science, math and social studies, students have music, art and physical education which allows them artistic and sporting activities at present education. In ancient Mesopotamia, it was intented to children could place in community and would be beneficial to the environtment with education. According to Basaran (2008), the main purpose of Turkish National Educationa System is meet the educational need of all members, realize their right to education and provide the state benefits whic expect from education. The main purpose of this study is describe the educational system in general terms in ancient Mesopotamia and reveal the similarities and differences with Moderd Turkish Education System (1973-2015). Document review process was used in this study which was conducted in quaitative research.

Keywords: Education, Training in Ancient Mesopotamia, Turkish National Education System, child.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Eski Mezopotamya'daki eğitim sistemini genel hatlarıyla betimlemek ve günümüz Türk Milli Eğitim Sistemi (1973-2015) ile benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır.

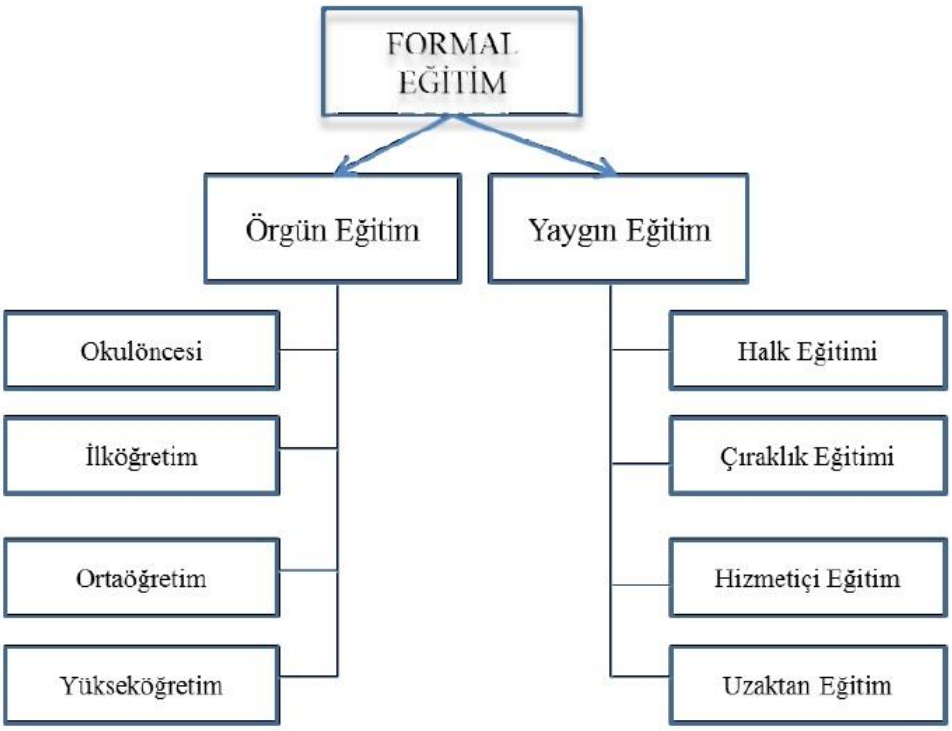
Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma geleneğinde yürütülen bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

ANTİK MEZOPOTAMYADA EĞİTİM – TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ

Eski Mezopotamya'da Eğitim sadece varlıklı aileler tarafından üstlenilebilirdi. Fakir ailelerin eğitim için zaman ve imkânları yeterli değildi. Belgelerdeki yazıcılar babalarının isimleriyle veya babalarının meslekleriyle ifade ediliyorlardı. Onların babaları yöneticiler (şehrin babaları), elçiler, askeri subaylar, tapınak yöneticisi, gemi kaptanları, önemli vergi memurları, rahipler, muhasebeciler, müdürler, ustabaşılar, kâtipler ve şehrin varlıklı vatandaşlarıydı. Fakir yetim çocukların evlat edinildiği aileler tarafından ve köle çocuklarının cömert sahipleri tarafından okula gönderildiklerine dair belgeler de mevcuttur (Bertmann 2003: 301;Nemet-Nejat 2002: 56). 14/06/1973 yılında kabul edilen ve 24/06/1973 yılında resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 1739 nolu Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiye ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz." ibaresi yer almaktadır. Aynı şekilde madde 7 ve madde 8'de eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkı olduğundan ve eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliğinin devlet eliyle sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2015). Bu bağlamda maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere yükseköğrenim kurumlarına (yükseköğrenim kurumları da dâhil) kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla, parasız yatılı, burs, kredi gibi imkânlar sağlanmaktadır. Eski Mezopotamya kız çocuklarının eğitim haklarına ilişkin herhangi bir bulguya ulaşılamamışken, günümüzde kız ve erkek öğrenciler eşit eğitim hakkına ve imkânına sahiptirler.

Eski Mezopotamya'da okullar, *"tablet evi"* (Sümerce *"E.DUB.BA"*, Asurca *"bīt ṭuppi"* CDA, 2000: 47) olarak adlandırılırdı. İlk eğitim binaları, öğrenmenin ilk açık merkezleri olan tapınaklara bitişikti. Sonraları eğitim tapınaklardan ayrı binalar içinde yapılmaya başlandı. Antik okulların kalıntılarına Ur, Nippur, Sippar ve Mari'de rastlamak mümkündür (Bertmann 2003: 301). Sümerli bir öğretmen tarafından yazıldığı düşünülen bilmecede okul binası anlatılmaktadır; *"Gök gibi sabanı olan bir ev, bakır gibi ibrik gibi bezle örtülü, bir kaz gibi yere basar, gözü açılmamış ona girer, gözü (alabildiğine) açılan ondan çıkar? Yanıt: Okul."* (Kramer 2002a: 312) Bu bilmeceden okulun görünümü ve işlevi hakkında bilgi edinmekteyiz. Okulların başında *"umnia"* yani *"uzman"* veya *"tablet evinin babası"* olarak adlandırılan okul idarecileri bulunurdu (Nemet-Nejat 2002: 55). Günümüzde ise okullar kendine özgü bağımsız binaları ve bahçelerinin olduğu kurumlardır. Formal eğitim kurumları "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" kurumları olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim kurumları okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşurken, halka hizmet vermesi amacıyla kurulan halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, hizmet içi eğitim merkezleri ve uzaktan eğitim merkezleri yaygın eğitim kurumlarını oluşturmaktadır. Formal eğitime ilişkin mevcut yapı şekil 1'de gösterilmektedir (Aslan, 2013).



Şekil 1. Türk Eğitim Sistemi Eğitim Tür ve Düzeyleri

Sümer okullarında tatil günleri de mevcuttu. Sümer yazılı metinlerinden çocuğun ayda üç gün tatil yaptığını ve bayramlarda da üç günlük bir tatile sahip olduğu anlaşılmaktadır (Stol 2006: 492). Günümüzde ise 19.03.1981 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 2429 nolu "Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Kanunu" ile 1923 yılında cumhuriyetin ilan edildiği 29 Ekim günü ve bir önceki gün saat 13.00'ten itibaren tatil olarak kabul edilmiştir. 23 Nisan günü "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı", 19 Mayıs günü "Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı", 30 Ağustos günü "Zafer Bayramı" kapsamında tatil olarak kabul edilmiştir. Yine her yıl Ramazan Bayramı (Arefe günü ile 3,5 gün) ve Kurban bayramı (Arefe günü ile 4,5 gün) dini bayramlar kapsamında okullar ve resmi kurumlar tatil olmaktadır. Ulusal Bayramlar ve Genel Tatiller Hakkındaki Kanunun 22.04.2009 tarihinde yapılan değişikliği ile 1 Mayıs "Emek ve Dayanışma Günü" olarak kabul edilmiş ve resmi tatil ilan edilmiştir (MEB, 2015). Bunun yanında hafta sonları (cumartesi ve pazar günleri) ile yarıyıl sonunda (15 gün) ve yaz tatillerinde (yaklaşık 3 ay) öğrenciler tatil yapmaktadır.

Eski Mezopotamya toplumlarında çocuğun eğitimi büyük önem arz etmekteydi. Eğitimin ilk amacı öğrencilere okuryazarlık ve matematikle ilgili temel bilgi ve becerileri öğretmekti. Eğitim ile çocukların toplum içinde yer alabilecek ve yaşadığı çevreye faydalı olacak bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktaydı (Bertmann 2003: 302). Böylece Sümer okullarında çocuğa ilk önce yazma becerisi kazandırma amaçlanmaktaydı. Sümerliler yazı yazmayı bir sanat olarak görüyorlardı. Hatta tanrı Enki sanatlar içerisinde en zor olanının yazı olduğuna vurgu yapmaktaydı (Çığ, 2000: 34).

Sümer Okulu başlangıçta mesleki bir eğitim vermeyi amaçlıyordu. Yani saray ve tapınağın ihtiyaçlarına yönelik yazmanlar yetiştirmek amacıyla kurulmuştu. Bir Sümer metninde "Erkek çocuk, tanrı Enlil'in buyruğu doğrultusunda, meslekte babasının yerine geçmelidir" diye belirtilmiştir (Bordreuil, Briquel-Chatonnet ve Michel 2015: 276). Bu doğrultuda çocukların çoğuna babaların gelenekleri öğretilirdi. Esnaflar, rahipler ve kâtipler arasında bir nesilden diğerine aile geleneklerinin aktarılması eğitimin amaçlarındandı. Yine de bazı çırak anlaşmaları vardır ki bu anlaşmalarda; bir uzmanın bir çocuğu (çoğunlukla bir

köleyi) evine alıp ona aşçılık, halıcılık, şarkıcılık gibi meslekleri öğrettiği görülürdü. (Stol 2006: 492). Ancak zamanla Sümer okulları gelişerek kültür ve bilim merkezleri haline gelmişlerdir. Okullarda zamanında geçerli olan tanrıbilim, bitkibilim, hayvanbilim, madenbilimi, coğrafya, matematik, dilbilgisi ve dilbilim eğitimi alan öğrencilerden, zaman zaman bu bilimlere katkıda bulunan bilim adamları, bilginler yetişmiştir (Kramer 2002b: 22).

Milli eğitim temel kanununda Türk Milli Eğitimin genel amacının özetle, Atatürk ilke ve inkılaplarına ve Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin milli, manevi, ahlaki ve kültürel değerlerini benimseyen, Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren, bedenen, ruhen, ahlaken ve duygusal yönden dengeli ve sağlıklı, özgür ve bilimsel düşünme becerisi kazanmış, insan haklarına saygılı ve toplumsal sorumluluklarını yerine getiren, kendi ilgi ve kabiliyetleri çerçevesinde meslek sahibi olarak, bireysel ve toplumsal fayda sağlayan bireyler yetiştirmek olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015). Başaran'a (2008) göre eğitim sisteminin temel amacı ise, toplumun tüm üyelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamak, eğitim haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimsen beklediği yararları sağlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, çeşitli kademelerde eğitim-öğretim gören öğrencilere yönelik öğretim programları hazırlamaktadır. Okulöncesi eğitimi ile çocukların doğuştan getirmiş oldukları var olan potansiyellerini, çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimlerine uygun olarak zengin çevresel olanakları da kullanarak en üst düzeye çıkarmak ve böylece çocuğun kişiliğinin oluşumunda, temel bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasında kritik olan bir dönemi en iyi şekilde değerlendirmek amaçlanmaktadır. İlköğretimde ise, öğrencilere içinde yaşanılan toplumda herkesin sahip olması gereken asgari temel vatandaşlık bilgi ve becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Lise eğitimi, öğrencilere ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yükseköğretime ya da mesleki alanlarına hazırlamaktır. Lise eğitiminin bir diğer temel görevi ise öğrencilere ortak bir genel kültür bilgisi vererek onları sosyo-kültürel olarak belirli bir seviyeye ulaştırmaktır. Yükseköğretimlerin temel amacı ise öğrencilere üst düzey bilimsel düşünme ve problem çözme becerisi kazandırmak ve aynı zamanda mesleki bilgi ve beceri kazandırmaktır.

Sümerlilerde öğrenme, yazma ve ders metotları kâtipler tarafından iyi betimlenmiş ve uygulama tabletleri çok sayıda örnekle açıklanmıştır. Bu materyaller çok çeşitliydi. Aritmetik, tarih, coğrafya, matematik ve edebiyat türünde çok sayıda materyal mevcuttu. Desteklenen ve tekrarlanan uygulamalar ile hataların düzeltilmesi öğrenmenin anahtarıydı. Öğretmen, tabletin üst kısmına bir cümle yazardı ve öğrencilerde bu cümleyi tekrarlayarak kopya ederdi. Öğretmen veya büyük kardeş düzeltmeler yapardı. Öğrenci ev ödevinde bu düzeltmelere çalışır; ertesi gün çalışmayı hatasız olarak yapması beklenirdi (Bertmann 2003: 303; Kramer 2002a: 308-309). Deneme türündeki Sümerce tabletlerden çocuğun okul günlerine dair bilgiler edinmekteyiz:

> *"Tabletimi ezbere okudum, öğle yemeğimi yedim (yeni) tabletimi hazırladım, yazdım, bitirdim; sonra örnek tabletimi getirdiler; öğleden sonra da alıştırma tabletlerimi getirdiler. Okul bitince eve gittim, içeri girdim, babamı orada oturur buldum, alıştırma tabletimi babama (?) anlattım (?), tabletimi ona ezbere okudum, (öyle) hoşuna gitti ki, ona sevinçle baktım."(Kramer 2002a: 313)*

Okullarda ileri seviyedeki derslerde ise öğrencilerden çok uzun metinlerin okumaları, kopya etmeleri ve kat problemlerine dayalı matematiksel işlemlerin yapmaları istenebilirdi. Eğitim süresinin devamında yeni kelimelerin ezberlenmesi ve matematiksel süreçlerin kavranması üzerinde durulurdu. Uygun olduğunda öğretmen, mühim konuları uzun uzun anlatarak açıklardı ve zaman zaman öğrencilere karışık örnekleri içeren ödevler verebilirdi. Bu eğitim süreci sıkı bir disiplin ile birlikte sürdürülürdü. (Bertmann 2003: 303). Bu süreçte

öğrenciye dayak atılması, istenilen davranışın kazanılmasını sağlamada kullanılan bir yöntemdi. Hatta okullarda "kamçı görevlisi" dahi bulunmaktaydı (Nemet-Nejat 2002: 55). Böylece öğrencilerin toplum içinde ahlaki yönden de iyi bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanırdı.

Günümüz eğitiminde öğrenciler, ilkokulda okuma-yazma faaliyetlerinin yanında matematik eğitimi, tarih coğrafya, felsefe, vatandaşlık vb. birden fazla disiplini disiplinler arası yaklaşımla bir arada bulunduran hayat bilgisi ve sosyal bilgiler eğitimi, fen bilimleri eğitimi gibi temel derslerin yanında öğrenicilerin sanatsal ve sportif aktiviteler yapmasını sağlayan müzik, resim, beden eğitimi, oyun ve fiziki etkinlikler eğitimi almaktadır. Bununla beraber yabancı dil ve din kültürü öğretimi de yapılmaktadır. Bu dersler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler, 2004 yılına kadar pozitivist felsefe ve geleneksel davranışçı eğitim yaklaşımı ile kazandırılmaya çalışılıyordu (Özden, 1999). Milli Eğitim Bakanlığı 2002 yılında başlattığı yoğun reform çalışmalarını 2004 yılında ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanan, yapılandırmacı eğitim yaklaşımını temel alan yeni eğitim-öğretim programları hazırlayarak tamamlamıştır (Yangın, 2005). Yapılandırmacılık yaklaşımını temel alan öğretim programlarında, adından da anlaşılacağı üzere bilgiler öğrencilere hazır olarak verilmemekte, öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin öğrenmelerini kendilerinin gerçekleştirilmesi ve böylece öğrenmelerin daha kalıcı olması hedeflenmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler eğitim-öğretim materyalleri olarak ders kitaplarını temelde kullanmalarının yanında özellikle FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile öğretimde teknoloji kullanımı artmıştır. FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojisi (BT) araçlarının öğretme-öğrenme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okulların tüm sınıflarına internet bağlantısı bulunan etkileşimli tahtaların ve her öğrenciye etkileşimli tahtalarla uyumlu ve ders içeriklerinin yüklü olduğu tablet bilgisayarların dağıtılmasını amaçlayan bir projedir. Projeye ortaöğretim sınıflarından başlanmış ve alt kademelere doğru donatımlar gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu proje ile kitaplı defterli eğitim yerine, öğretim programlarının bilişim teknolojilerinden faydalanan yeni bir şekle bürünmesini hedeflemektedir (Güven, 2012). Ayrıca bu proje kapsamında sadece öğrenciler değil, öğretmenlerin de gerekli eğitimlerden geçerek bilişim teknolojilerinin kullanılacağı bir eğitim sistemine uyum sağlamalarını hedeflenmektedir. Diğer taraftan bu projenin özellikle devlete ciddi bir maddi külfet getireceği ve hedeflenen başarıyı sağlayamayacağı konusunda ciddi eleştiriler mevcuttur.

KAYNAKÇA

Aslan, G. (2013). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. İçinde A. Çiçek Sağlam (Ed.), *Türk Eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss 1-37). Ankara: Maya.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

Bertmann, S. (2003). *Handbook to Life in Ancient Mesopotamia*. New York.

Bordreuil, P., Briquel-Chatonnet, F. ve Michel, C. (2015). *Tarihin Başlangıçları Eski Yakındoğu Kültür ve Uygarlıkları* (Çev. Levent Başaran), İstanbul.

Çığ, M. İ. (2000). *Sümerli Ludingirra.*

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?. *İlköğretim Online, 11* (3), 556-577.

Kramer, S. N. (2002). *Sümerler* (Çev. Özcan Buze), İstanbul.

Kramer, S. N., Tarih Sümerde Başlar (Çev. Hamide Koyukan), İstanbul, 2002

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015. Milli Eğitim Temel Kanunu. http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/milli_egitim_temel_kanunu_1739.pdf adresinden 05.06.2016 uzantılı internet adresinden, 05.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015. Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Hakkında kanun. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/114.html uzantılı internet adresinden, 05.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Mutluay, N., İlk Çağda Ön Asya Uygarlık Merkezlerinde Eğitim, Ankara, 2004.

Nemet-Nejat K. R., Daily Life in Ancient Mesopotamia, Hendrickson Publisher, 2002,

Oates, J., Babil, Arkadaş Yayınevi, Ankara 2004.

Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Stol, M. (2006). Private life in Ancient Mesopotamia. In Jack M. Sasson (Ed.) *Civilizations of the Ancient Near East* (pp 485-499). Michigan: Hendrickson.

The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago (CAD).

Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5* (2), 477-516.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.



EĞİTİM VE ÖĞRETİM SORUNLARI



GİRESUN İLİNDEKİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SERBEST ZAMAN (REKREASYON) AKİVİTELERİ OLANAK VE TERCİHLERİ

Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi, ramazan.sever@giresun.edu.tr

Duygu AVCI, Dereli Atatürk İlkokulu, mucize41@hotmail.com

ÖZ

İnsanların rutin yaşamlarının dışında kalan zamanlarını iyi ve kaliteli şekilde değerlendirmeleri sağlık, mutluluk ve iş verimliliği bakımından oldukça önem taşır. Özellikle sınıf öğretmenleri gibi yorucu ve yıpratıcı bir mesleğe sahip olanlarda bu ihtiyaç daha fazladır. Öğretmenlik mesleğine yönelik birçok çalışma yapılmış ve halen yapılmaktadır. Öğretmenlerin meslekleri dışındaki günlük hayatlarına ilişkin ipuçları veren bu ve benzer çalışmaların öğretmenlerin daha yakından tanınmasına, ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Her çalışanın olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin de; mevcut olanaklar, çevresel, sosyal ve ekonomik faktörler sebebiyle sahip olduğura serbest zaman etkinlikleri olanak ve tercihlerinin farklılık göstereceği aşikardır. Bu çalışmanın amacı Giresun ili ve Dereli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin serbest zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirdiklerini belirleyerek serbest zaman aktivite tercih ve olanaklarını ortaya koymaktır. Çalışmada Giresun ilinde ve Dereli ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmaya ilişkin olarak ilgili literatür taranarak araştırma problemi hakkında gerekli bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın problemine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri ve boş zaman alışkanlıklarını belirlemek ve hangi tür etkinliklere katıldıklarını tespit etmek amacıyla sınıf öğretmenlerine 20 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket formu yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdeler ile aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilerek Giresun ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin serbest zamanlarını değerlendirirken hangi aktivite olanaklarına sahip oldukları ve bu olanaklar çerçevesinde hangi serbest zaman aktivitesini tercih ettikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortaya konan sonuçlarla Giresun ilindeki sınıf öğretmenlerinin serbest zaman olanaklarının çeşitliliği ve yeterliliği üzerine tartışılmıştır. Bu olanakların serbest zaman aktivitesi tercihleri üzerindeki etkileri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, serbest zaman, rekreasyon.

PROVINCE OF PRIMARY EDUCATION IN GİRESUN LEISURE (RECREATION) İN ACTIVITY OPPORTUNITIES AND PREFERENCES

ABSTRACT

People outside of the routine of living and quality of their time as the evaluation of health, happiness and very important in terms of business efficiency. This need is more in particular having a tiring and exhausting profession such as Primary Education. Many studies for teaching profession and is still being done. Teachers profession outside of everyday life to giving tips on this and similar studies teachers more closely recognition, interest and is expected to contribute to the identification of needs. as well as teachers of each employee; existing facilities, environmental, social and economic factors that allow owners because olduğur free time activities and the obvious preference will vary. The aim of this study Giresun and leisure activity preferences and how by identifying what they consider as free time of Dereli district Ministry of Education due to Primary Education

teachers who work in and demonstrate the possibilities.class working in Giresun Dereli district and the teachers in the study is the sample of the research. Research scanning model. the necessary information about the problem in relation to the research literature using research are included. Regarding the problem of the research, a survey of Primary Education to determine demographic information and leisure habits and Primary Education to determine what kind of activities they participate in one of the 20 questions was applied. In the analysis of survey data collected through the forms with frequencies and percentages it was used from the arithmetic mean. The analyzes Giresun evaluation of the findings obtained as a result of evaluating the free time to the classroom teachers who are working in the province in which they have the advantage of activity and the possibilities within the framework which has been studied to determine the free time they choose the activity. Giresun has been discussed with the results set forth on a variety of leisure facilities and adequacy of Primary Education in the province. effects of free time activities preferred of these capabilities are determined.

Keywords: Primary Education, leisure, recreation

GİRİŞ

Geçmişten günümüze teknolojinin hızla hayatımıza girmesiyle hayatımız kolaylaşmıştır. Günlük hayatta ve iş hayatında yapmamız gereken birçok işin çok daha kısa sürede yapılabildiği yadsınamaz bir gerçektir. İşlerin kısa sürede yapılması serbest zaman kavramının hayatımızdaki yerini arttırmıştır. 19. yüzyılın başlarında 14-15 saat olan çalışma zamanı, 20. Yüzyılın başında günlük 11-12 saate ve günümüzde 8 saate kadar düşmüştür. Dünya ekonomisinin büyümesi, teknolojik gelişmelerin hızlanması insanların serbest zamanlarını arttırmıştır (Genç, 1998).

Serbest zaman, kişinin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorluklardan ya da bağlantılardan kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir etkinlik ile uğraşacağı zamandır (Tezcan, 1994). Aristo, serbest zaman etkinliğini, "başka bir amaç olmadan, sadece yapmak için yapılan bir etkinliğin içinde bulunma durumu" şeklinde ifade etmektedir (Kraus, 1971). Etkinlikler genellikle, kendisi dışında bir ödülü bulunmayan, dıştan gelen bir zorlamayla değil, içten gelen bir istekle yapılmaktadır (Karaküçük, 2001). Serbest zaman, kişinin işe, işle ilgili sorumluluklarına, kendisinin ve ailesinin bakımına ayırdığı zamanın dışında kalan, dolayısıyla zorunluluklarının olmadığı özgür bir zaman birimi olarak tanımlanmaktadır (Karaküçük, 1999).

Rekreasyon ise Latince (recreatio) kelimesinden gelmekte ve yenilenme, yeniden yaratılma anlamını taşımaktadır. Türkçe karşılığı ise serbest zamanları değerlendirme olarak kullanılmaktadır. Bu ise kişilerin ya da toplumsal grupların serbest zamanlarında gönüllü olarak yaptıkları dinlendirici ve eğlendirici etkinlikler anlamına gelmektedir (Ozankaya, 1980 ; Karaküçük, 1995) .

Rekreasyon ve serbest zaman kavramları aynı anlama geliyor gibi görünse de bazı farklılıklar göstermektedir. Rekreasyon, serbest zamanın çeşitli aktiviteler ile değerlendirilmesini ifade eder. Serbest zaman tamamıyla isteğe bağlı bir uğraşı bütünlüğünü dile getirir. Bu uğraşı dinlenme, rahatlama, bilgi ve görgüsünü arttırma, psikolojik ve fizyolojik zevklerinde doyumu gerçekleştirme, toplumsal hizmet katkısında bulunarak ahlâki inancın gereğini yerine getirme, yaratıcı yeteneklerini geliştirme biçiminde ve tüm bu faaliyetlerde herhangi bir çıkar amacı gütmemek üzere gerçekleştirilen uğraşlardır (Yetim, 2000).

Boş zaman kavramı ise çoğu kez serbest zaman ile karıştırılabilse de kişinin çalışma dışı faaliyetler için kullandığı zaman aralığı olup, serbest zamanın bir parçasıdır (Demir ve Demir, 2007). Boş zaman çift yönlü olup; sanat, müzik ve bilimden zevk alma, sağlık, kuvvet ve yeteneklerimizi geliştirme ve yaratıcılığımızın açığa çıkmasını sağlayabileceği gibi, bunların tam tersine başıboşluk, sıkıntı, bunalım ve düzensizliği de doğurabilir (Zorba ve diğ. 2001).

Bireyler bireysel ve toplumsal sorumluluklarından arda kalan zamanlarında kendilerini mutlu eden, keyif aldıkları uğraşılara, aktivitelere yönelmişlerdir. Çağın yarattığı imkan ve olanaklar serbest zaman aktivitelerinin çeşitliliğini de etkilemiştir. Bu çeşitlilik; bireylerin farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap vererek tercih edilen serbest zaman faaliyetlerinde bulunabilmelerini sağlamıştır.

Rekreasyon etkinlik alanları serbest zaman şekline, sürecine, katılım tarzına, iklim, ekonomik, coğrafi durumlar ile toplumun kültürüne göre farklılıklar ve çeşitlilikler gösterebilmektedir.

Her geçen gün yeni rekreatif etkinlikler gündeme gelmekle beraber, söz konusu faaliyetler bazı temel etkinlik alanları altında toplanabilir.

Dumazedier, rekreatif etkinlikleri şu şekilde gruplandırmıştır (Karaküçük, 2001).

1. Sanatsal (sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, resim, fotoğraf, vb.),

2. Entelektüel (kitap, konferanslar, radyo, TV, vb.),

3. Sosyal (aile, partiler, toplantılar, vb.),

4. Pratik (bahçecilik, el sanatları, el işleri, vb.)

5. Fiziki (spor, yürüyüş, avcılık, balıkçılık, vb.) etkinlikler.

Rekreasyon; serbest zamanları değerlendirme, kişiyi zorunlu iş ve etkinliklerden sonra yenileyen, dinlendiren ve gönüllü olarak yapılan faaliyetler olarak tanımlanırken, rekreasyona duyulan ihtiyaç, rekreasyon faaliyetlerinin kişisel ve toplumsal olarak sağladığı faydalardan ileri gelmektedir. (Karaküçük, 1995; Koçer, 1980; Kraus, 1985). Rekreasyon kişinin temel gereksinimidir(Çubuk, 1984).

Sınırlı süredeki bu serbest zamanların kaliteli kullanımı kişiyi fiziksel ve sosyal yönden pozitif yönde etkileyecektir. Kaliteli ve sağlıklı yaşamın olmazsa olmazı olan serbest zaman aktiviteleri kişinin gelişimi açısından önemlidir. Serbest zamanını verimli kullanan birey; yoğun iş temposunun yorgunluk, stres, bıkkınlık, tükenmişlik ve doyumsuzluğundan sıyrılarak dinlenme, rahatlama ve eğlenme fırsatı bulacaktır. Rekreaktif etkinliklerin bireyler üzerinde birçok etkisinin olduğu bilinmektedir. (Zorba,2002) Rekreaktif etkinliklerin bireyler üzerindeki etkilerini;

- Fiziksel ve ruhsal sağlığın gelişmesi
- Kişisel beceri ve yeteneklerin gelişmesi
- Rekreaktif faaliyetlerde yaratıcılık gücünün geliştirilmesi
- Çalışma başarısı ve iş veriminin arttırma
- İnsana mutluluk ve huzur vermesi
- Toplumsal dayanışma ve bütünleşmeyi sağlaması
- Demokratik toplumun yaratılmasında imkan sağlaması şeklinde sıralamaktadır.

Günümüzde, serbest zamanın kullanımı ve rekreatif etkinlikler hızla büyüyen bir harcama alanı hâline gelmiştir (Aydoğan, 2000). Bu durum farklı sektör ve pazarların önünü açmıştır.

Bir ülkenin gelişmişliği, ülke bireylerinin serbest zamanlarını kullanım kalitesiyle paralellik gösterir. Serbest zamanın değerlendirilmesi, bireyin istediği bir uğraş ile zevk ve doyum sağlamak amacı ile serbest zamanda bireysel veya grup ile yapılan etkinliklerdir (Ergin, 1973; Gökçe, 1984; Kraus, 1985; Müftügil, 1993; Sağcan, 1986). Avrupa

standartlarına göre, 80 yıllık bir insan ömrünün % 32'lik zaman dilimi serbest zaman olarak şekillenirken, bu oran ülkemiz kent insanında % 40 civarındadır (Küçüktopuzlu ve ark., 2003).

Her meslek grubunun serbest zaman aralıkları ve bu zamanları değerlendirdikleri serbest zaman aktiviteleri kendi içinde farklılık gösterir. Bu meslek gruplarından biri olan, toplumun yapı taşlarına bir heykeltraş edasıyla şekil veren öğretmenlerin serbest zamanlarını etkin ve verimli geçirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu konuda herkesten daha çok duyarlılık ve bilince sahip olması beklenen öğretmenlerin toplumun birer aynası olduğu unutulmamalıdır.

Öğretmenlerimizin eğitim ve öğretimdeki sorumluluğunun sadece bilgi ve birikimden ibaret olmadığı, sahip olduğu tutum ve davranışlarıyla da öğrencilerine örnek ve rehber olduğu bilinmelidir. Bu sebeple öğretmen mesleğinin rollerini yerine getirebilmek için yeterli donanıma sahip ve topumun daima bir adım önünde olmalıdır. Bu kutsal görevin bilinç ve sorumluluğunda olan öğretmen kendini sürekli geliştirmek ve yenilemek, çağın gerekliliklerini yerine getirmek zorundadır.

Öğretmenlerin serbest zaman aktiviteleri tercihlerinde sahip oldukları olanakların önemi büyüktür. Öğretmenler tercihlerini bu olanaklar çerçevesinde belirlemek durumunda kalmaktadırlar. Bulundukları yerin sosyal, ekonomik ve kültürel yapısı serbest zaman aktivitelerinin niteliğini ve niceliğini etkilemektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı Giresun ili ve Dereli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin serbest zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirdiklerini belirleyerek serbest zaman aktivite tercih ve olanaklarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM VE VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmaya ilişkin olarak ilgili literatür taranarak araştırma problemi hakkında gerekli bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket geliştirilmiş ve bu anket yoluyla elde edilen verilerle araştırmanın problemine çözüm aranmıştır.

Araştırmanın evrenini Giresun ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklemini ise Giresun ilinde ve Dereli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan toplam 60 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın problemine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri ve boş zaman alışkanlıklarını belirlemek, hangi tür etkinliklere katıldıklarını tespit etmek ve bu etkinliklere yönelik olanak beklentilerini belirlemek amacı ile 20 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri alınmış, bazı sorular için crosstab değerleri hesaplanarak tablolar haline dönüştürülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1: *Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri*

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	f	%
CİNSİYET	Kadın	40	50
	Erkek	40	50
	TOPLAM	80	100
YAŞ	18-25 yaş	1	1,25
	26-33 yaş	19	23,75
	34-41 yaş	**24**	30
	42-49 yaş	14	17,5
	50 yaş ve üstü	22	27,5
	TOPLAM	80	100
MEDENİ DURUM	Evli	**72**	90
	Bekar	8	10
	Dul	-	-
	TOPLAM	80	100
ÇOCUK SAYISI	0	12	15
	1	22	27,5
	2	**36**	45
	3	7	8,75
	4 ve üstü	3	3,75
	TOPLAM	80	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, %50'sinin **kadın**, %50'sinin **erkek** olduğu, % 30'unun **34-41 yaş** grubunda olduğu, %90'ının **evli** ve % 45'inin **2 çocuk sahibi** olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1 devamı: *Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri*

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	f	%
GELİR DURUMU	2000-3000 TL	**36**	45
	3000-4000 TL	30	37,5
	4000-5000 TL	6	7,5

	5000-6000 TL	2	2,5
	6000 TL ve üstü	6	7,5
	TOPLAM	80	100
GÖREV SÜRESİ	0-5 yıl	4	5
	6-10 yıl	19	23,75
	11-15 yıl	15	18,75
	16-20 yıl	8	10
	21 yıl ve üstü	**33**	43,75
	TOPLAM	80	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %45'inin aylık geliri **2000-3000 TL** arasında ve %43,75'inin **ise 21 yıl ve üstü** görev süresinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 1 devamı: *Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri*

DEĞİŞKENLER	***ALT KATEGORİLER***	***f***	***%***
İKAMET	İl merkezi	**66**	82,5
	İlçe merkezi	12	15
	Belde	2	2,5
	TOPLAM	80	100
MESKEN	Kendisinin	**57**	71,25
	Kira	17	21,25
	Lojman	6	7,5
	TOPLAM	80	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %82,5'inin il **merkezinde** ikamet ettiği, %71,25'inin de **kendi evinde** oturdukları tespit edilmiştir.

Tablo 2: *Sınıf öğretmenlerinin "Serbest Zaman " kavramına ilişkin görüşleri.*

	ALT KATEGORİLER	**f**	**%**
SERBEST ZAMANIN ANLAMI	Kendine vakit ayırabildiğin, yalnız kalabildiğin zaman	**29**	27,6
	Dinlenebildiğin zaman	20	19
	Sosyal faaliyetler, eğlence, hobilerle geçirilen zaman	20	19
	Mecburi ve planlanan işler dışında kalan zaman	15	14,2

	Aile ile geçirilen zaman	10	10,5
	Yakın çevresi ve arkadaşlarıyla geçirilen zaman	8	7,6
	Okuyup yazılabilen zaman	1	0,95
	Yapacak hiçbirşeyin olmadığı sıkıcı zaman	1	0,95
	Öyle bir zaman yok	1	0,95
	TOPLAM	105	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %27,6'sına göre serbest zaman; **kendine vakit ayırmak ve yalnız kalmak için sahip olunan zaman** anlamına gelirken %19'una göre ise **dinlenmek** ya da **sosyal faaliyetlere katılarak eğlenme, hobilerle vakit geçirme** anlamına geldiği tespit edilmiştir.

Tablo 2: *Sınıf Öğretmenlerinin Hafta İçi ve Hafta Sonu Günlük Ortalama Boş Zamanları ve Boş Zaman Kavramına İlişkin Görüşleri.*

DEĞİŞKENLER	**ALT KATEGORİLER**	**f**	**%**
GÜNLÜK ORTALAMA SERBEST ZAMAN (HAFTA İÇİ)	Serbest zamanım yok	14	17,5
	1-2 saat	25	31,25
	3-4 saat	**27**	33,75
	5-6 saat	12	15
	7 saat ve üstü	2	2,5
	TOPLAM	80	100
GÜNLÜK ORTALAMA SERBEST ZAMAN (HAFTASONU)	Serbest zamanım yok	7	8,75
	1-2 saat	8	10
	3-4 saat	20	25
	5-6 saat	18	22,5
	7 saat ve üstü	**27**	33,75
	TOPLAM	80	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %33,75'inin hafta içi günlük ortalama **3-4 saat** serbest zamana sahip oldukları; %33,75'inin ise hafta sonu günlük ortalama **7 saat ve üstü** serbest zamana sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3: *Sınıf Öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinliklerine Kimlerle Katıldıkları ve Katılım Yerleri.*

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	f	%
SERBEST ZAMAN AKTİVİTELERİNE KİMLERLE KATILIYOR	Ailemle	**53**	15,9
	Arkadaşlarımla	32	46,9
	Akrabalarımla	7	6,1
	Yalnız	18	28,3
	Diğer	3	29,2
	TOPLAM	113	100
SERBEST ZAMAN AKTİVİTELERİNE KATILIM YERİ	Evde	**33**	24,8
	Lokal/Kahve/Dernek v.b	7	5,3
	Açık alanlarda	**55**	41,3
	Kapalı alanlarda	19	14,3
	Spor tesislerinde	8	6
	Diğer	11	8,3
	TOPLAM	133	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %46,9'unun serbest zaman aktivitelerine **ailesiyle** katıldığı ve %41,3'ünün ise serbest zaman aktivitelerine daha çok **açık alanlarda** katılmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4: *Sınıf Öğretmenlerinin Hafta içi ve Hafta sonu Katıldıkları Serbest Zaman Etkinlikleri.*

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	f	%
HAFTA İÇİ KATILDIKLARI SERBEST AKTİVİTELER	TV izleme	34	12,7
	Kitap, gazete okuma	**49**	18,4
	Sinemaya ve tiyatroya gitme	14	5,21
	Arkadaş ziyaretleri	33	12,4
	Sosyal-kültürel faaliyetler	23	8,6
	Spor yapma	15	5,6
	Oyun salonları (kahvehane, bilardo vb.)	3	1,1
	İnternet	25	9,3
	El işleri	6	2,2
	Müzik dinleme	16	6

	Çarşı, pazar, mağaza gezme	29	10,9
	Hiç boş zamanım yok	12	4,5
	Diğer	8	3
	TOPLAM	267	100
HAFTA SONU KATILDIKLARI SERBEST AKTİVİTELER	Kitap, gazete okuma	37	13,6
	Sinemaya ve tiyatroya gitme	20	7,3
	Arkadaş ziyaretleri	41	15,1
	Sosyal-kültürel faaliyetler	33	12,1
	Spor yapma	20	7,4
	Oyun salonları (kahvehane, bilardo vb.	6	2,2
	İnternet	29	10,7
	El işleri	4	1,5
	Müzik dinleme	16	5,9
	Çarşı, pazar, mağaza gezme	**44**	16,2
	Hiç boş zamanım yok	2	1
	Diğer	20	7,4
	TOPLAM	272	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hafta içi katıldıkları serbest zaman aktivitelerinde %18,4'ünün **kitap, gazete okudukları**, %16,2'sinin hafta sonu katıldıkları serbest zaman aktivitelerinde ise **çarşı, pazar ve mağaza gezdikleri** tespit edilmiştir.

Tablo 5: *Sınıf Öğretmenlerinin Katıldığı Serbest Zaman Etkinliklerini Tercih Etme Sebepleri, Katılmak İsteyip Katılamadıkları Serbest Zaman Etkinlikleri ve Katılamama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.*

DEĞİŞKENLER	**ALT KATEGORİLER**	**f**	**%**
KATILDIĞI SERBEST ZAMAN *AKTİVİTELERİNİ* TERCİH ETME SEBEPLERİ	Statü sağlayacağını düşünüyorum	1	0,3
	Fiziki uygunluk ve sağlıklı olma	18	6,1
	Eğitici ve yararlı buluyorum	30	10,2
	Arkadaşlarla bulunma ve paylaşım ortamı	**49**	16,7
	Yeni deneyimler	12	4,1
	En iyi yapabildiğim	3	1
	Can sıkıntısı	13	4,4

	Ekonomik sebepler	7	2,4
	Alternatif bir etkinliğin olmaması	14	4,8
	Çevrem genişliyor	7	2,4
	Alışkanlık	11	3,8
	Başka etkinliğe zamanım yok	5	1,7
	Dinleniyorum	44	14,9
	Zevk verici buluyorum	37	12,6
	Eğleniyorum	39	13,2
	Diğer	5	1,7
	TOPLAM	295	100
KATILMAK İSTEYİP KATILAMADIĞI SERBEST ZAMAN *AKTİVİTELERİ*	İl içi ve il dışı geziler	**27**	28,4
	Sportif faaliyetler	**27**	28,4
	Tiyatro ve sinema	20	21
	Çeşitli kurslar	8	8,4
	Müzik	7	7,4
	Sosyal etkinlikler	6	6,3
	TOPLAM	95	100
***AKTİVİTELERE* KATILAMAMA NEDENLERİ**	Yeterli boş zaman olmaması	**44**	40
	Ekonomik durum	22	20
	Tesis ve ortam yetersizliği	25	22,8
	Faaliyetler hakkında bilgisi olmama	4	3,6
	Çevrenin etkisi	5	4,5
	Alışkanlık	5	4,5
	Diğer	5	4,5
	TOPLAM	110	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %16,7'sinin **arkadaşlarla bulunma ve paylaşım ortamı** olması sebebiyle serbest zaman aktivitelerine katıldıkları, %**28,4'ünün il içi ve il dışı gezilere ve sportif faaliyetlere** katılmak isteyip katılamadıkları ve %40'ının **ise yeteri kadar boş zamanı olmadığı**ndan serbest zaman aktivitelerine katılamadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 6: *Sınıf Öğretmenlerinin Katıldığı Serbest Zaman Etkinliklerine Katılımından Sonra Hissettiği Duygular ve Katıldığı Serbest Zaman Etkinliklerinin İş Verimliliğine Etkilerine İlişkin Görüşleri.*

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	f	%
KATILDIĞI SERBEST ZAMAN AKTİVİTESİ KATILIMINDAN SONRA HİSSETTİĞİ DUYGULAR	Rahatlama ve doyum hissi	**59**	35,8
	Kendime olan güvenim artıyor	23	13,9
	Çevrem genişliyor	9	5,46
	Mesleki başarım ve iş doyumum artıyor	15	9,1
	Kendime ve sevdiklerime vakit ayırabiliyorum	55	33,3
	Alışkanlık haline geliyor	4	2,4
	TOPLAM	165	100
SERBEST ZAMAN AKTİVİTELERİNE KATILIMININ İŞ VERİMLİLİĞİNE ETKİLERİ	Olumlu etkiliyor ve verimliliğini arttırıyor	**48**	51
	Dinlendiriyor dikkati arttırıyor	17	18
	Moral veriyor ve motive ediyor	15	16
	Enerjik hissettiriyor	8	8,5
	Stresten uzaklaştırıyor	3	3,2
	İş verimliliğiyle ilgisi yok	3	3,2
	TOPLAM	94	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %35,8'inde serbest zaman aktivitelerine katılım sonrası **rahatlama ve doyum hissi** olduğu görülürken, %51'inin ise serbest zaman aktivitelerinin iş verimliliğini olumlu yönde etkileyerek verimliliği arttırdığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Tablo 7: *Sınıf Öğretmenlerinin Daha Fazla Serbest Zamana İhtiyaç Duyma Durumları, Çalıştığı Kurumdan ve Bulunduğu Kentten Beklentilerine İlişkin Görüşleri.*

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	f	%
DAHA FAZLA SERBEST ZAMANA İHTİYAÇ DUYMA DURUMU	İhtiyaç duyanlar	**54**	67,5
	İhtiyaç duymayanlar	26	32,5
	TOPLAM	80	100

SERBEST ZAMANIN EN İYİ ŞEKİLDE DEĞERLENDİRİLEBİLMESİ İÇİN ÇALIŞTIĞI KURUMDAN BEKLENTİLER	Yok	**37**	46,3
	Okuldaki faaliyetler arttırılıp çeşitlendirilsin.	17	21,3
	Yeterli zaman ve destek sağlansın	8	10
	Etkinlikler için ortam düzenlemesi yapılsın	5	6,3
	Mesai zamanında bitsin	4	5
	Gereksiz iş yükü olmasın	4	5
	Geziler düzenlensin	3	3,8
	Maaşlarda düzenleme yapılsın	2	2,5
	TOPLAM	80	100
BULUNDUĞU YERLEŞMENİN OLANAKLARI VE BEKLENTİLER	Sosyal ve kültürel aktiviteler bakımından yetersiz	**52**	65
	Aktiviteler masraflı	2	2,5
	Zaman yok	2	2,5
	Ulaşım problemi	1	1,25
	Aktiviteler yeterli	23	28,75
	TOPLAM	80	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %67,5'inin daha fazla serbest zamana **ihtiyaç duyduğu** , %32,5'inin çalıştığı kurumdan **bir beklentisinin olmadığı** ve % 65'inin de yaşadığı yerleşmenin olanaklarını **sosyal ve kültürel aktiviteler bakımından yetersiz** bulduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Giresun ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin serbest zaman aktivite olanak ve tercihlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, anket formunu cevaplayan 60 sınıf öğretmeninin %50'sinin bayan, %50'sinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre yaklaşık eşit dağılım gösterdiği dikkat çekmektedir.

34-41 ve 50 yaş üstü aralığındaki öğretmenler çoğunlukta olup, 72 öğretmen evlidir ve 36 öğretmenin 2 çocuğu bulunmaktadır. 12 öğretmenin ise çocuğu bulunmamaktadır (Tablo 1). Sınıf öğretmenlerinin serbest zaman faaliyetlerine katılımında büyük oranda ebeveyn olmalarının, aile görev ve sorumluluklarının etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Gelir düzeyi çoğu zaman rekreasyonel faaliyetlere katılımı teşvik eden bir faktör olarak kendini göstermektedir. 33 öğretmen 2.000-3.000 TL arası gelire sahiptir (Tablo 1). Aralık 2016 verilerine göre, 4 kişilik bir ailenin yoksulluk sınırının 4 bin 584 TL olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin evli ve çocuk sayısına, eşinin çalışıp çalışmamasına göre

yoksulluk sınırının altında geliri olan öğretmen oranının artması olası gözükmektedir. Bu bulgu Binarbaşı (2006)'nın elde ettiği sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Genel olarak kişilerin gelir düzeylerinin yüksek olduğu toplumlarda rekreaktif etkinliklerin çeşitliliğinin, yoğunluğunun ve yaygınlığının ileri düzeyde olduğu bilinmektedir (Binarbaşı, 2006). Yapılan çalışmada, gelir düzeyleri yüksek olmasa da, ilköğretim öğretmenlerinin ekonomik durumlarının, boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları ve bunları gerçekleştirebilmelerinde bir engel oluşturmadığı görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmede, büyük oranda, kitap-gazete okuma, televizyon izleme gibi ekonomik durumu zorlamayan, fazla para harcamalarını gerektirmeyen pasif etkinliklerde bulundukları görülmektedir. Bu durum Öçalan vd. (2013)'nin bulguları ile benzerlik göstermektedir.

En çok tercih edilen aktivitenin kitap-gazete okuma olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin en temel taşı olan ilköğretimde, görev yapan öğretmenlerin kitap ve gazete okuma alışkanlığının yüksek olması istenilen bir durumdur (Tel, 2007).

33 sınıf öğretmeninin hizmet yılının 22 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin serbest zaman aktivite tercihlerini de etkilemekte ve çoğunlukla daha az fiziksel uygunluk gerektiren pasif etkinliklerle değerlendirme yoluna gittikleri görülmektedir. Bu bulguların aksine, Can vd., (2010)'ın ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının eğitim-öğretim döneminde rekreasyonel faaliyetleri üzerine yaptıkları çalışmada, birinci sırada aktif bir faaliyet olan sportif faaliyetleri tercih ettiklerini saptamışlardır.

Öğretmenlerin 66'sı il merkezinde ikamet etmektedir. Bu öğretmenlerin ilçe ve beldede yaşayan öğretmenlere göre daha fazla serbest zaman aktivitesi çeşitliliğine sahip oldukları ön görülmektedir. 57 öğretmen kendi evinde ikamet etmektedir (Tablo 1). Bu durumun serbest zaman aktivitelerine katılımı maddi olarak kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, serbest zaman kavramını büyük ölçüde "kendine vakit ayırabildiğin, yalnız kaldığın zaman" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak Giresun ilindeki sınıf öğretmenlerinin iş yaşamı ve günlük hayatın görev ve sorumluluklarından sıyrıldıklarında öncelikle kendilerine vakit ayırma ve yalnız kalma eğiliminde oldukları görülmektedir. Rekreasyonun özünde kişiyi zorunlu iş ve etkinliklerden sonra dinlendirme ve yenileme bulunmaktadır (Karaküçük 1995). Dolayısıyla iş stresinden uzaklaşarak kendi istediği gibi değerlendireceği, harcayacağı ve bireysel tercihlerine ayıracağı zaman dilimi çalışanlar için vazgeçilmez bir değerdir.

Sahip olunan boş zamanın miktarı, kişinin rekreasyonel faaliyetlerde bulunabilmesini ve bu faaliyetlerin çeşitliliğini etkileyen faktörlerin en önemlisidir. Öğretmenlerinin çoğunluğunun hafta içi günlük ortalama 3-4 saat serbest zamana, hafta sonu ise günlük ortalama 7 saat ve üstü serbest zamana sahip oldukları görülmektedir (Tablo 2).

Kişisel özellikler, medeni durum ve sosyal çevre bireylerin serbest zaman aktivitelerine katıldıkları kişiler üzerinde etkilidir. Öğretmenlerin 53 'ü serbest zamanlarını ailesiyle değerlendirirken, 55 öğretmenin serbest zaman aktivitelerine açık alanlarda katılmayı tercih ettikleri görülmektedir (Tablo 3).

Sınıf öğretmenlerinin 49'u serbest zamanlarını hafta içi kitap ve gazete okuyarak değerlendirirken, 44'ü hafta sonu serbest zamanlarını çarşı, pazar ve mağaza gezerek değerlendirmektedir (Tablo 4). Afyon ve arkadaşları (2000)'nın öğretim elemanları ve öğretmenler, Öcalan (2003)'ın yurtta kalan üniversite öğrencileri, Gelen ve Hergüner (2007)'in beden eğitimi ve spor öğretmenleri ve Öçalan vd.(2013)'nin öğretmenler üzerine yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Öğretmenler meslekleri gereği çoğunlukla sosyalleşme eğilimli ve iletişim gücü yüksek bireylerdir. 44 öğretmen katıldıkları serbest zaman aktivitelerini arkadaşlarla bulunma ve paylaşım ortamı olması sebebiyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Tablo 5).

Yaklaşık 30 (27) sınıf öğretmeninin il içi ve il dışı gezilere ve yine 27 sınıf öğretmeninin ise sportif faaliyetlere katılmak istedikleri halde katılamadıkları belirlenmiştir (Tablo 5). İl içi ve il dışı gezilere katılarak sosyalleşme ve paylaşım ortamı, birlikte vakit geçirme, yeni yerler görme ve tanıma ihtiyacı yine öğretmenlik mesleğinin doğasının bir yansımasıdır. Ayrıca sportif faaliyetlere katılmak isteyip katılamayan öğretmenlerin mevcut çoğunluk içinde olması sınıf öğretmenlerinin beden sağlığına önem verdiklerini göstermektedir. Mevcut imkanlar ve tesis yetersizliği bu olanaksızlığın sebepleri arasındadır.

Sınıf öğretmenlerinden 44'ü yeterli zamanı bulunmadığından serbest zaman aktivitelerine katılamadığı belirlenmiştir (Tablo 5). Afyon ve arkadaşlarının (2000) yaptıkları araştırmada "boş zaman etkinliklerine katılamama nedeni" olarak %56'sı yeterli boş zamanının olmadığını belirmişlerdir. Bulgular araştırma ile yakın sonuçlar içermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının serbest zaman aktivitelerine yeterince zaman bulamadıkları sonucu endişe vericidir. Bu durumun öğretmenlerde uzun ve kısa vadede bazı olumsuz sonuçlar doğurması muhtemel bir sonuçtur çünkü rekreaktif faaliyetler bireylerin beden ve ruh sağlığını ciddi ölçüde etkilemektedir.

Çalışanlar için boş zamanların etkin değerlendirilmesi önemli olup; çalışma hayatının neden olduğu stres ve yorgunluktan kurtulma, sosyal ve kişisel yaşamda daha mutlu ve başarılı olma sonucunu doğuracaktır. Çalışan bir insanın başarılı kabul edilebilmesi için, iş yaşamında olduğu kadar sosyal hayatta da başarılı olması, çeşitli hobilere sahip olması ve özel hayatına yeterli zaman ayırabilmesi gerekir (Aydoğan ve Gündoğdu, 2006). Sınıf öğretmenlerinin 59'unun serbest zaman aktivitesine katılım sonrası rahatlama ve doyum hissettiği görülmektedir.

Çalışan insanların boş zamanlarını iyi bir biçimde değerlendirmesi iş verimliliğini etkilemekte; bu zamanları etkin değerlendirme çalışma yaşamı üzerine olumlu etki yapmaktadır (Yeniçeri ve diğ. 2002). Çalışmada 48 sınıf öğretmeninin serbest zaman aktivitelerine katılım sonrası iş verimliliğinin olumlu yönde etkilenip verimliliğin arttığını belirttikleri tespit edilmiştir (Tablo 6).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 54'ünün daha fazla serbest zamana ihtiyaç duyduğu, 37'sinin çalıştığı kurumdan bir beklentisinin olmadığı ve 52'sinin de yaşadığı yerleşmenin olanaklarını sosyal ve kültürel aktiviteler bakımından yetersiz bulduğu tespit edilmiştir (Tablo 7).

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin çalışma saatlerinin fazla olduğu, boş zaman aktivitelerine fazla zaman ayıramadığı, ortam ve şartlar oluştuğu takdirde çeşitli faaliyetlere katılabilecekleri tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, insanların çalışma kadar dinlenmeye de ihtiyacı olduğu, çalışma saatlerinin daha makul ölçülere indirilebileceği, öğretmenlere yönelik yapılan sosyal-kültürel ve sportif faaliyetlerin artırılması ve çeşitlendirilmesinin sınıf öğretmenlerinin çalışma veriminin artabileceği söylenebilir.

Giresun ilinin gelişme sürecindeki planlarda boş zamanların değerlendirilebilme olanaklarının da bulunması gerekliliği bu çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimin giderilebilmesi için öncelikle şehir merkezinde ve mahallelerde spor ve kültürel etkinliklere olanak sağlayacak sosyal yaşam merkezlerinin kurulması ve var olan tesislerin spor tesisi (tenis kortu, basketbol sahası, koşu parkuru vb), restaurant, oyun alanları içerecek biçimde yenilenmesi/düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle ilgili kuruluşların

Giresun'da yaşayan halkın yaşam kalitesini arttıracak, yararlı boş zaman değerlendirme alanlarını artırıcı önlemler alması gerekmektedir. Böylelikle sınıf öğretmenlerinin çalışma veriminin artabileceği söylenebilir.

Bu bulgulardan hareketle, insanların çalışmak kadar dinlenmeye de ihtiyacı olduğu, çalışma saatlerinin daha makul ölçülere indirilebileceği, sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan sosyal-kültürel ve sportif faaliyetlerin artırılması ve çeşitlendirilmesi daha etkin bir şekilde duyurulması ve böylelikle sınıf öğretmenlerinin çalışma veriminin artabileceği söylenebilir.

Bu ve buna benzer çalışmalarda, öğretmenlerin boş zamanlarını değerlendirmelerinde etkili olabileceği düşünülen sosyal ve ekonomik boyutların da çalışma kapsamına alınması önerilmektedir. Ayrıca bu ve benzer konular çeşitli illeri, bölgeleri kapsayacak şekilde genişletilerek daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

.

KAYNAKÇA

Aydoğan, F (2000). Medya ve Serbest Zaman, Om Yayınevi, İstanbul.

Çubuk, M., Turizmin Dinlenme-Eğlenme ve Boş Zamanları Değerlendirme İle Bütünleşmesi, Yeniden Tanım Denemesi ve Turizm Planlamasında Sistemli Bir Yaklaşım. Mimar Sinan Üniversitesi Yayını, İstanbul, 1984.

Demir, C. ve Demir, N. (2007). Bireylerin Boş Zaman Faaliyetlerine Katılmalarını Etkileyen Faktörler İle Cinsiyet Arasındaki İlişki: Lisans Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 6*(1), 36-48.

Ergin G., *Çalışma ve Çalışma Dışı Zamanın Planlaması Sem.Sonuçları*, ODTÜ, s.29, Ankara, 1973.

Genç, D, A. (1998). Spor Hukuku. Alfa Yayınları, İstanbul.

Gökçe B., *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, MEB Yayını, s. 18, Ankara, 1894.

Karaküçük S., *Rekreasyon, Boş Zamanları Değerlendirme, Kavram Kapsam ve Bir Araştırma*, Seren Matbaacılık Yayınları, s.5-6, Ankara, 1995.

Karaküçük, S. (1999). *Rekreasyon*. Bağırgan Yayım evi, Ankara.

Karaküçük, S., Rekreasyon : Boş Zamanları Değerlendirme. 3. Baskı, Bağırgan Yayımevi, Ankara, 2001.

Koçer H.A., *Eğitim Tarihi 1 (İlk Çağ)*, Ankara Üniversitesi Yayını, s. 18-22, Ankara, 1980.

Kraus, R. (1971) Recreation and Leisure in Modern Society, TACC, USA.

Kraus R.Ç., *Recreation Programe Planning Today, Scoot*, Foresman anda Company, London, 1985.

Küçüktopuzlu, K, F., Gözek, K., Uğurlu, A. (2003). *Boş Zaman Rekreasyon İlişkisi ve Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Faaliyetlerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Araştırma.* 1. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Ankara.

Müftügil S. (Der. Yarcan), *Dinlenme ve Turizm İlişkisi*, B.Ü. Yayını, s.63, İstanbul, 1993.

Ozankaya, Ö. (1980), Toplumbilim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2. Basım; Karaküçük, S. (1995)'den alıntı, Rekreasyon, Ankara: Seren Matbaacılık.

Sağcan M., "Rekreasyon ve Turizm", s. 5, İzmir, 1986.

Tezcan, M., Boş Zaman Değerlendirilmesi Sosyolojisi. Atilla Kitabevi, Ankara, 1994.

Yetim, A, A., Sosyoloji ve Spor. Topkar Matbaacılık, Ankara, 2000.

Zorba E., Konukma F., Mollaoğulları H., Ağılönü A. ve Zorba E. (2001). Muğla Üniversitesi Öğretim Elemanları ve İdari Personelin Hayat Tarzı, Aktivite Düzeyleri, Antropometrik ve Fiziksel Uygunluk Seviyelerinin Belirlenmesi. *3. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi*,(s.35–40). Muğla.

Zorba,E (2002).; "7 Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi" 27-29 Ekim, Kemer/ ANTALYA.



MESLEĞİNE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Nurbanu ŞEREN, Gazi Üniversitesi, nurbanuseren@gmail.com

ÖZ

Öğretmenlik mesleğindeki ilk yıl öğretmenlik kariyeri için bir dönüm noktası, hayatta kalma çabası olarak nitelendirilmektedir. Çünkü öğretmen adayları aldıkları eğitim sonrası meslekteki ilk yıllarında bazen üzücü ve etkileyici deneyimler geçirebilmektedirler. Yaşanan bu durum uluslararası literatürde 'gerçeklik şoku', 'dönüşüm şoku' ve 'çalışma şoku' gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu kavramların rutine dayalı sınıf gerçeklerinin çöküşünü ifade etmek için kullanıldığı belirtilmektedir. Uzun bir süre yapacağı mesleğe hazırlanan bir öğretmenin hangi kavramla ifade edilirse edilsin bu şoku sağlıklı bir şekilde atlatması mesleğini başarılı bir şekilde sürdürmesi açısından önemlidir. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri gündeme getirmektedir. Bu kapsamda meslekte yeni olan öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak onların karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adayları ve henüz mesleğinin başında olan öğretmenler açısından önem arz etmektedir. Bu amaçla nitel yaklaşımla gerçekleştirilen bu araştırmada mesleğe yeni başlamış ve farklı illerde görev yapan 31 sınıf öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Formlar e-posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmış ve yine aynı yolla formların toplanması sağlanmıştır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş, bulgular ifade edilirken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek çalışmanın güvenirliğine katkıda bulunulmuştur. Araştırmada mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin genel olarak çevreye uyum, veli ile ilişkiler, sınıf yönetimi, Türkçe'nin az konuşulduğu yerlerde karşılaşılan dil problemi, okulun fiziki koşulları ve donanım eksikliği, çocuklarda gözlenen temel bilgi ve beceri eksiklikleri, öğrencilerin okula uyumunu sağlama gibi konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar tecrübeli öğretmenlere danışma, probleme yönelik çalışmalar yapma, çevreyi tanımaya çalışma, üniversite hocalarına danışma, konuyla ilgili okuma ve araştırma yapma, ortamı yeniden düzenleme ve deneme-yanılma gibi yollarla sorunları çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere öneri mahiyetinde olumlu açıklamalar yapmışlardır. Bu durum görev yapan öğretmenlerin her türlü zorluğa rağmen çözüme ulaşmada yapıcı uygulama ve fark oluşturan girişimlerle güçlüklerin üstesinden geldiklerini, bu çabaların sonucuyla birlikte mesleğe ve çocuklara olan sevgilerinin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmeni, aday öğretmenler, öğretmen sorunları

ABSTRACT

The first year in the profession of teaching has been characterized to be a turning point for the teaching carreer and an effort to survive. Prospective primary school teachers could sometimes have distressing and impressive experiences in the first years of this profession after their training. This situation has been described in the concepts such as "reality shock", "transformation shock" and "working shock" in the international literature. It is important for a primary school teacher, who has been trained for a long time, to overcome this shock properly in terms of being effective in teaching profession no matter what concepts it is described. This situation has revived the problems which the primary school teachers newly-starting their jobs meet. In this respect, based on the experiences of the newly-teachers, the problems which they meet and suggestions for solution to these problems have become more of an issue for the prospective teachers stil training and for the

ones at the beginning of their professions. For this purpose, 31 primary school teachers who have newly-started their jobs and worked in vaious cities have joined this research carried out through qualitative approach. The data in the research have been gathered through semi-structured interview forms. The forms have been e-mailed to the participants and collected in the same way. The data have been analyzed by descriptive analysis technique. While findings have been expressed, including direct quotations from the participants' views have made contributions to the reliability of the work. Teachers newly-starting their jobs have been found out to have problems on the subjects such as adaptation to the environment, relations with the parents of the children, class management, language problems in the regions where Turkish is not enough spoken, the physical situation of the school building, lack of equipment, lack of basic knowledge and skill in children and students' adaptation to schools. The participants have expressed that they try to solve the problems though consulting to the experienced teachers, working for the problems, trying to know the environment, consulting to the university teachers, searching about the issue, re-designing the media, trial and error. All the participants have made positive suggestions to the teachers who will newly-start their jobs. Despite all the difficulties, this situation has demonstrated that working teachers overcome the difficulties via constructive applications and various attempts to reach the solution and that love for their jobs and for the children have made them feel better, as a result of all their efforts.

Keywords: primary school teacher, prospective teacher, teachers' problems

GİRİŞ

Türk Eğitim Sistemi okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi alt sistemlerden oluşmaktadır. Bu alt sistemlerin her biri kendi içinde ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte ilköğretimin özel bir yeri ve önemi vardır. Bu önem ilköğretim kademesinde kazandırılan bilgi ve becerilerin diğer öğrenim kademelerine temel teşkil etmesinden kaynaklanmaktadır (Özben, 1997). Sözer (1991) 'e göre eğitim sisteminin üç temel öğesi ise öğretmen, öğrenci ve öğretim programıdır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise, bu öğeler arasındaki karşılıklı ilişki ve uyuma bağlıdır. Bu etkililiğin ve hedefin gerçekleşebilmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Uluslararası literatürde yaşanan bu durum "gerçeklik şoku", "dönüşüm şoku", "çalışma şoku" gibi kavramlarla ifade edilmektedir. Bu kavramların rutine dayalı sınıf gerçeklerinin çöküşünü ifade etmek için kullanıldığı belirtilmektedir. Uzun bir süre yapacağı mesleğe hazırlanan bir öğretmenin hangi kavramla ifade edilirse edilsin bu şoku sağlıklı bir şekilde atlatması mesleğini başarılı bir şekilde sürdürmesi açısından önemlidir. Aday öğretmen mesleğinin problemlerini ilk tecrübe esnasında anlamaya başlar. Türkiye'de göreve yeni başlayan özellikle sınıf öğretmenlerinin genel olarak ilk görev yerleri köyler olmaktadır. Durum böyle olunca öğretmenler birçok problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte aday öğretmenlerin şartların iyi olduğu yerlerde de sorunlar yaşayabileceğinin göz ardı edilmemesi gerekir (Sağlamer, 1975). Tahmin edilebileceği gibi bu süreçte aday öğretmene gereken desteğin sağlanmaması öğretmen adayının birçok problemle karşı karşıya kalmasına neden olacaktır (Sarı ve Altun, 2015). Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin zor şartlar altında yürütülmeye çalışıldığı yadsınamayacak bir gerçektir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin hem atanma problemiyle hem de atandıktan sonra çok ciddi problemlerle karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Gömleksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner, 2010). Ayrıca göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara baktığımız zaman resmi işlerin nasıl yürütüleceği konusunda, öğretmenlik mesleğine uyum sağlamada, öğretim görevini yerine getirmede, sınıf yönetimi, okula ve çevreye uyum sağlamada, çeşitli derslerin öğretiminde, materyal temini gibi konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Gömleksiz ve diğerleri, 2010).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çoğunluğu bilimsel olmayan öğretim yöntemlerini kullanarak kendilerini kabul ettirmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin

meslekleri icraları sırasında karşılaştıkları öğretimle ilgili sorunların çözümünde kullandıkları çözüm önerileri de değişim göstermektedir (Erdemir, 2004).

Öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri olumlu şekilde çözümleyebilmeleri uzun zaman alabilmekte, bu süreçte başvurdukları yollarsa sağlıksız olabilmektedir. Öte yandan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları genel problemlerin bilinmesi durumunda, kısa bir sürede çözebileceğine ve öğretimleri sürecinde ortak problemlerin çözümüne yardımcı olacak konular irdelendiğinde de başarılarının artacağına inanmaktadırlar (Morgil ve Yılmaz, 1999). Aksi takdirde bilimsel olmayan yöntemlerle ve deneme yanılma yoluyla öğrencilerin başarısı olumsuz etkilenebilecektir. Mesleklerinin ilk yıllarında öğretmen adaylarının, sorunlar karşısında ne yapacaklarını bilememeleri üniversitelerde verilen eğitimin, gerçek yaşamdan kopuk olduğu anlamına gelmektedir (Çepni ve Akdeniz, 1996).

Öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin bireysel olarak karşılaştıkları problemler, uygulamayı etkileyen en önemli faktörler arasında gösterilmektedir. Bu nedenle fakültelerde uygulanan standart paket programdan sonra göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında çok dikkatli hazırlanmış programlara ve zengin kaynaklara rağmen önemli olan öğretmenin sınıfta ve farklı bir sosyal çevrede ne yapabildiğidir. Öğretmenlerin atanmış oldukları farklı sosyal çevre ile yaşadığı iletişim sorunları, hizmet öncesi eğitimde kazanmış oldukları ile uygulama arasındaki uyumsuzluklar, okul çevre arasında yaşanan uyum sorunları yapılan çalışmalarda ortaya çıkan önemli hususlardır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunları sadece Türkiye'deki öğretmenlere özgü bir durum değildir. Bu konuyla ilgili Glickman'ın tespiti özet olarak şöyledir: Okul yöneticileri en çok güçlükleri olan ve en düşük başarılı öğrenciyi yeni öğretmenlere vermektedir. Yeni göreve başlayan öğretmenlere verilen mesaj "Öğretmenliğe hoş geldin, neler yapabileceğini görelim bakalım" demektir (Akt: Erdemir, 2007).

Erdemir (2007), mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesinde almış oldukları eğitimle karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerinin veya nasıl bir tavır takındıklarına yönelik tespitin, hizmet öncesi eğitimde neler yapılabilir sorusuna ışık tutacağını belirtmektedir. Bu kapsamda meslekte yeni olan öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak onların karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmen adayları ve henüz mesleğinin başında olan öğretmenler açısından önem arz etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

a) Görevine yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları temel problemler nelerdir?
b) Sınıf öğretmenlerinin bu sorunları çözmede başvurdukları yollar nelerdir?
c) Mesleğe yeni başlayacak öğretmen adaylarına bu konudaki önerlileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, "Mesleğine yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri"ni ortaya koymaya yönelik olarak nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş tarama niteliğinde betimsel bir çalışmadır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını

sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında mesleğe başlamış 31 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlik sağlama açısından farklı illerde göreve yeni başlayan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Bu öğretmenler illere göre Ankara (6), Antalya (1), Ağrı (2), Şırnak (1), Van (3), Konya (1), Mardin (1), Şanlıurfa (6), Gaziantep (1), Eskişehir (1), Bitlis (5), Hakkari (1), Erzurum (1), Zonguldak (1) şeklinde dağılım göstermiştir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	**Sayı (n)**
Kadın	26
Erkek	5
Okulun türü	
Özel	6
Devlet	25
Görev	
Öğretmen	26
Müdür Yetkili Öğretmen	5
Okutulan Sınıf Grubu	
1.Sınıf	15
2.Sınıf	5
3.Sınıf	0
4.Sınıf	3
Birleştirilmiş Sınıf	8
Öğrenci Sayısı	
1-20 arası	8
21-40 arası	15
41-60 arası	3
61 ve üstü	5

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veriler "yarı yapılandırılmış görüşme formu" ile elde edilmiştir. Formlar e-posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmış ve yine aynı yolla formların toplanması sağlanmıştır.

Bu teknik, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlıdır (Çepni, 2007).

Veri toplamak amacıyla kullanılan görüşme formunda katılımcılara mesleğe uyum sürecinde karşılaştıkları temel problemlere, bunlarla nasıl baş ettiklerine ve mesleğe yeni başlayacak öğretmen adayları için önerilerinin ne olduğuna yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle "verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama" işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu tür kodlamalar daha çok belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005'ten akt: Aksoy, 2008). Buna göre katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplar tekrar tekrar okunmuş, ilgili sorular altında kodlanarak ifade edilmiş ve kodlara ilişkin frekanslar sunulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle oluşturulan kodların uygunluğuna ilişkin uzman görüşüne başvurularak çeşitleme yoluyla ulaşılan bulguların güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ayrıca katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular alt problemlere ilişkin bulgulardır.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mesleğine yeni başlamış sınıf öğretmenlerine göre karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin görüş ve frekansları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Ana temalar	Sayı (n)
Veli ile ilişkiler	13
Evrak işleri ve idari işler	12
Hizmet öncesi eğitimin yetersizliği	10
Çevreye uyum	9
Sınıf yönetimi	9
Dil problemi	7
Okulun fiziki koşulları ve donanım eksikliği	6
Öğrencilerin okula uyumunu ve devamını sağlama	6
Farklı ve küçük yaş grupları	5
Sınıf mevcudu	5

Çocuklarda gözlenen temel bilgi ve beceri eksiklikleri	5
Okuma yazma öğretimi	4
Okuldaki ilişkiler	2
Toplam	93

Tablo 2'de belirtildiği gibi katılımcıların çoğunlukla veli ile ilişkiler, evrak işleri ve idari işler, hizmet öncesi eğitimin yetersizliği, çevreye uyum, sınıf yönetimi, dil problemi gibi konularda problem yaşadıkları görülmektedir. Aynı zamanda katılımcılar; okulun fiziki koşulları ve donanım eksikliği, öğrencilerin okula uyumunu ve devamını sağlama, farklı ve küçük yaş grupları, sınıf mevcudu, çocuklarda gözlenen temel bilgi ve beceri eksiklikleri, okuma-yazma öğretimi ve okuldaki ilişkiler konularında da zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu tarafından dile getirilen husus veli ilişkileri hakkındaki şikayetleridir. Katılımcılar veli-öğretmen iletişimi, eğitime olan ilgisizlik, düzene karşı müdahale, çocuklara destek verilmemesi, veli toplantılarına gelmeme, uyarıları dikkate almama konularındaki şikayetlerini dile getirmişlerdir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin bu konudaki tutumunun velilerin fazla ilgisi iken devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin tutumunun ise velilerin fazla ilgisizliği olduğu görülmüştür.

Bu konuyla ilgili özel okulda çalışan bir öğretmen kendini şu sözlerle ifade etmiştir:

"*Veli müdahalesi ile çok karşı karşıya kaldım. Sürekli olarak ders işleyişim açısından eleştirilerde bulundular. Yaptıklarımı beğenmeyip kendi yöntemlerini empoze etmeye çalıştılar. Bu alanda 4 yıllık lisans eğitimini benim aldığımı vurgulasam da, her konuda beni yönetmeye çalıştılar. Öğrencilerden çok onlara bir şeyleri kabul ettirmek beni çok yordu."(Kadın-Antalya)*

Devlet okulunda görev yapan bir öğretmenin yanıtı ise şu şekildedir:

"Velilerin ilgisizliği en büyük problemimdi. Çocukların okula devamlarını umursamıyor, kırtasiye ihtiyaçlarını karşılamıyor, çağırdığımda veli toplantılarına gelmiyor ve eğitim sürecinde öğrencilere yardımcı olmuyorlardı." (Erkek- Şanlıurfa)

Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin en çok dile getirdikleri bir başka husus ise evrak işleri ve idari işleri yapmadaki şikayetleridir. Özellikle müdür yetkili öğretmenlerin problem yaşadığı bu konunun, sınıf öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların da problemi olduğu görülmüştür.

Bu konuyla ilgili olarak müdür yetkili bir öğretmen kendini şu sözlerle ifade etmiştir:

"İlk atamada müdür yetkili olarak atandım ve üniversite eğitimimde bu konu hakkında hiçbir eğitim almamıştım. Birçok evrak ve idari işlerde nasıl yapacağımı bilmediğimden işin içinden çıkamadım." (Erkek-Şanlıurfa)

Öğretmen olarak görev yapan iki ayrı katılımcının yanıtı ise şu şekildedir:

"Sınıf defteri tutma, yıllık plan hazırlama gibi konularda hiç bilgim yoktu." (Kadın-Konya)

"Özel sektörde olduğumuz için evrak işimiz çok fazlaydı. Fakat bunların nasıl yapılması ve nasıl düzenlenmesi gerektiğini bilmiyordum."(Kadın-Ankara)

Katılımcılar lisans eğitimlerinde eksiklik, teoriği pratiğe dökmede yetersizlik ve öğrencilerin düzeyine inme başlıkları altındaki şikayetlerini ise şu şekilde dile getirmişlerdir:

"Üniversitede birleştirilmiş sınıflara yönelik bir eğitim almamıştım. Derslerde bahsediliyordu fakat öğretimin gerçekte nasıl olduğu, hangi durumlarda neler yapılması gerektiğini bilmiyordum." (Kadın-Ağrı)

"Konu anlatımlarında çok tecrübesizdim. Teorik anlamda bilgim yeterliydi fakat bunu uygulamaya dökemedim. Stajda da yeteri kadar anlatım yapamadığım için çok bocaladım."(Kadın-Ankara)

"Bu işin ne kadar eğitimini almış olsak da zor yanları da var. Ve ben de bu zorluklarla yüzleşmek durumunda kaldım. Aldığımız eğitim bilimleri derslerini uygulamaya koyduğumda ne kadar farklı durumlar ortaya çıkabileceğini gördüm. Konu hakkında bilgim çok iyi olmasına rağmen çocukların düzeyine bir türlü inemedim." (Kadın-Ankara)

Katılımcıların aldıkları sınıf yönetimi dersinin teoride kaldığı, sınıf kurallarını öğrencilerin içselleştiremediği ve düzeni sağlamakta problem yaşadıkları görülmüştür. Bu konu hakkındaki görüşlerini de şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Sınıf yönetimi konusunda teorik bilgim vardı fakat pratiğim yoktu." (Kadın-Ankara)

"Çocuklarda sınıf kuralları konusunda çok sıkıntı yaşadım." (Kadın- Bitlis)

"Sınıf düzenini bir türlü sağlayamadığımdan derse geçemiyordum." (Kadın-Ağrı)

Katılımcıların yeni bir ortam ile kültür içine girme ve ortama alışma sürecinde problem yaşadığı, adaptasyon sürecinin zaman aldığı görülmüştür. Katılımcılardan bazıları bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

"Bilmediğim bir yere atanmıştım. Kalacak yer sıkıntısı yaşadım." (Erkek-Gaziantep)

"Psikolojik olarak hazır hissetmeyerek gittim. Çevreyi tanıma ve kalacak yer bulma gibi problemlerim oldu." (Kadın-Şırnak)

Dil problemi ise genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illere atanan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretmen-öğrenci iletişiminin kopma noktasına geldiği, bunun sonucu olarak da öğretmende stres ve kaygı düzeyinin arttığı, eğitim-öğretimin aksadığı, sınıf yönetiminin sağlanamadığı görülmüştür. Bu konu hakkında katılımcılar kendilerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Birçok farklı kültür ile aynı sınıftaydık. Çok büyük iletişim problemi yaşadım." (Erkek-Şanlıurfa)

"Çocukların hepsi bilmediğim bir dili konuşuyordu. Ne kendimi ifade edebiliyordum, ne onları anlayabiliyordum." (Kadın-Şırnak)

Katılımcılardan okulların fiziki koşulları ve donanım yetersizliği sorunlarını sadece köy okulunda çalışan öğretmenlerin yaşadığı görülmüştür. Merkez ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin bu konular hakkında bir şikayeti olmamıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar şu şekildedir:

"Okula ulaşım şartları çok zordu. Ders saatinden en az 2 saat önce evden çıkmam gerekiyordu." (Kadın-Zonguldak)

"Okulda tuvalet yoktu. Belli bir alan vardı, öğrenciler ihtiyaçlarını orada gideriyorlardı. Kokudan durulmuyordu." (Erkek-Şanlıurfa)

"Araç gereç ve teknoloji olmadığından aldığım eğitimdeki slayt, video ve görsel-işitsel materyallerden yararlanamadım." (Kadın-Mardin)

Diğer konularda ise katılımcılar sınıflarında küçük yaştaki öğrencilerin kas gelişimlerinin tamamlanmadığı, sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle derslerin verimli işlenemediği, çocukların gündelik hayata dair bile bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu, okuma yazma öğretiminde ve öğrencilerin okula devam ve adaptasyon sürecinde zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mesleğine yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara buldukları çözümler Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3

Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunlarına Yönelik Buldukları Çözümler

Ana temalar	Sayı (n)
Probleme yönelik etkinlikler yapma	21
Tecrübeli öğretmenler ve üniversite hocalarına danışma	21
Veli görüşmeleri	13
Okuma-araştırma	9
Arkadaş edinme, çevreyi tanıma	9
Pekiştireç verme	6
Deneme-yanılma	5
İşbölümü	4
Akran eğitimi	3
Eğitim ortamını yeniden düzenleme	2
Toplam	93

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcılar karşılaştıkları sorunları daha çok o probleme yönelik etkinlikler yapma, tecrübeli öğretmenler ve üniversite hocalarına danışma, veli görüşmeleri, okuma-araştırma yapma, çevreyi tanıma gibi yollarla çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda pekiştireç verme, deneme-yanılma, işbölümü, akran eğitimi, eğitim ortamını yeniden düzenleme şeklinde de çözümler ürettikleri görülmüştür.

Katılımcıların daha çok, küçük yaş gruplarının eğitiminde, çocuklardaki temel eksikliklerinde, okuma yazma öğretimi ile Türkçe öğretimi konularında probleme yönelik etkinlikler yaptıkları; evrak işleri ve idari işlerdeki bilgi eksiklikleri ile ders tecrübesizlikleri konularında yaşadıkları problemlerde tecrübeli öğretmenlere danıştıkları; her türlü veli

ilişkilerindeki sorunların çözümü için veli toplantıları, veli görüşmeleri, ev ziyaretleri ve veli bilgilendirmeleri yaptıkları; sınıf yönetimini sağlamada üniversite hocalarına danışma ve pekiştireç verme yollarını kullandıkları; gittikleri ortama uyum sağlayabilmeleri için arkadaş edinme, çevreyi tanıma gibi yollar kullandıkları; fiziki koşulların yetersizliği sonucu eğitim ortamını yeniden düzenledikleri; çok kültürlü sınıflarda ve birleştirilmiş sınıflarda akran eğitimi yaptıkları; ve sorun yaşadıkları diğer problemlerde okuma ve araştırma yaptıkları görülmüştür.

Katılımcıların bu temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Velileri öğretim sürecine katmak için öncelikle ilk veli toplantısında ses temelli öğretim yöntemi hakkında bilgi verip örnek öğretimler yaptım. Aynı zamanda öğrencilerin ev ödevleri konusunda velilere sms bilgilendirmeleri ve veli görüşmeleri düzenledim. Projeksiyon cihazımız olmadığı için en fazla kendi bilgisayarım ve hoparlör ile derslerimi işleyip işitsel olarak çocukları geliştirmeye çalıştım." (Kadın-Mardin)

"Kendime plan program yaptım. Belli saatlerde idari işlerle uğraştım, belli saatlerde öğretmenlik yaptım. Temizlik konusunda da öğrencilerle işbölümü yaptık, herkes sırası geldikçe okulun temizliğini yapıyor. Ben bahçe temizliğini yapıyorsam onlar sınıf temizliğini yapıyor." (Erkek-Gaziantep)

"Evrak işlerinde ve ders işleme, materyal hazırlama, sınıf yönetimi gibi konularda sürekli deneyimli öğretmenlerden yardım aldım. Her takıldığım yerde sürekli sorular sordum. Zamanla öğrendim."(Kadın-Şanlıurfa)

"Alışma sürecimde yeni arkadaşlıklar edinerek çevreyi gezdim. Kalacak yer temini için de araştırmalar yaptım ve ailem ile muhtardan yardım aldım." (Kadın-Erzurum)

"Tecrübesizliğimi diğer öğretmen arkadaşlarla yardımlaşarak aştım diyebilirim. Onların yaptığı materyalleri ve dersleri takip ettim. Bu şekilde birçok fikir edindim, daha etkili yöntemler keşfettim. Evrak işlerini halletme konusunda da yine deneyimli öğretmenlerden yardım aldım." (Kadın-Van)

"Lisansta kullandığım kitapları tekrar gözden geçirdim. Okulda bilgisine güvendiğim hocalarımla irtibata geçip bilgi aldım ve çözüme yönelik araştırmalar yaptım." (Kadın-Ankara)

"Yaşı küçük olan öğrencilerimin velilerine durumlarını izah edip onların evde daha çok çaba sarfetmeleri gerektiği konusunda durumun ciddiyetini fark ettirdim. Her gün mesaj atarak durumlarını bildirdim, yapmaları gerekenleri anlattım. Çizgi çalışmalarında büyük aralıklardan başladım, her yanlış yapışlarında kırmızı kalemle yanlış kısmı düzeltmesini sağladım. Ayrıca bir yıldız tablosu hazırladım, doğru davranışlarında yıldız aldılar yanlış davranışlarında ise yıldızlarını havaya uçuruyoruz. En çok yıldız toplayan ayın birincisi oluyor ve ona sürpriz bir hediye veriyorum." (Kadın-Bitlis)

"Çocuklara sıfırdan Türkçe öğretmeye başladım. En alt düzeyden masa, kitap, sıra, kalem, defter, dolap... gibi. Programdan çok geri kalacağımı biliyordum fakat beni anlayabilmeleri ve Türkçe öğrenmeleri, müfredattan daha önemliydi. Türkçe öğretimi yaparken her kelimeyi tane tane, vurgulayarak ve yavaş biçimde söyledim. Son olarak sınıfta Kürtçe konuşmalarını tamamen yasakladım. Şu anda öğrencilerimin çoğu Türkçe anlıyor ve konuşabiliyorlar." (Kadın-Şırnak)

"İlk olarak öğrencilerin okula devamlarının sağlanması için teker teker veli görüşmeleri yaptım. Ev ziyaretlerinde bulundum ve çocuklarını okula yollamaları için ikna ettim. Onlara güven vermeye çalıştım. Türkçe konusunda ise veli toplantısı yaparak evde Türkçe konuşulmasına özen gösterilmesini istedim. Daha sonra okulda sürekli obje-isim, nesne-isim çalışmaları yaptırdım. Kendilerini ifade etmeleri için küçük hikayelerle canlandırmalar yaptırdım. Bunları her gün en az iki ders boyunca devam ettirdim. Büyük ilerleme kaydettim." (Kadın-Van)

"Ders işlenişinde dikkat çekmek veya dersi eğlenceli hale getirmek için neler yapabileceğimi bilmiyordum. Biraz araştırma ve çözüme yönelik okumalar yaparak çeşitli etkinlikler, oyunlar ve parmak oyunu öğrendim. Ve dolabımda hazır materyaller bulundurmaya başladım." (Kadın-Ağrı)

3.Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların en çok vurguladığı noktaların *pratiğe yönelik daha fazla alıştırma yapılması* ve *sabırlı olunması* gerektiği görülmüştür.

Katılımcılar, mesleğe başlayacak öğretmen adayları için önerilerini şu sözlerle dile getirmiştir:

"*Öğretmenlik mesleğinin sabır gerektiren bir meslek olduğunu iyice kavramaları gerek. Hitap edecekleri yaş gruplarının özelliklerini iyi bilmeli, kendilerini o yönde geliştirici aktivite ve oyun etkinliklerine önem vermeliler. Öğretmenlik mesleğinde pes etme kavramı yoktur aksine sabırla o işin arkasında durmak vardır." (Kadın-Ağrı)*

"Üniversitedeki bütün o akademik ve teorik bilgiler gerçek hayatta pek fazla işinize yaramıyor. Öğrendiğiniz her şeyi bunu nasıl pratiğe dökebilirim, bunu nasıl çocuklara basitçe açıklayabilirim gözüyle bakmalısınız." (Kadın-Ağrı)

"O ilk heyecanı asla kaybetmeyin. Bulunduğunuz il, ilçe, kurumun şartları kötü olabilir ya da veliler ve okul idaresiyle problem yaşayabilirsiniz. Ama sınıfa hiçbir şeyi yansıtmamaya çalışın. Her öğrenciye öğrenebilir gözüyle bakın. Asla pes etmeyin." (Kadın-Van)

"İlk günden itibaren çocukları kendinize bağlayın. Başlarda sürekli pekiştireç verip zamanla bunları azaltarak farklı aralıklarda daha büyük hediyeler verin. Onların çocuk olduğunu unutmayın." (Kadın-Bitlis)

"Genelde büyük beklentiler ve büyük heveslerle başlayacaksınız. Fakat doğudaki şartlar ve veli problemi bazı hevesleri kırabilir. Şartların farkında olup kendinizi mesleğin başında yıpratmadan, bulundukları yerin durumuna göre hareket edin." (Erkek-Şanlıurfa)

"Gerçek manada sınıfa geçmeden önce herhangi bir sınıfta geçirilen zamanı (staj gibi) çok iyi değerlendirin." (Kadın-Ankara)

"Üniversitedeki eğitim ile gerçek hayat çok farklı. Mesleğe başladığınızda teorik ve pratik arasındaki farkı çok net anlayacaksınız. Atanmak için sadece kpss'ye yönelmek yerine staja mümkün olduğunca çok gidip konu anlatma ve sınıf yönetimi alıştırmaları yapın." (Kadın-Van)

"Eğer doğu bölgesinde görev yapacaksanız psikolojik olarak dil problemine kendinizi hazırlamalısınız. 1.sınıfta öğretim sürecinde paniğe kapılmayıp öğrencilerinizin hazırbulunuşluk seviyesini göz önünde bulundurmalısınız ki, kimi zaman onlara Türkçe öğretmek durumunda kalabilirsiniz. Okutacağınız sınıfın konularına hakim olmak ve ders planınızı belirlemek sizin yararınıza olacaktır. Mutlaka önceden materyalinizi hazırlamalısınız. Öğretim sürecinin yanında tuvalet eğitimi, el yıkama, arkadaşlarıyla iyi geçinme ve oyun oynama gibi olumlu davranışları kazandırmanızı da özellikle tavsiye ediyorum." (Kadın-Mardin)

"Her şeye hazırlıklı olmalısınız. Ne gibi durumlarla karşılaşacağınız hiç belli olmuyor. Özellikle idari konular ve evrak işlerinde bilgi edinmenizi öneririm." (Kadın-Şanlıurfa)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleğine yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara getirdikleri çözümleri ve öğretmen adaylarına tavsiyelerini ortaya koymayı amaç edinen bu çalışma farklı illerde görev yapan küçük bir grup üzerinde yürütülmüş olmasına rağmen, öğretmenlerin atandıktan sonra karşılaştıkları durumları görmemizi sağlayan bir çerçeve sunmuştur. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular, devlet okulunda görev yapan öğretmenler açısından velilerin çocukların eğitimi ve okulu ilgilendiren diğer konularda gerekli desteği vermedikleri, özel okulda görev yapan öğretmenler açısından ise velilerin öğretmene eğitim süreci ve öğrenci ilişkilerinde güven duymadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinden çok bu konuda problem yaşamaları dikkat çekmektedir. Sık sık veli toplantıları yaparak, kendilerini anlatarak ve empatik dinleme yoluyla bu problemi aşmaya çalıştıkları fakat okul yönetiminin desteği olmadığı müddetçe bu konuda kendilerini yalnız hissettikleri ve stres yaşadıkları görülmüştür. Katılımcıların hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmenlik uygulaması ve diğer derslerden başarıyla geçtikleri halde uygulama olarak çok yetersiz oluşları, öğretmenlik uygulamasının yetersiz ve verimsiz olduğunu ve derslerde çoğunlukla teorik temelli öğretimin yapılıyor olduğunu göstermektedir. Yine hizmet öncesi eğitimde okul yönetimi ve idari işler konularında bir bilgilendirme sağlanmadığı için öğretmenlerin bu konularda çok yoksun olduklarını, sürekli olarak deneyimli öğretmenlere sorarak informal yollarla öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Sınıflarda farklı düzey ve farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerle ders yapmanın gerektirdiği bilgi ve becerinin uygulamaya ağırlık veren bir eğitimi gerektirdiği de söylenebilir. Türkçe problemi ile genellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin karşılaşması, o bölgelerdeki çok kültürlülük ile açıklanabilir. İletişim, sınıf yönetimi, eğitim-öğretimin aksaması gibi birçok probleme sebebiyet veren dil probleminin çözümü için öğretmenlerin müfredata yönelik eğitim yerine Türkçe eğitimine yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin ifadeleri görev yaptıkları köy okulları koşullarının nitelikli bir eğitim öğretim yapmak için hem fiziki koşullar açısından hem de temel araç gereçler açısından büyük bir yoksunluk içinde olduklarını göstermektedir. Ancak tüm olumsuzluklara rağmen katılımcıların hem okulların eksikleri hem de öğrencilerin eksikleri için kişisel bir harcama yapıyor olmaları, mesleklerinde özverili bir yaklaşım içinde olduklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Yine de katılımcıların tamamı, mesleğe başlayacak olan aday öğretmenlere öneri mahiyetinde olumlu açıklamalar yapmışlardır. Bu durum görev yapan öğretmenlerin her türlü zorluğa rağmen çözüme ulaşmada yapıcı uygulama ve fark oluşturan girişimlerle güçlüklerin üstesinden geldiklerini, bu çabaların sonucuyla birlikte mesleğe ve çocuklara olan sevgilerinin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını göstermektedir.

Yukarıdaki tüm bu sonuçlara baktığımızda; öğretmenliğin profesyonellik gerektiren bir meslek olduğu gerçeği görülmektedir. Öğretmen adayları atandıkları zaman bu problemlerin hepsiyle olmasa bile bazısı ile mutlaka karşılaşacaktır. Bu nedenle tüm problemlere yönelik belli bir çözüm üretilmesi mümkün değildir. Sınıf öğretmenleri ülkenin geleceğini temelden yetiştirmekle görevleri olduklarından onların sorunları toplumun sorununu oluşturmaktadır. Bu sorunlar çözüme ulaştırılmadığı müddetçe, öğretmenlerin isteğini ve inancını yok edebilir. Bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarının çözümünde öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına, Milli Eğitim Bakanlığına, yönetici ve deneyimli öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Öncelikle sınıf öğretmenlerini yetiştiren eğitim kurumları, öğretmenlerin sorun yaşayabileceği konularda uygulamalı eğitimlere daha fazla ağırlık verilmelidir. Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adayları için verimli geçmemektedir. Bu stajlar, mesleki anlamda öğretmen adayı için asıl öğretmenliği icra ederken yardımcı olacak uygulamaları içermesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Sarı ve Altun, 2015). Ayrıca yeni yürürlüğe konan aday öğretmen yetiştirme süreci, bu problemlerin en aza indirilmesi açısından önemli bir girişimdir. Bu ve benzeri çalışmalar dikkate alınarak aday öğretmen yetiştirme sürecine, bu problemlere yönelik etkinlikler dahil edilmelidir. Bu açıdan aday öğretmenin yetiştirilmesi için atanan deneyimli öğretmenlere de önemli roller düşmektedir.

KAYNAKÇA

Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Çepni, S. ve Akdeniz, A.R. (1996). Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 221-226.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Erdemir, N. (2007). Mesleğine Yeni Başlayan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Şikayetleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(6), 135-149.

Gömleksiz N., Ülkü A.K., Biçer, S. ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklarla Öğretmen Adaylarının Yaşayabilecekleri Zorluklara İlişkin Algılarının Karşılaştırılması, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 12-23.

Morgil, F.İ., ve Yılmaz, A. (1999). Fen Öğretmenlerinin Görevleri ve Nitelikleri-Fen Öğretmeni Yetiştirilmesine Yönelik Öneriler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15.

Özben, K. (1997). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Denizli.

Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde Teftiş Teknikleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Sarı, M.H. ve Altun, Y. (2015). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.

Sözer, E. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışları Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Tekbıyık A. ve Akdeniz, A.R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2, 23-37.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



MSKÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-KÜLTÜREL BİR ANALİZİ: KENTLİLEŞME

Nihat AYCAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, nihataycan@mu.edu.tr

Nida ÖZSERİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,nidaozserin@hotmail.com

ÖZ

Sosyalleşme, insanlarda doğum öncesinden başlar. Ailede temelleri atılır. Okulda, özellikle üniversite çağında, ailenin etkisini de aşan şekilde, kişiler üzerinde etkili olur. Kişilerin okul ve sosyal çevrenin kültürel, bilimsel aktivitelerine katılım düzeyine göre birbirleriyle ilişkileri; sosyalleşme ile karşılıklı etkileşime dönüşür. Etkileşim düzeyi yönünde sosyalleşme biçimlenir ve kentlileşme ile anlam kazanır. Büyükşehir Muğla, il merkezi ve öğrenci banliyösü Kötekli yerleşkesiyle; "büyüklük", "yoğunluk" ve "toplumsal heterojenlik" niteliklerle 'evrensel kent' özelliklerini yansıtmaz. Aksine, öğrencilere bir dizi kültürel ve bilimsel etkinlikler sunar. Onların rol ve yeteneklerini; toplumsal değişme, uyum ve bütünleşme ile belirginleştirir. Böylece büyükşehir, öğrencilerin kendilerini farklı bir birey olarak görmelerine, kendi varlıklarının bilincine varmalarına ve toplumsal deneyimlerle kentlileşmelerine katkı yapar. Büyükşehir ve üniversitenin Türkiye'nin en olumsuz şartlarındaki Temel Eğitim-Öğretim Kurumu, ilkokullarda görev alacak öğretmen adaylarına, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine kentlileşmenin yansımasını belirlemek önemlidir. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliğinin her aşamasında öğrenim gören öğrencilerin, üniversitenin kültürel, bilimsel aktivitelere katılmaları ile kentin sosyo-kültürel olanaklarından yararlanma düzeylerini, kentlileşmelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Amacı gerçekleştirmek için, her sınıftan gönüllülük ilkesine göre belirlenmiş ortalama on öğrenci, toplamda da kırk öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilere görüşmede; altısı olgu, altısı yargı sorusundan oluşmuş ve ön kontrolü yapılmış, bir anket uygulanmıştır. Araştırma bütüncü yaklaşımı benimsemiş, yarı yapılandırılmış bir betimleme çalışmasıdır. Görüşmelerle, ankette belirtilen ifadelerinin içerik analizleri yapılmıştır. Buradan sağlanan veriler, bilimsel ve sosyal aktivitelere katılma ile kent olanaklarından yararlanma şeklinde gruplandırılarak öğrencilerin kentlileşmeleri değerlendirilmiştir. Sonuçta, öğrencilerin kendi üniversitelerince gerçekleştirilen ne bilimsel, ne kültürel etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir. Özellikle üniversitedeki sadece popüler düzeydeki etkinliklere katılmışlardır. Büyükşehir'in popüler düzeyde de olsa, sosyo-kültürel olanaklarından yararlanmamaktadır. Öğretmen adayının çoğu; Büyükşehir'in sosyo-kültürel birimlerini bile tanımamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyalleşme, Kentlileşme, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

Socialising starts prenatal time at the humanity and founded in the family. In the school, especially at the university period it is effective on the people. Interrelations of people according to participation level of cultural and scientific activities of school and social environment turn into interaction with socialising. Socialising shapes on interactive level and gains meaning with urbanise. Metropolis Muğla, city centre with student suburb Kötekli campus doesn't reflect "universal city" features with "greatness", "density" and "social heterogeneousness" characteristics. Contrary, it presents a range of cultural and scientific activities. Their role and abilities become evident with social change, harmony and consolidation. Thus, metropolis contributes see themselves as a different person, comprehend self entity and urbanisation with social experiences. It is important to determine reflection of urbanisation of metropolis and university to primary teacher candidates will work under adverse circumstances in Turkey. The research purposes determining urbanisation, utilisation level from socio-cultural opportunities of city of Muğla Sıtkı Koçman University Classroom Teaching students at

2015-2016 academic year. Therefore interview made with ten students as volunteer for every class, total forty person. During the interview, it conducted a questionnaire containing six events, six judgments and made of pre-control. The research adopted holistic approach and it is a semi-structured description study. Content analysis of statements at interviews was made. Obtained data was classified as attendance scientific and cultural activities and evaluated urbanisation of students. In the end it was determined that the students don't participate scientific and cultural activities by realised self universities. They participated only popular activities, and don't benefit from opportunities of metropolis even so popular level. Many students don't recognise socio-cultural section of metropolitan municipality.

Key Words: Socialising, Urbanisation, Muğla Sıtkı Koçman University Classroom Teaching

GİRİŞ

Üniversite öğrencilerinin çoğunda olduğu gibi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerinin büyük bir bölümü de, kendi yerleşim yerlerinin dışındaki üniversitelere gitmeyi tercih etmektedir. Ancak öğrenciler, hangi üniversiteye gideceklerine kendileri karar verirken; kalacakları yer konusunda, ekonomi, güvenlik gibi konuları öncelikli düşünen, ailelerinin önerdikleri yerlerde, genellikle yurt ya da öğrenci evlerini tercih etmek zorunda kalmaktadır. Yurtlarla öğrenci evleri, öğrencilere; ailelerinden farklı bir yaşantı biçimi, kültürel etkileşim gerektirmekte, öğrenciler de yeni ortamlarına uyum için, ortamın bazı güçlükleriyle baş ederek, yeni yerlerin normları, sosyal ilişkileri ve etkinlikleri yönünde sosyalleşmektedirler (Dilmen & Öğüt,2010; Güzel & Meder, 2010).

Üniversite gençliğinin sosyalleşmesi, sinema, edebiyat, tiyatro, müzik, el sanatları gibi 'sanat'; seminer, konferans, kongre gibi 'entelektüel'; arkadaş partileri, eğlence toplantıları gibi 'sosyal'; spor, yürüyüş gibi 'fiziki' aktivitelere katılması ve buradaki birinci gruptakilerle etkileşim düzeyinde gerçekleşir (Çoştu, 2009; Dilmen & Öğüt, 2010). Gençlerin boş zamanlarını sanat, sosyal, fiziki ve entelektüel etkinliklerle geçirmesi, sosyalleşerek kendileri ve çevreleriyle barışık olmalarını sağladığından (Beküşoğlu & Bayturan, 2005), onların bu etkinliklere katılımını incelemek önemlidir.

Latince socius, societas, socialis (topluma ait, ilişki kurma, işbirliği) sözcükleriyle ilişkili sosyalleşme, kişinin sosyal çevresinde geçerli olan norm ve değer yargılarına uygun davranış geliştirme sürecidir. Bu süreç, belirli bir zaman ile mekandaki toplumsal etkileşimle, kişilerin psiko-sosyal durumlarına göre fonksiyonailst (pasif, iletişimle uyma) veya diyalektik (aktif, etkileşimle uyma) şekilde, kişilerin toplum hayatındaki gelişim ve kültürel devamlılıkları yönünde, ekonomik, psikolojik ve sosyolojik alanlarda gerçekleşir (Çalık, 2006; Çoştu, 2009; Polat & Göksel, 2014).

Sosyalleşme insanlarda doğum öncesinden başlar, doğumla birlikte ailede, yoğun duygusal bağlarla, birincil sosyalleşme şeklinde temelleri atılır. Kişilerin gözündeki öneme göre arkadaş grubu, özellikle belirli bir yaş ve üniversite çağından itibaren, aile etkisini de aşan şekilde, kişiler üzerinde etkili olur (Çapçıoğlu & Beşirli, 2013; Sezal, 2013). Bu durum, okul kurumunda, öğrenci statüsünün kazanımı ile süreci daha fazla hızlandırır. Kişilerin okul ve sosyal çevrenin kültürel, bilimsel aktivitelerine katılım düzeyine göre birbirleriyle ilişkileri, karşılıklı etkileşime dönüşür. Etkileşim düzeyi yönünde sosyalleşme biçimlenir ve kentlileşmenin gerçekleşmesiyle anlam kazanır.

Sosyalleşmenin gerçekleşmesi, bireylerin kendilerini ifade edebilmesi, yeteneklerini ortaya çıkarması, aidiyet duygusu geliştirmesi ile takım çalışmasına katılması ve yeni fikirlere açık olmaları düzeylerine göre, formel ve enformel sosyalleşme araçlarıyla, içlerinde yer aldıkları birlikteliklerce yerine getirilir (Polat & Göksel, 2014). Böylesi bir sosyalleşme de, dört başlıkta gerçekleşir(Çalık, 2006) . Bunlar:

1. *Görev hükümlerinin açıklanışı*, kişilerin, işlerini nasıl yapmaları gerektiğini öğrenmeleri;
2. *Rol açıklığının sağlanması*, kişiler, içlerinde yer aldığı birlikteliklerin kendilerinden beklediği davranışlar hakkında bilgiye ihtiyaç duymaları*;*
3. *Kültürleme etkilikleri*, kişilerin, birliktelikleri oluşturan normlar, değerler ve gelenekleri öğrenmeleri, kurallara uyum sağlama süreçleri*;*
4. *Sosyal bütünleşmeyi sağlama*, birliktelik kültürüyle bireylerin kültürlerinin uygun hale getirilmesidir. Bütün bunlar da, kişilerin kültürel, bilimsel aktivitelere katılıp kentlileşmeleriyle gerçekleşir.

Büyükşehir Muğla, il merkezi ve öğrenci banliyösü Kötekli yerleşkesiyle birlikte; *büyüklük, yoğunluk* ve *toplumsal heterojenlik* gibi evrensel kent temel ölçütleri dikkate alındığında, evrensel bir büyük kent özelliklerini yansıtmaz (Marshall, 2005). Ancak, öğrencilere bir dizi kültürel ve bilimsel

etkinlikler sunarak, onların rol ve yeteneklerini; toplumsal değişme, uyum ve bütünleşme ile belirginleştirerek sosyalleşmelerine, kendilerini farklı bir birey olarak görmelerine, kendi varlıklarının bilincine varmalarına ve toplumsal deneyimlerle Kentli davranış kalıplarını edinip, kentlileşerek her bakımdan donanımlı hale gelmelerine önemli katkı yapar (Kaya, 2003). Bu katkı düzeyinin, Türkiye'nin en olumsuz şartlarındaki ilkokullarda da görev alacak öğretmen adayları; Sınıf Öğretmenliği öğrencilerine yansımasını belirlemek önemlidir.

Türkiye'nin tüm koşullarında görev alacak sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, toplum beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek yetiye sahip olabilmeleri için, tercih ettikleri fiziki, kültürel, bilimsel aktivitelerinin, kentlileşme düzeyleri ya da sosyalleşmelerinin belirlenmesi önemlidir.

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği'nin her aşamasında öğrenim gören öğrencilerden, araştırmaya katılmayı gönüllü kabul etmiş olanlardan oluşturulmuş örneklemle, onların üniversite ile kentin kültürel ve bilimsel aktivitelere katılarak, sosyo-kültürel olanaklarından yararlanmalarını, sosyalleşme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır.

YÖNTEM

Araştırma bütüncü yaklaşımı benimsemiş, yarı yapılandırılmış bir betimleme çalışmasıdır. Öğrencilerin kentlileşerek sosyalleşmelerinde önemli role sahip, serbest zaman etkinliklerine katılımları temelinde, bunları ölçmeye yönelik genel ve açık uçlu sorularla, her sınıftan ortama dokuz, toplamda otuz sekiz öğrenciye onar soru yöneltilmiştir. Sorular; her sınıftan gönüllü öğrencilere anketlerle yöneltilip, düşünce ve yaşantılarından, zengin içerikli sosyalleşme düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sorular sosyal, bilimsel etkinliklere katılım, kentlileşmeleri şeklinde üç kategoride de gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Böylece araştırma grubumuzu oluşturan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ''etkin vatandaş'' olma düzeyleri de belirlenmiştir.

Araştırma yöntemi betimsel, durum analizi şeklinde olup; mesaj veren öğrencilerin mesaj alıcısı araştırmayı yönlendirmedeki gerçek amacı belirginleştiren (Baş & Akturan, 2008), söylem analizi kullanılmıştır

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular olgu ve yargı sorularına öğrencilerin verdiği cevaplardan oluşmuştur. Buna göre cinsiyet analizinde, benzer araştırmacıların da saptadığı gibi (Polat & Göksel, 2014), katılımcıların çoğu **kadın** olup (% 73); şehir veya büyük şehirde yaşamıştır(% 65). **Muğla'daki yaşam sürelerinin** bir yıl ile sekiz yıl arasında değiştiği (% 91), sekiz yıl sonrasında oldukça azaldığı (% 9) belirlenmiştir. Öğrenciler **anne, baba mesleği** sorusunu; babalarının serbest meslek (% 72), annelerinin ise ev hanımı(% 80) şeklinde cevaplamışlardır. Diğer sorular ise öğrencilerin, üniversite ve kentteki sosyal, bilimsel etkinliklerle, kent kültürüne katılarak sosyalleşmelerini sorgulayacak şekilde, üç başlıkta gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

1. Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma düzeylerinin sorgulanması

Daha önce bir gençlik merkezinde devam ettiğiniz ya da tamamlamış olduğunuz bir kurs var mı? Sorusunu, çoğu 'yok' şeklinde, olumsuz cevaplamıştır (% 73,3). Sınıflar hiyerarşik şekilde değerlendirildiğinde de, oranın son sınıfta düştüğü saptanmıştır (% 75, %70, %88, % 60). Diğerleri, *sanat* (resim, bağlama) ve *sosyal* (folklor, tiyatro) etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir.

Devam ettiğiniz veya tamamladığınız bir kurs var mı? Sorusuna verilen cevaplar da, önceki soruya verilen cevaplarla tutarlı, 'yok' şeklinde, olumsuz cevaplamıştır (% 65). Sınıflar hiyerarşik şekilde değerlendirildiğinde, oran son sınıfta yine düşmüş (% 63, % 62, % 75, % 60); oran dışındakiler, *sanat* (resim, gitar) ve *sosyal* (dil kursları, yüzme, tiyatro) etkinlere katıldıklarını belirtmiştir.

Şehirdeki Gazi M.K. Atatürk Kültür Merkezi'ndeki programları takip ediyor musunuz, katıldığınız en son etkinlik nedir? Sorusunu çoğunluk 'katılmadım' şeklinde, olumsuz cevaplamıştır (% 79,3). Sınıflar hiyerarşik değerlendirildiğinde ise, oranın son sınıfta düştüğü belirlenmiştir (% 91, % 78, % 88, % 60). Oran dışındakiler, sadece *sosyal* (tiyatro) etkinliğe katıldıklarını belirtmiştir.

Üniversitedeki AKM'de programları takip ediyor musunuz, ediyorsanız katıldığınız en son etkinlik ne? Sorusuna 'katıldım' şeklinde, olumlu cevaplar alınmıştır (% 66). Sınıflar hiyerarşik

şekilde değerlendirildiğinde, oran son sınıfa doğru artarak yükselmiştir (% 54, % 54, % 75, % 80). Diğer katılımcılar, özellikle *sosyal* (sinema, eğlence, öğretmenler günü kutlamaları, şiir, tiyatro) olmak üzere; *bilimsel* (konferans, sempozyum, kongre) etkinliklere katıldıklarını belirtmiştir.

Diğer Fakültelerden arkadaşlarınız var mı, varsa bu arkadaşlığı nasıl kurdunuz? Sorusuna verilen cevaplar 'var' şeklinde, olumludur (% 73). Sınıflar hiyerarşik şekilde değerlendirildiğinde de, önemli bir farklılık saptanmamıştır (% 75, % 70, % 75, % 70). Arkadaş olma şekilleri ise, genelde yurtta oda ya da ev arkadaşı şeklinde iken (% 53); bunu, arkadaşımın arkadaşları (%35) ve katıldıkları kurs veya toplulukta arkadaş olduklarını belirtmiştir (% 12).

2. *Öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılma düzeylerinin sorgulanması*

Muğla'da kütüphane var mı, varsa adlarını söyler misiniz? Sorusunu çoğunluk 'var' şeklinde, olumlu cevaplamıştır (% 82). Sınıflar hiyerarşik şekilde değerlendirildiğinde, oran; ara sınıflarda yükselmekle birlikte, son sınıfta göreceli de olsa bir düşüş belirlenmiştir (% 56, % 93, % 98, % 80). Cevapların çoğu, Muğla'da sadece Üniversite kütüphanesinin bulunduğunu belirtme şeklindedir (% 68).

Alanınızla ilgili yayınlar kütüphanenin kaçıncı katındadır? Sorusunu katılımcı öğrencilerin önemli bir kesimi bilmediğini belirtmiştir (% 45). Bu cevabı, doğru cevap olan ikinci katta (% 35) ile birinci katta (% 15) ve zeminde (% 5) cevapları izlemiştir.

Üniversitede rol model aldığınız öğretim elemanı veya elemanları var mı, varsa hangi yönünü/yönlerini rol model aldınız? Sorusunun cevapları, ilk ve son sınıflarda yüksek iken (% 54, % 80); ara sınıflarda, düşük bulunmuştur (% 35, % 35). Öğrencilerin öğretim elemanlarını rol model alma ölçütlerinde, onların; 'anlayışlı', 'dürüst', 'bilimsel', 'sınıf hâkimiyeti' ve 'hoşgörülü' özellikleri belirtilmiştir.

3. *Öğrencilerin kentlileşme durumlarının sorgulanması*

Kampusta ne tür birimler var, adlarını yazın sorusunu, çoğu öğrenci (% 82); akademik, idari birimler başta olmak üzere sağlık, spor birimleri ile öğrenci yemekhanesi ve öğrenci temsilciliği gibi 'sosyal tesisleri' belirterek cevaplamıştır.

Muğla'da gençlik merkezleri var mı, varsa ne tür kurslar veriliyor? Sorusunu, böyle bir merkezin varlığını bildiklerini (% 60) ve buralarda, dil kursları (% 75), Spor (% 60), satranç (% 54), müzik (% 50) gibi etkinliklerin gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Mesleki eğitim kursları veren kurumlar var mı, varsa adları nedir? Sorusunu, öğrencilerin çoğu bilmediğini belirterek cevaplamış (% 75); oran dışındakiler de, halk eğitim (% 18), çıraklılık (% 4) ve akşam sanat okulu (% 3) şeklinde cevaplamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya gönüllü katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çoğunun kadın ve şehirlerle büyük şehirlerde yaşamış olması, katılımcıların Muğla'ya eğitimleri maksadıyla geldikleri, babalarının serbest meslek, annelerinin de ev hanımı olduğu ile orta ve alt sosyal tabakadan geldikleri bulguları, benzer araştırmacıların bulgularıyla benzerlik göstermiştir (Güzel & Meder, 2010; Kaplan & Çetinkaya, 2014).

Katılımcıların bilimsel etkinliklerden haberdar olmaları yüksek oranlarda bulunsa da, bu etkinliklere katılımlarının düşük oluşu ve katılım sağladıkları etkinliklerin özellikle üniversitede gerçekleştirilen etkinliklerle sınırlı kalması bulgusu, benzer araştırmanın bulgularıyla örtüşür (Böküşoğlu & Bayturan, 2005). Katılımcı öğrencilere bilimsel etkinliklerle ilgili derinlemesine sorular yöneltildiğinde, bilimsel etkinliklere ilgisizlikleri daha somut şekilde belirlenmiştir. Örneğin, üniversite kütüphanesinin nerede olduğu genelde bilinse de, alanlarıyla ilgili yayınların nerede olduğunu doğru cevaplayanlar düşük bulunmuştur. Bu durum, rol model alınan üniversite öğretim elemanlarının niteliklerinin sınıflamasında, bilimsellik niteliklerine gerilerde yer verilmiş olmasından anlaşılır. Benzer konuda araştırma yapanlar (Güzel & Meder, 2010), böylesi durumların olumlu görüş sergileme şeklinde de değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcı öğrenciler tarafından üst sıralara konulan rol, model niteliklerinin öğretim elemanlarının mesleki niteliklerinden çok; 'anlayışlı', 'hoşgörülü', 'esprili', 'zeki', 'dürüst' gibi kişisel niteliklerinin hiyerarşik şekilde öne çıkartılmasını, olumlu görüş sergileme şeklinde değerlendiren araştırmacılarla hem fikir olmak zordur.

Katılımcı öğrencilerin çoğunun sosyal etkinliklerin gerçekleştirildiği yerleri tanıdığı, eğlence dışındakilerle, kampus dışındakilere ilgi göstermedikleri bulguları; benzer araştırmacılar tarafından da saptanmıştır (Polat & Göksel, 2014). Öğrencilerin, üniversitede gerçekleştirilen eğlence ağırlıklı

sosyal etkinlikleri tercih ederken; arkadaşlıklarını da yurttan oda arkadaşı ya da ev arkadaşı şeklinde edinmeleri; serbest zamanlarını verimli kullanamamalarına, gereğince kentlileşip sosyalleşememe durumuyla karşı karşıya kalmalarına yol açtığı bulgular, benzer araştırmacılar tarafından da bildirilmiştir (Böküşoğlu & Bayturan, 2005; Erkan, 2002).

Büyükşehir Muğla, üniversitenin öğrenci potansiyelini de arkasına alarak tüketim merkezi alanı haline gelmiş ve yapısal bir dönüşüme uğramıştır. O, bilgi toplumunun değerlerini, gerçekleştirdiği sosyal etkinliklerle kültüründe ve yaşam biçiminde ortaya koyarken; araştırmaya katılmış öğrenciler aynı başarıyı gösterememiş, kent kültürünü edinme ve kentlileşmede yetersiz kalmışlardır. Belirlenmiş bu sosyal gerçeklik, katılımcılarının kimlikleriyle kentin yaşam kalitesini yükselteceği şeklindeki düşünceleri bazen temkinli kabul edilmesini gerektirmiştir. Çünkü bireylerin toplum ilişkilerinde etkinliğini kullanabilme ve örgütlenebilme becerisi, bunlara düşünce, inanç biçimi ve yaşam deneyimiyle birlikte kişiler şeklinde katılması, kentli kimliği içinde gündeme gelerek kentlileşme sergilenir (Tatlıdil, 2009).

Araştırmayı oluşturan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin arkadaş edinme şekillerini, genelde yurt oda arkadaşı ya da ev arkadaşı şeklinde belirtmelerine göre; benzer araştırmada da ortaya konulduğu gibi (Tatlıdil, 2009; Güzel & Meder, 2010), farklı sosyal çevrelerden gelenlerin sosyalleşme güçlüğü yaşadıkları (Aycan, 2000), bu durumun da onları olgunlaştırarak, sosyalleştirdiğini gösterir.

Sonuçta, katılımcı öğrencilerin kendi üniversitelerince gerçekleştirilen bilimsel etkinliklere bile katılımlarının çok az olduğu gibi, entelektüel etkinliklere de çoğu kez bizzat katılmadıkları, sadece Üniversite veya Kötekli kampusunda gerçekleştirilen popüler düzeydeki etkinliklere katıldıkları belirlenmiştir. Böylece Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Kentin sosyo-kültürel olanaklarından, hatta Üniversitenin sunduğu birçok sosyo-kültürel, bilimsel olanaklardan yararlanmadıkları, çoğunun; kent merkezindeki sosyo-kültürel birimleri bile tanımadığı, bunlardan habersiz oldukları anlaşılmıştır.

Önerimiz Sosyal, bilimsel ve sanat etkinlikleriyle yetişecek özgür düşünceli, hoşgörülü kişiler; kendilerini tanıyıp yeteneklerinin farkına varacağı için (Şahin & Yapıcı, 2012), çevreleriyle uyumlu, duyarlı olacakları bilimsel gerçekliklerini hayata geçirecek sosyal ortam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi öğrencilerine de hazırlanmalıdır. Bunun için öğrencilere zengin yaşam tarzı sunacak, serbest zamanlarını etkin kullanım şeklinin kazandırılması gerekir. Kaplan ve Çetinkaya'nın da belirttikleri gibi, serbest zaman etkinliklerinden spor, özellikle de takım sporları; *kişilere grupta nasıl davranacaklarını, davranış ve heyecanlarını nasıl denetleyeceklerini* öğrettiklerinden, 'sosyalleştirme' ile serbest zamanın etkili kullanımını sağlar. Spor kadar diğer serbest zaman etkinliklerini, öğrencilerin tercih edecekleri etkinlikler şeklinde cazip hale getirerek, kişiliklerinin gelişmesiyle sosyalleşmelerine destek olunmalıdır.

KAYNAKÇA

Aycan, N. (2002). *Sağlık Yüksekokulları İçin Sağlık Sosyolojisi,* Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yüksek Öğrenim Vakfı.

Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Beküşoğlu, N. & Bayturan, A.F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü, *Ege Tıp Dergisi,* 44(3), 173-177.

Çalık, C. (2006). Örgütsel Sosyalleşme Sürecinde Eğitimin Değişen Rolü ve Önemi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 1-10.

Çapçıoğlu, İ. & Beşirli, H. (2013). *Sosyolojiye Giriş,* Ankara: Grafiker Yayınları.

Çoştu, Y. (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi,* IX (3), 117-140.

Dilmen, N. E. & Öğüt, S. (2010). Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları, http://www.sertacogut.com/blog/wp-content/uploads/2010/05/Ogut-Dilmen-Sosyalle%C5%9Fmenin-Yeni-Y%C3%BCz%C3%BC-Sosyal-Payla%C5%9F%C4%B1m-A%C4%9Flar%C4%B1.pdf.adresinden, 10.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Erkan, R. (2002). *Kentleşme ve Sosyal Değişme,* Ankara: Bilimadamı Yayınları.

Güzel, S. & Meder, M. (2010). Toplumsallaşma ve Bireyselleşme Çelişkisinde "Öğrenci Evleri", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 93-112.

Kaplan, Y. & Çetinkaya, G. (2014). Spor Yoluyla Toplumsallaşma - Yeniden Toplumsallaşma Süreci, *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Issue 2, 120-125.

Kaya, E. (2003). *Kentleşme ve Kentlileşme,* İstanbul: İlke Yayıncılık.

Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*, Çevirenler: O. Akınhay & D. Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Polat, B. & Göksel, H. Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Sosyal Aktivite Tercihlerinin İkili Karşılaştırmalı Ölçekleme Yöntemiyle Belirlenmesi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5 (1), 88-100.

Sezal, İ. (Edit.). (2003). *Sosyolojiye Giriş*, Ankara: Martı Yayınları.

Şahin, D. & Yapıcı, M. M. (2012). Bireyin Toplumsallaşma Sürecinde Sanat Eğitiminin Önemi, *Journal of Life Sciences*, 1 (1), 273-277.

Tatlıdil, E. (2009). Kent ve Kentli Kimliği; İzmir Örneği, *Ege Akademik Bakış,* 9 (1), 319-336.



İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ARASINDA AKRAN ZORBALIĞININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ali DEMİRCİOĞLU, M.E.B/Uşak Üniversitesi, alidemircioglu92@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında karşılaşılan zorba davranışların cinsiyet, okul türleri ve sınıf seviyesi açısından incelenmesidir. Alt amaç ise ilkokul 3,4 ve ortaokul 5,6,7, 8. sınıf öğrencilerinin karşılaştıkları zorba davranış tiplerini tespit etmektir. Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Manavgat ilçesi ve Ankara ili Merkez Okullarda öğrenim görmekte olan 774 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çankaya (2011) tarafından geliştirilen "İlkokul ve Ortaokulda Akran Zorbalığı" adlı ölçek kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ölçek maddeleri dışında belirtmek istedikleri durumları belirlemek için ölçekte "Bu konuda ifade etmek istediğiniz başka sorunlar nelerdir?" şeklinde açık uçlu bir soru bulunmaktadır. Öğrencilerin maruz kaldıkları okul zorbalık türlerinin belirlenmesinde ve kişisel bilgi formundaki verilerin analizinde betimsel istatistikî testler olan yüzde ve frekans analizleri yapılmıştır. Okul zorbalık türlerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda tek-yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır. Akran zorbalığına maruz kalma ile okul türü arasındaki ilişki incelenip ulaşılan istatistiki sonuçlara göre fiziksel, sözel ve duygusal zorbalıkla en çok karşılaşan grup özel okul öğrencileridir. Bunu sırasıyla devlet okulları ve destek kursları takip etmektedir. Araştırma dahilinde yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuç erkek öğrencilerin her üç zorbalık türünde de kız öğrencilere göre zorbalığa daha fazla maruz kalmalarıdır. Akran zorbalığının engellenmesi için alınacak önlemlerde, aileyi ve okulu birbirinden ayrı düşünmemek gerekir. Akran zorbalığının minimum seviyeye indirilmesi için aile-okul birlikte çalışmalı, okulun yöneticileri ve rehberlik servisi ile iletişim içerisinde olunmalıdır. Okullarda sürekli zorba davranışlara maruz kalan öğrencilere uzmanlar eşliğinde atılganlık eğitimi verilerek bu tip öğrencilere sosyal destek verilebilir.

ABSTRACT

The aim of this research is to be examined the bullying behaviours that we meet among the primary and secondary school students in the aspect of sex, the types of schools and the levels of students. The lower aim is to determine the kinds of bullying behaviours that the students who study the 3th and 4th levels in the secondary schools meet. Scanning method which is one of the non-experimental and quantitative research methods is usedd in the research. In 2015-2016 Education and Teaching Period 774 students, who study in the town of Manavgat and in the central schools in Ankara province have participated to the research. The criterion which is called "The Bullying Behaviours in Primary and Secondary Schools" that is developed by Çankaya (2011) is used as a data collecting mean. There is also an open-ending question "What are the other problems that you want to express in this subject?" to determine the situations that the students want to state except the topics of the criterion. The percentage and frequency analysiseus that are descriptive statistical tests were done to determine the types of school bullying that the students have been exposed to and in the analysis of the datas of the personal information forms. The independence groups applied t-test to determine whether the types of school bullying show a meaningful difference or not in the point of view of various changeable things. Besides this, one side ANOVA analysis was used in the changeable comparisons more than two. When they examine the relationship between exposing to the peer bullying and the types of schools, the reached statistical results show

that private school students meet physical, spoken and emotional bullying the most. The state schools and support courses follow this by turn. In the result of the analysis that is made because of the research, an other result was occured that the male students are exposed to the bullying fort he each three bullying kinds more than female students. In taking precautions for preventing the peer bullying, it is necessary not to think the family and school seperately. For decreasing the bullying to a minimum level, the family and the school have to work together and to keep in touch with the directors of the school and the counselling service Social support may be given by giving enterprising education to the students who have to face the continuous bullying at schools with the help of the experts.

GİRİŞ

Akran zorbalığı; gücü elinde bulunduran bireylerin kendi kazanç ve çıkarları için karşı koyacak gücü olamayanlara karşı fiziksel, psikolojik veya sözel olarak kişiyi olumsuz etkileyen ve tekrarlanma özelliği gösteren saldırılardır. Daha genel anlamda güçlü olanın zayıf olanı ezmesi de diyebiliriz. (Besag,1989)

Akran zorbalığı, okullarda öğrenciler arasında sıkça görülebilen şiddet davranışları arasında yer alır.(Yurtal ve Cenkseven,2007) Akran zorbalığının önemli nedenleri arasında; arkadaşlarına baskı yapan öğrencilerin bu şekilde kendilerini arkadaşları arasında üstün görmeleri, şiddeti çözüm yolu olarak tercih etmek ve kurbanın maruz kaldığı baskıyı hak ettiği düşüncesi yer almaktadır.(Genç,2007) Akran zorbalığının ne olduğu ve zorba davranış tiplerinin belirlenmesi bu tür davranışların nedenlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.(Tani, Paul,Greenman ve Schneider, 2003)

Zorba davranışlar farklı nedenlerden kaynaklanabildiği gibi farklı biçimlerde görülebilmektedir. Zorba davranışlar akranlar arasında üç farklı şekilde görülmektedir:(Griffin ve Alan,2004)

Fiziksel zorba davranışlar arasında; vurmak, tokat atmak, yumruklamak, tekmelemek, tırmalamak, çelmelemek, tükürmek, itmek, saç çekmek, eşyasını zorla almak, korkutmak yer alırken, **sözel zorba davranışlar** arasında; isim takmak, alay etmek, onurunu zedelemek, küçük düşürmek, hakaret etmek, dedikodu çıkarmak, tehdit etmek ve küfür etmek, **duygusal zorba davranışlar** arasında ise; dışlamak, ağır işler vermek, faaliyetlere dahil etmemek, konuşmamak, yardım etmemek, yalnız bırakmak yer almaktadır. Örneğin; zorba davranışlara maruz kalan birçok öğrenci için bu durum stres nedenidir, öğrencilerin okul başarılarında sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu tür öğrencilerin diğer öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha fazla rahatsızlık belirtileri gösterdikleri, kendilerine olan güvenlerinin düşük olduğu, sosyal ilişkilerinin bozulduğu, okul başarılarının düşük olduğu görülmektedir.(Çınkır,2006) Zorbalığın neden olduğu olumsuzluklardan biri de okul fobisidir.(Pişkin,2002) Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, dikkatlerini sürekli olarak derslerinden çok, zorbaların hedefi olmaktan nasıl kurtulacakları konusuna yönelttiklerinden okullardaki başarıları düşüş göstermektedir.(Whitted ve Dupper,2005) Ayrıca zorbalığa maruz kalmanın etkisiyle öğrenciler arasında devamsızlık görülebilir. Bu tür mevcut problemler bağlamında ülkemiz okullarında zorba davranış türlerinin tespitinin yapılması, öğrencilerin düşük akademik başarıları ve düşük motivasyonlarına ilişkin alınabilecek önlemler açısından önem teşkil etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da temsil yeteneği olan örneklem üzerinde yapılan çalışmadır. (Karasar,2003)

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1 : Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorba Davranış Türleri

	Her gün		Çok Sık		Ara Sıra		Bir Kez		Hiçbir Zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1-Arkadaşlarımdan tekme ve tokat yemek	29	3.75	7	0.90	134	17.31	71	9.17	533	68.87
2-Arkadaşlarımın beni itmesi	43	5.56	45	5.81	269	34.75	165	21.32	252	32.56
3-Arkadaşlarımın eşyalarıma zarar vermesi	27	3.49	33	4.26	178	23.0	134	17.31	402	51.94
4-Arkadaşlarımın bana yumruk atması	14	1.81	16	2.07	61	7.88	54	6.98	629	81.26
5-Arkadaşlarımın bana küfür etmesi	47	6.07	45	5.81	205	26.49	108	13.95	369	47.68
6-Arkadaşlarımın benimle alay etmesi	32	4.13	31	4.01	194	25.06	164	21.19	353	45.61
7-Arkadaşlarımın beni herkesin içinde küçük düşürmesi	25	3.23	19	2.45	89	11.50	113	14.60	528	68.22
8-Arkadaşlarımın bana lakap takması	75	9.69	43	5.56	204	26.36	126	16.28	326	42.11
9-Arkadaşlarımın beni tehdit etmesi	14	1.81	16	2.07	51	6.59	76	9.82	617	79.71
10-Yardım istediğimde reddetmeleri	21	2.71	18	2.33	164	21.19	130	16.80	441	56.97
11-Arkadaşlarımın faaliyetlere beni davet etmemeleri	29	3.75	34	4.39	161	20.80	124	16.02	426	55.04
12-Arkadaşlarımın beni şikayet etmeleri	34	4.39	30	3.88	213	27.52	168	21.71	329	42.50

Tablo1'de ilk beş madde fiziksel zorbalıkla, 6,7,8 ve 9. Madde sözlü zorbalıkla, son üç madde ise duygusal zorbalıkla ilgilidir.

Tablo1 incelendiğinde öğrencilerin en fazla maruz kalıkları fiziksel zorba davranışlardan birisi olan "Arkadaşlarımın beni itmesi" oranının yaklaşık %11, öğrencilerin maruz kaldıkları diğer bir davranış olarak da "arkadaşlarımın bana küfür etmesi" oranının yaklaşık %12 civarında olduğu görülmektedir. Öğrenciler arasında itme ve itilme, küfür etmen ve edilme davranışlarının daha yaygın olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin en fazla maruz kaldıkları sözlü zorba davranışlardan; "arkadaşlarımın bana lakap takması" yaklaşık olarak %15, "arkadaşlarımın benimle alay etmesi " maddesinin ise yaklaşık olarak %8 civarında olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri arasında isim takarak ve alay ederek akranını rencide etme davranışının oldukça yaygın olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin en fazla maruz kaldıkları duygusal zorba davranışlardan; arkadaşlarımın faaliyetlere beni davet etmemeleri" ve "arkadaşlarımın beni şikayet etmeleri" zorba davranışlarının yaklaşık olarak %8 oranında gerçekleştiği söylenebilir.

Fiziksel zorba davranışlar arasında itme ve küfür, sözlü zorbalık içerisinde lakap (isim)takma ve alay etme, duygusal zorbalık içerisinde ise faaliyetlere davet edilmeme ve şikayet edilme davranışlarının daha yaygın oluğu görülmektedir.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin/Deneyimlerinin Cinsiyetlerine Göre Değişme Durumu

	CİNSİYET	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p.
Fiziksel zorbalık	Erkek	385	7,77	3,23	5,30	772	,000
	Kız	389	6,60	2,86			
Sözel zorbalık	Erkek	385	10,24	4,01	5,56	772	,000
	Kız	389	8,76	3,40			
Duygusal zorbalık	Erkek	385	5,96	2,43	3,16	772	,002
	Kız	389	5,42	2,31			

$p<0,005$

Yapılan bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre; her üç zorbalık türünde de erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla zorba davranışa maruz kalmaktadır.

Tablo 3: Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşadığı Zorbalık Türü Arasındaki İstatistiksel İlişkiyi Ortaya Koyan ANOVA Analizi.

		Kareler toplamı	Sd (serbestlik derecesi)	Ortalamaların karesi	F	p
Fiziksel zorbalık Sözel zorbalık	Gruplararası	363,717	2	181,858	19,839	,000
	Grupiçi	7067,597	771	9,167		
	Toplam	7431,314	773			
Duygusal zorbalık	Gruplararası	340,071	2	170,035	12,203	,000
	Grupiçi	10743,409	771	13,934		
	Toplam	11083,479	773			
Fiziksel zorbalık	Gruplararası	126,815	2	63,407	11,470	,000
	Grupiçi	4262,266	771	5,528		
	Toplam	4389,080	773			

ANOVA analizi sonucunda okul türüne göre öğrencilerin yaşadığı zorbalık türünde istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tablo 4: Okul Türüne Göre Öğrencilerin Yaşadığı Zorbalık Türünde İstatistiksel Olarak Anlamlı Farklılığın Hangi Okul Türü Arasında Yaşandığını Ortaya Koyan Post Hoc (Tukey) Analizi.

		N	Ortalama	Standart sapma	Anlamlı Fark
Fiziksel zorbalık	Özel Okul (1)	446	7,69	3,15	1-2*, 1-3**, 2-3*
	Devlet Okulu (2)	217	6,88	3,05	
	Destek Kursu (3)	111	5,74	2,41	
Sözel zorbalık	Özel Okul (1)	446	10,04	3,89	1-2*, 1-3**
	Devlet Okulu (2)	217	8,93	3,54	
	Destek Kursu (3)	111	8,39	3,44	
Duygusal zorbalık	Özel Okul (1)	446	5,94	2,38	1-3**, 2-3*
	Devlet Okulu (2)	217	5,64	2,38	
	Destek Kursu (3)	111	4,75	2,18	

*p<0,01, **p<0,001

Yapılan Post Hoc (Tukey) analizinde okul türü açısından özel okul öğrencilerinin diğer okul türlerine nazaran tüm zorbalık türlerine daha fazla maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Tablo 5: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Yaşadığı Zorbalık Türü Arasındaki İstatistiksel İlişkiyi Ortaya Koyan ANOVA Analizi.

		Kareler toplamı	Sd (serbestlik derecesi)	Ortalamaların karesi	F	p
Fiziksel zorbalık	Gruplararası	381,585	5	76,317	8,314	,125
	Grupiçi	7049,729	768	9,179		
	Toplam	7431,314	773			
Sözel zorbalık	Gruplararası	488,010	5	97,602	7,075	,236
	Grupiçi	10595,469	768	13,796		
	Toplam	11083,479	773			
Duygusal zorbalık	Gruplararası	147,508	5	29,502	5,342	,000
	Grupiçi	4241,573	768	5,523		
	Toplam	4389,080	773			

ANOVA analizi sonucunda sınıf seviyesine göre öğrencilerin yaşadığı zorbalık türünde istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Tablo 6: Sınıf Seviyesine Göre Öğrencilerin Yaşadığı Zorbalık Türünde İstatistiksel Olarak Anlamlı Farklılığın Hangi Sınıf Seviyesi Arasında Yaşandığını Ortaya Koyan Post Hoc (Tukey) Analizi.

		N	Ortalama	Standart sapma	Anlamlı Fark
Fiziksel zorbalık	3. sınıf	84	8,2143	3,43992	
	4. sınıf	161	7,5590	2,85667	
	5. sınıf	109	7,7615	3,67398	
	6. sınıf	142	6,9296	2,67282	
	7. sınıf	116	7,3103	3,42729	
	8. sınıf	162	6,0123	2,42397	
Sözel zorbalık	3. sınıf	84	10,1310	3,46681	
	4. sınıf	161	10,4286	3,82707	
	5. sınıf	109	10,3578	4,70524	
	6. sınıf	142	8,8028	3,06024	
	7. sınıf	116	9,1034	3,95931	
	8. sınıf	162	8,5432	3,28766	
Duygusal zorbalık	3. sınıf	84	5,6071	2,38478	7-3*
	4. sınıf	161	5,7640	2,31170	
	5. sınıf	109	6,6330	2,60576	
	6. sınıf	142	5,6972	1,97139	
	7. sınıf	116	5,4138	2,47094	
	8. sınıf	162	5,1914	2,40479	

Yapılan Post Hoc (Tukey) analizi sonucunda bu farklılığın duygusal zorbalık
*p<0,01 ri arasında olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada tespit edilen bulgulara bakıldığında; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, özel okul öğrencilerinin devlet okulu ve destek kursu öğrencilerine göre zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak; Alikaşifoğlu, Erginoz, Ercan,Kaymak ve İlter (2004) İstanbul ili genel liselerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını, Özen (2006) 800 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını ve karıştıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin genel olarak en fazla karşılaştıkları zorba davranışlar arasında sözel zorbalık tipleri (küçük düşürülme, küfür etme, isim takma, alay etme)yer almaktadır. Bu bağlamda Gibson (2003) yaptığı araştırmada öğrenciler arasında en yaygın sözlü zorbalık olduğunu, Özcebe, Uysal,Soysal,Polat,Seker ve Uner (2005) ise Ankara'da 800 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin; daha çok sözlü zorbalığa maruz kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler arasında en fazla maruz kalınan fiziksel zorba davranışlar arasında "Arkadaşlarımın beni itmesi" (%11), "arkadaşlarımın bana küfür etmesi" (%12) , en fazla maruz kalınan sözlü zorba davranışlar arasında; "arkadaşlarımın bana lakap takması"(%15), "arkadaşlarımın benimle alay etmesi " (%8) , en fazla maruz kalınan duygusal zorba davranışlar arasında ise arkadaşlarımın faaliyetlere beni davet etmemeleri" (%8) ve "arkadaşlarımın beni şikayet etmeleri" (%8) zorba davranışlarının yer aldığı

söylenebilir. Fiziksel zorba davranışlar arasında itme ve küfür, sözlü zorbalık içerisinde lakap (isim) takma ve alay etme, duygusal zorbalık içerisinde ise faaliyetlere davet edilmeme ve şikâyet edilme davranışlarının daha yaygın oluğu görülmektedir.

Zorbalık türleri ve sınıf seviyesi arasındaki ilişki incelendiğinde; fiziksel ve sözel zorbalık ile sınıf seviyesi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamışken, duygusal zorbalık ile sınıf seviyesi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle duygusal zorbalık ile sınıf seviyesi arasındaki anlamlı farklılığın yapılan istatistiki analizler sonucunda 3.sınıf ile 7.sınıf arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Her üç zorbalık türünde de erkek öğrenciler kız öğrencilere göre zorbalığa daha fazla maruz kalmaktadırlar.

Akran zorbalığına maruz kalma ile okul türü arasındaki ilişki incelenip ulaşılan istatistiki sonuçlara göre fiziksel, sözel ve duygusal zorbalıkla en çok karşılaşan grup özel okul öğrencileridir. Bunu sırasıyla devlet okulları ve destek kursları takip etmektedir.

Ayrıca ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin duygusal zorbalığa maruz kalma oranlarında düzenli bir düşüş olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre en sık karşılaşılan üç zorbalık türü ise aşağıda gösterilmektedir:

1-Arkadaşlarımın bana lakap takması (yaklaşık %15)

2-Arkadaşlarımın bana küfür etmesi (yaklaşık %12)

3-Arkadaşlarımın beni itmesi (yaklaşık %11)

Akran zorbalığının öncesi ve sonrası için alınacak önlemlerde, aileyi ve okulu birbirinden ayrı olarak düşünmemek gerekir. Bu konuda aile okul birlikte çalışmalı, okulun yöneticileri ve rehberlik servisi ile iletişim içerisinde olunmalıdır. Aileler zorbalık konusunda çok iyi bir gözlemci olmalıdır. Çocukların özelliklerini iyi gözlemleyip, değişik ortamlarda nasıl davrandıklarını saptamak için çocukları ile geçirecekleri ortak zaman dilimleri yaratmalıdırlar. Okullarda sürekli zorba davranışlara maruz kalan öğrencilere uzmanlar eşliğinde "atılganlık eğitimi" verilerek bu tip öğrencilere sosyal destek verilebilir. Aynı zamanda okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere zorbalıkla karşılaşan öğrencilerin davranışları ve zorbalıkla başa çıkma yolları ile ilgili bilgilendirme toplantıları yapılabilir.

Son söz olarak, ailelerin akran zorbalığı ile tek başına mücadele etmeleri zor bir iştir. Bu nedenle okuldaki eğitimcilerden ve diğer personellerden, gerektiğinde bir uzmandan hem kendiniz hem de çocuğunuz için yardım istemekten çekinmeyiniz.

KAYNAKÇA

Alikaşifoğlu, M.,Erginoz, E., Ercan, O., Kaymak, D. A. ve İlter, O. 2004. Violentbehaviouramongtukishhighschoolstudentsandcorrelates of physicalfighting. *EuropeanJournal of PublicHealth,* 14, 173-177.

Besag, V.E. 1989. *Bulliesandvictims in schools.* England: Open UniversityPress.

Çankaya, İ. 2011.İlköğretimde Akran Zorbalığı.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24 (1), 2011, 81-92.

Çınkır, S. 2006. Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri. *I. Şiddet ve Okul Sempozyumu,* MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.

Deveci, S. E., ve Açık, Y. 2002. *İlköğretim öğrencilerinin fiziksel şiddete maruziyetleri ve yaklaşımları.* 09.12.2010 tarihinde http://www.dicle.edu.tr/halks/m9.29.htm adresinden alınmıştır.

Genç, G. 2007. *Genel liselerde akran zorbalığı ve yöntemi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gibson, W., A. 2003. *Elementaryand milde schoolteachers' perceptions of bullying.* UnpublishedDoctoralThesis, Atlanta: Georgia StateUniversity.

Griffin, R.S. ve Alan, M. G. 2004. Childhoodbullyying: Currentempiricalfindingsandfutureirectionsforresearch. *AgressionandViolent Behavior,9* (4), 379-400.

Karasar, N. 2003. *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özcebe, H., Uysal, D., Soysal, S., Polat, B., Seker, A. ve Uner, S. 2005. Ankara'da bir ilköğretim okulunda erken ve orta dönem adolesanlarda şiddet algısı ve şiddet davranışı sıklığının değerlendirilmesi. *I. Şiddet ve Okul Sempozyumu,* MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.

Özen, D. Ş. 2006. Akran zorbalığına maruz kalmanın olası yordayıcıları ve cinsiyet ile yaşa bağlı değişimi. *1. Şiddet ve Okul Sempozyumu: Bildiri Özetleri,* İstanbul.

Pişkin, M. 2002. Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 533-551.

Tani, F., Paul, S., Greenman, B.H. ve Schneider, F. 2003. Bullyingandthebigfive: A study of childhoodpersonalityandparticipantroles on bullyingıncidents. *School Psychology International, 24* (2), 131-146.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. 2007. İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 28, 1-13.

Whitted K. S. ve David, R. D. 2005. Best practisesforpreventingorreducingbullying in schools. *ChildrenAnd Schools, 27* (3), 167-175.



MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN TOPLUMSAL CİNSİYET ALGILARI: LGBTİ (LEZ, GAY, BİSEKSÜEL, TRANSSEKSÜEL, İNTERSEKSÜEL) TABUSU

Nihat AYCAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, nihataycan@mu.edu.tr

Ela OKŞAŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,ela-oksas@hotmail.com

ÖZ

İnsanların sadece insan olmaları nedeniyle, her biri; 'yaşama', 'kişisel güvenlik', 'hukuksal kişiliğinin tanınması', 'eşit yurttaşlık' gibi temel insan haklarına sahiptir. Buna göre, insan sevgisine sahip herkes, 'farklılıklara saygı' duyar. LGBTİ yönelimindekiler ise toplumsal baskıyla çevrelerinden dışlanmaktadır. Hatta işlerinden atıldıkları için, intihar etmektedir. 'İnsan sevgisi' temelli öğretmenlik mesleği için de, LGBTİ çok önemlidir. Onların da kendilerini ifade edebilmesine, kişiliklerini geliştirmelerine fırsat verilmeli ve LGBTİ, tabu kabul edilmemelidir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerine davranışında, onların yöneldikleri cinsiyete göre farklılaşmamalıdır. Çalışmanın amacı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını, 'Farklılıklara Saygı' ölçütüne göre; LGBTİ (Lez, Gay, Biseksüel, Transseksüel, İnterseksüel) örneğinde belirtmektir. Türkiye'de Muğla, il merkezi ve Kötekli yerleşkesiyle, farklılıklara saygının yüksek olduğu illerimizden biridir. Büyükşehir Muğla ve üniversite, öğrencilere farklı kültürel etkinlikler sunar. İkisi de, farklılıklara saygının oluşmasına katkı yapar. Bu katkı düzeyini, Türkiye'nin çeşitli şartlarındaki ilkokullarında da görev alacak öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinde belirlemek önemlidir. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinden 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin LGBTİ hakkındaki bilgi düzeyleri ile tutumları belirlenmiştir. Bunun için, her sınıftan gönüllülük ilkesine göre belirlenmiş on öğrenci, toplamda da kırk öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerle görüşme sırasında; beşi olgu, beşi yargı sorusundan oluşmuş, ön kontrolü yapılmış, anket de uygulanmıştır. Araştırmada bütüncü yaklaşım benimsenmiş ve yarı yapılandırılmış bir betimleme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmelerde, ankette belirtilen ifadelerinin içerik analizleri yapılmıştır. Buralardan sağlanan veriler, 'LGBTİ hakkında bilinenler', 'bunlara karşı hoşgörü, anlayış, farklılıklarına saygı ve ötekileştirme düzeyleri şeklinde gruplandırılıp değerlendirilmiştir. Araştırma grubunun sınıf öğretmenliği öğrencileri ile LGBTİ örneğinde, onların "insan sevgisi" düzeyleri belirlenmiştir. Sonuçta, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tamamı 'her canlı değerlidir' demesine rağmen, 4. Sınıf, özellikle de 3. Sınıfların önemli bir kısmı, LGBTİ sözünü duyar duymaz, araştırmaya katılmak istemediklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılmış bazı öğrenciler değerlendirmeye uygun olmayan cevaplar vermeleri ile LGBTİ' yi adeta "tabu" kabul etmişlerdir. Bazı öğrencilerin söylemleriyle eylemlerinin uyuşmadığı belirlenmiştir. Bunu kabullenmemede, 'GBTİ hakkında bilgi yetersizlikleri', dinle ilişkilendirmeleri, olumsuz ön yargılarının olduğu bulunmuştur. Sorular da, 'hoşgörü' ve 'anlayıştan uzak' şekilde cevaplandırılmıştır. Bazıları, soruları ciddiye almayan bir tutum sergilese de; özellikle birinci ve ikinci sınıflar, LGBTİ ile ilgili olumlu tutuma sahiptir. Hükümet'in 2016'da, 'İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu' oluşturması ile olumlu görüşteki öğrencileri artacağı sanılmaktadır. Bunlar Demokrasi açısından, hem öğretmenlik mesleği hem Türk Toplumu için, ümit vericidir.

Anahtar Sözcükler: İnsan Hakları, LGBTİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

Every human has basis human rights like "living", "personal security", "recognition of legal personality", "equal citizenship" due to only their individuate. Accordingly, everyone has humanity, respects to "differentness". People seeking LGBTI, are excluded from their environment with social pressure. Even they commit suicide for fired from their job. LGBTI also is very important "humanity-based" teaching profession. It must give them change self expression, personality developing and LGBTI must be refused as taboo. Therefore teachers mustn't behave differently their students as to their sexual orientations. Aim of the research; indicate that gender sense of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Classroom teacher candidates at sample of LGBTİ (Lez, Gay, Bisexual, Transsexual, and Intersexual) according to "respect for diversity" scale. Muğla city centre with Kötekli campus is one of the province has high respect for diversity. Muğla metropolis and University, present different cultural activities to the students and they contribute formation of respect for diversity. It is important to determine the contribution level for classroom teacher candidates, will be assigned at primary schools several region of Turkey. The research was realized with forty classroom teacher candidates in Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education at 2015-2016 academic years. In this research, it was determined knowledge levels and attitudes of students about LGBTI. For actualizing this, interview made with ten students as volunteer for every class, total forty people. During the interview, it conducted a questionnaire containing five events, five judgments and made of pre-control. The research adopted holistic approach and it is a semi-structured description study. Content analysis of statements at interviews was made. Obtained data was classified and evaluated as "known about LGBTI", "tolerance, mind, respect for diversity and othering level by contrast with LGBTI". "Humanity" level of participants was determined at LGBTI sample. In conclusion, although all of participants say "every living is valuable"; fourth-grade, especially third-grade students stated that they didn't want participating research when they heart LGBTI statement. Some students gave unsuitable answer namely they accepted LGBTI as taboo. It was determined that some student's expressions and actions were disagreeing. It was found reasons of these are "lack of knowledge about LGBTI", "contact with religion" and "negative bias". Questions were answered as "lack of tolerance and in understanding". According to results, specially first and second-grade students have positive attitude concerning LGBTI. It is estimated that students numbers have positive opinion by means of created "Human Rights and Equality Institution" by Government on 2016. They are hopeful for Turkish Society and teaching profession in terms of Democracy.

Key Words: Human Rights, LGBTI, Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Classroom Teaching

GİRİŞ

İnsanların sadece insan, kişi/birey olmaları nedeniyle, her biri; ‘yaşama’, ‘kişisel güvenlik’, ‘hukuksal kişiliğinin tanınması’, ‘eşit yurttaşlık’ gibi temel insan haklarına sahiptir. İnsan sevgisine sahip herkes, bu temel insan hakları gerçeğine göre, ‘farklılıklara saygı’ duyar; anlayışlı, hoşgörülü olur. Onları toplumsal hayatın hiçbir kesiminde (sağlık, eğitim, istihdam, barınma) ötekileştirmez. Kısaca belirtilenler, toplum hayatının pek çok alanında, özellikle cinsiyet alanında karşılık bulmaz. Çünkü cinsiyet, başta biyolojik belirleyiciliğe endeksli kriterle, erkek ve dişileri ayırt etme olanağı veren bedensel özelliklerin tümü şeklinde algılanır. Cinsiyet toplum ilişkilerinde ele alındığında, toplumsal cinsiyet, cinsel yönelim, queer, trans, interteks kimlik gibi geniş bir yelpaze oluşturur. Böyle bir durum, sadece son zamanlarda ortaya atılmamış, insanlıkla birlikte var olmuştur. Ancak tüm basılara rağmen, resmi kayıtlarda yer alışı, 13.YY.'daki *sadomi* sözcüğüyledir. Sosyokültürel bir olgu olarak, farklı bedenlerin farklı duygular içerisinde olan, cinsiyet kimliğini anlamak günümüzde bile zordur. Ancak her 1000 doğumdan, 17'sinin çift cinsiyetli olduğu gerçeği de dikkate alındığında; kadın, erkek gibi ikili cinsiyet sistemi yerine, beşli cinsiyet sisteminden, LGBTİ; Lez, Gay, Biseksüel, Transseksüel ve İnterseksüel'den söz etmek uygun olacaktır (Kayır, 2015). LGBTİ tercihinde bulunanlar, karşılaştıkları toplumsal baskı nedeniyle çevresinden dışlanmakta, işlerinden olmakta ve intihara sürüklenmektedir. ‘İnsan sevgisi’ temelli öğretmenlik mesleği için de, LGBTİ çok önemlidir. Çünkü kişileri geliştirmede etkili, önemli toplumsal kurumlardan birinin okullar olduğu hatırlandığında, LGBTİ’ler; kişiliklerini geliştirdikleri bu kurumlarda ötekileştirilmemeli, aksine kendilerini okullarda özgürce ifade edebilmelidir. Bunlar, toplumda tabu olarak kabul edilmemelidir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışı, onların kişilik, kimlik ya da tercih ettikleri cinsiyet tercihine göre farklılaşmamalı, onlara karşı bir tutum sergilememelidir. Kısaca belirtilenlerin gerçekleşmesi için, LGBTİ ile ilgili öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

Çalışmanın amacı, Türkiye'de yüksek derecede korku ve kaygının bulunduğu homofobi gerçeğini, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri üzerinden, onların 'toplumsal

cinsiyet' algılarının düzeyini, LGBTİ'lileri marjinalleştirip marjinalleştirmediklerini, bunlar için "dışlama", "aşağılama", "mahalle baskısı" ve "nefret söylemlerinin düzeyini", 'Farklılıklara Saygı' kriterinde; LGBTİ (Lez, Gay, Biseksüel, Transseksüel, İnterseksüel) örneğinde belirtmektir.

Büyükşehir Muğla, il merkezi ve Kötekli yerleşkesiyle, kişilerin eğitim düzeyi ile farklılıklara saygının yüksek olduğu illerimizden biridir (TÜİK, 2013). Bu özelliğini, hemşerilerine zengin kültürel etkinlikler sunarak gösterir. Böylece farklılıklara saygının oluşmasına, katkı yapar. Bu katkı düzeyini, Muğla örneğinde, Türkiye'nin çeşitli şartlarındaki ilkokullarında da görev alacak öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği öğrencilerinde belirlemek önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliğinin tüm sınıflarındaki öğrencilerden, her sınıftan gönüllülük ilkesine göre, ortalama on, toplamda da kırk öğrenci ile oluşturulmuş bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin, LGBTİ hakkındaki bilgi düzeyleri ile tutumları araştırılmıştır. Bunun için, öğrencilere önce olgu, sonra yargı soruları olmak üzere, toplam on açık uçlu sorudan oluşmuş, ön kontrolü yapılmış bir anket uygulanmıştır. Bütüncü yaklaşımın benimsendiği çalışma, yarı yapılandırılmış betimleme araştırması olup; anketle sağlanan bulguların içerik analizleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları, gönüllü katılımcı olmuş, her sınıftan ortalama on öğrencinin, **çoğunluğu kadın** olan (% 64) ve özellikle de **şehir** olmak üzere (% 60), büyük şehirde yaşamış (% 40), öğrencilere yöneltilmiş açık uçlu sorulardan sağlanmıştır. Bunlar;

1. **Bütün canlılar değerli mi; neden?** Sorusuna, açıklama yapmadan; sadece *değerli* cevabını vermişlerdir.

2. **Varoluşçuluk hakkında bilginiz var mı?** Sorusuna, *genelde bilgilerinin olmadığı* cevabı alınmış; çok azı ise, insan olmalarıyla temel insan haklarına sahip olduklarını söylemiştir.

3. Bundan sonraki soruların değerlendirilmesi, **LGBTİ'nin açılımımı biliyor musunuz?** Sorusunu *biliyorum* diye cevaplayanlarınkiler ile yapılmıştır. Katılımcıların belirli bir kısmı (% 35), bu aşamadan itibaren değerlendirme dışı kalmıştır.

4. **Birebir tanıdığınız LGBTİ üyesi var mı?** Sorusuna *yakın tanıdığı olduğunu* belirtenler azdır (% 12).

5. **Mahallenizde LGBTİ üyesi var mı; varsa, gözlemlediğiniz bir tepki var mı?** Sorusuna, hepsi de olumsuz tekiler gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Örneğin, konuşmama, uzaylı gibi bakma, selamlaşmama, hastaya davranır gibi davranma, sürekli ihtar ve eleştiri yapma, onların da mahalleliye ilgisiz davranmaları.

6. **Yakın arkadaşınızın LGBTİ üyesi olduğunu öğrenseydiniz tutumunuz ne olurdu?** Sorusuna, ilk sınıftakilerin cevabı, *herkesin hayatı kendisine* şeklindeyken; üst sınıflara doğru çıkıldıkça, *şaşırır, afallar, duygu karmaşası yaşar, yadırgar; hatta arkadaşlığımı bitirirdim* şeklindedir.

7. **Sizce LGBTİ üyelerinin inanç düzeyi nedir?** Sorusunun cevabı, *genelde inançsız ya da inançlarının zayıf olduğu* şeklindeyken; bazısı, *kimseye inançlı olup olmadığının sorulamayacağı* şeklindedir.

8. **Bu insanların sık sık intihara yönelmelerini nasıl yorumlarsınız, üç maddede açıklayınız** sorusuna cevaplar, *toplum ve mahalle baskısı, işsizlik ve gelecekten ümitsizlik* şeklindedir.

9. **Sınıf öğretmeni olduğunuzda, bu konu hakkında yapılabilecek olanları önem derecesine göre, üç maddede yazınız.** Sorusuna, *bilinçlendirme, hoşgörü ve farklılıklara saygı* tamamına yakınının ortak önerisi iken (% 92); bazısı *rol ve statünün cinsiyetlere göre farklılığını anlatacağını bildirirken (% 5),* bazısı da öğrencilerini LBGTİ'ye özendirmemeye çalışacağı ve LBGTİ olanların da aileleriyle görüşeceklerini bildirmişlerdir (% 3).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Heteroseksüelliğin norm olarak kabul edildiği, LGBTİ'yi görünür kılma girişimi bile batılı ülke ve örgütlerinin desteğine muhtaç Türk Toplumunda (Özbal & Deniz, 2015); sınıf öğretmenliği öğecilerine LGBTİ hakkında açık uçlu on soruluk bir anket uygulanacağı duyurusu yapılır yapılmaz, bazı öğrenciler: *başka konu mu bulamadınız, böyle konuda araştırma mı yapılır, amacınız ne, yoksa siz* LGBTİ' *misiniz..?* Şeklinde tepki göstermişlerdir. Araştırma hakkında biraz ön bilgi verildikten sonra, her sınıftan ortalama on kişiye yakın gönüllü öğrenci uygulamayı kabul ettiğini belirtmişse de; bunlar üçte birinin cevapları çelişkili, tutarsız olması nedeniyle, değerlendirme dışı tutulmuşlardır. Katılımcılardan bazıları sorulara; 'ön yargılı', 'hoşgörü' ve 'anlayıştan uzak' şekilde yaklaşıp, soruları ciddiye almayan tutum sergilese de; özellikle birinci ve ikinci sınıfların, LGBTİ' lilerle ilgili olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu şehir veya büyük şehirde yaşıyor olsalar da, toplumdaki sosyal kurumların birçoğu, kişilere değer ve norm aracılığıyla dayatılan heteroseksüellik içselleştirildiği için (Kayır,2015), toplum olarak ataerkil kültürün dışına çıkamadığımız anlaşılmıştır. Bu durum, Avrupa Konseyi'nin Türkiye ile ilgili son ilerleme Raporlarında da doğrulandığı gibi, katılımcıların mahallelerindeki LGBTİ'lilerle sınırlı komşuluk ilişkilerinde bulunduklarını bildirmeleri ile de doğrulanmıştır.

Katılımcılar, LGBTİ'nin cinsel bir yönelimden (*kişinin cinsel dürtülerinin hangi cinse yöneldiğini belirten ve süregelen duygusal, sosyal çekim)* çok, cinsel tercih (*cinselliği yaşarken hangi objeye yönelmekle ilgilidir)* şeklinde yorumlamışlardır (Kayır, 2015; Cinsel Terimler Sözlüğü). Katılımcılar, cinsiyetten; biyolojik belirleyicilere endeksli bir cinsiyet anladıkları, toplumsal cinsiyeti henüz tanımadıkları ya da cinsiyetin bedenle değil, kültür ve söylemle ilişkili olduğunu kabullenemediklerini belirtmişlerdir. Böyle bir sonuç, öğrencilerin araştırmaya gösterdikleri tepkiyle birlikte değerlendirildiğinde, onların 'bilgi sahibi olmadan fikir sahibi oldukları'nı belirtmektedir.

Türkiye'de farklı cinsiyet kimliğinde bulunmak, sadece LGBTİ'lilerin kendilerini değil, ailelerini de ağır 'baskı', 'acı' ve 'aşağılamaya' maruz bırakmaktadır (Özbal & Deniz, 2015). Türkiye'nin küçük bir aynası Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencileriyle yakın çevrelerindeki LGBTİ'lilerin de aynı olumsuz tepkilere maruz kalmalarından anlaşılmıştır. Benzer konuda araştırma yapanların da belirttikleri gibi (Kepenekçi, 2004), sınıf öğretmenliği öğrencileri de *bilinçlendirme,* farklılıklara *saygı, hoşgörü* gibi değerleri sadece sözlerle ifade etmekle yetinmemelidir. Özbal ve Deniz'in de belirttiği şekilde, katılımcıların birer entelektüel olarak, söylemleriyle eylemlerini tutarlı hale getirip, gerekli tutumu sergilemek durumundadırlar. Bunun için önce, LGBTİ hakkında doğru bilgilenmeliler; sonra 'ayıp', 'günah' gibi kültür yasaklarından arınmalıdırlar ki, onları 'ötekileştirmekten' kaçınsınlar.

Dünya genelinde kırk bin kişiyle yapılmış bir araştırmadaki katılımcıların % 56,9' u, transların kimliklerini 'dini' referansla değerlendirmiş; bunları, 'günah' şeklinde algılamışlardır (Kayı, 2015). Araştırmaya katılmış sınıf öğretmenliği öğrencilerinden 'iki kişi' hariç, diğerleri; LGBTİ' leri, 'dinsiz' ya da 'inançları zayıf' kişiler olarak tanımlamıştır. Türkiye'de özellikle 2010 sonrasının gelişmeleri, LGBTİ'lilere ümit vermektedir. Örneğin, LGBTİ aileleri, LİSTAG derneğinde bir araya gelirken; "*Bütün Bebekler Hetroseksüel Doğmuyor: Benim Çocuğum"* belgeselinin Diyarbakır gösterisi, coşkuyla, zılgıtlarla izlendiği bildirilmiştir (Özbal & Deniz, 2015).

Türk toplumunun genlinde olduğu gibi (Yılmaz & Göçmen, 2015), araştırmaya katılmış sınıf öğretmenliği öğrencilerin sosyal çevrelerinin de, LGBTİ' lileri 'etiketleyerek ötekileştirdikleri belirlenmiştir. Bu konuda da, 2010'dan itibaren olumlu bazı gelişmeler gerçekleşmiştir. Örneğin, Türkiye Futbol federasyonu, eşcinselliği nedeniyle askerlik yaptırılmayana, futbol hakemliği yaptırılmayacağını 2009'da karar verse de; konunun mahkemeye taşınması ve beş yıllık mahkeme süreci sonunda, LGBTİ'li kişiye mahkeme, mesleğine dönmesini uygun bulmuştur (Arslan, 2015). Ağustos 2014'den itibaren, Türkiye'de birçok 'LGBTİ portalı', 'facebook sayfası' ve 'birçok sosyal kurum' oluşturulmuştur (Vikipedi, Özgür Ansiklopedi). Ocak 2016'da Türkiye Başbakanlık düzeyinde, İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu kurulma çalışmaları başlatıldığı gibi (memurlar.net); yeni anayasada da bunlara yer verme çalışmaları başlatılmıştır (Yılmaz, 2014).

Sonuçta, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tamamı ‘her canlı değerlidir’ yargısını paylaşmasına rağmen; dördüncü Sınıflar ile özellikle de üçüncü Sınıflar, LGBTİ sözünü duyar duymaz, *araştırmaya dâhil olmak istemediklerini* belirtmişlerdir. Araştırmaya gönüllü de katılsalar, bazı öğrencilerin değerlendirmeye uygun olmayan, kendi içerisinde çelişen cevaplar verirken; bazılarının söylemleriyle eylemlerinin tutarsız olduğunun belirlenmesi, LGBTİ’ nin ‘Toplumsal Tabu‘ kabul edildiğini gösterir. Katılımcıların araştırma konusunu kabullenememesinde, "LGBTİ hakkında bilgi yetersizlikleri" ve bunu "dinle ilişkilendirmelerinin" etkili olduğu, bütün bunların sonucunun da, LGBTİ’nin kişilerde olumsuz değer yargılarına yol açtığı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Sınıf öğretmenliği öğrencilerinden bazıları, LGBTİ'lileri, "kendi olma çabasındaki kişiler" şeklinde algılamazken; çoğunluğun olumlu görüşe sahip olması ile Hükümet’in 2016’da, ‘İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu’ kurma ve Yeni Anayasa’da bunlara da yer verme girişimleri, Demokrasi açısından ümit vericidir.

Önerimiz çok boyutlu bir konu olan LGBTİ, interdisipliner çalışmalarla araştırılmalı, LİSTAG gibi örgütlenmelere toplum desteği artırılarak güçlendirilmeli; özellikle Devlet düzeyinde alınacak eğitim ve yasal önlemler ile nefret söylemleri olabildiğinde azaltılacağı gibi, çoklu cinsiyet sistemine geçişi sağlamalıdır. Böylece onlara, kendileri olabilmeleri için ortam hazırlanmalı ki, Bir LGBTİ annesinin belirttiği, "bazı çocuklar; böyle doğar, böyle yaşar ve böyle ölür" gerçeğini toplumca kabul etmiş olalım.

KAYNAKÇA

Arslan. R. (2015). TFF'ye Davayı Kazanan Eşcinsel Hakem: Bu Bir Zafer", 29 Aralık 2015, http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/12/151229_tff_ adresinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Avrupa Konseyi İlerleme Raporları, http://avrupa.info.tr/tr/ab-ve-tuerkiye/katilim-muezakereleri/ilerleme-raporlari.html adresinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Cinsel Terimler Sözlüğü, http://www.hiv.gen.tr/cinsel-terimler-sozlugu.html adresinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Kayır, Ö. G. (2015). Sosyolojik Değerlendirme: LGBT Bireyler Açısından Cinsiyet Kimlikleri Meselesi, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi,* 13 (15), 73-79.

Kepenekçi, Y.K. (2004). Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 38, 250-265.

Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü,* Çevirenler; O. Akınay & D. Kömürcü, Lezbiyen ve Gay İncelemeleri Maddesi, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

memurlar.net, http://www.memurlar.net/haber/558081/ adresinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır

Özbal, E. & Deniz. E. E. (2015). Söyleşi: Bütün Bebekler Heteroseksüel Doğmuyor, *Eğitim Bilim Toplum,* Bahar 13 (50), 227-249.

Türkiye İstatistik Kurumu, *Seçilmiş Göstergelerle Muğla 2013*, htttp://www.tuik.gov.tr/il Gostergeleri /iller/MUGLA.pdf adresinden, 01.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Vikipedi, Özgür Ansiklopedi, https://tr.wikipedia.org/wiki/LGBT_ile_ilgili_kurulu%C5%9 Flar _listesi ve https://tr.wikipedia.org/wiki/Homofobi adreslerinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Yılmaz, V. & Göçmen, (2015). Türkiye'de Lezbiyen Gey, Biseksüel ve Trans Bireylerin Sosyal ve Ekonomik Sorunlarının Araştırılmasının Özet Sonuçları, Türkiye Politika ve Araştırma Merkezi (Research Turkey)**:** Londra, http://researchturkey.org/9142. adresinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Yılmaz, V. (2014). Yeni Anayasa Sürecinde Lgbti Hakları Hareketinin Eşit Yurttaşlık Mücadelesi: Çoğunlukçu Demokrasiye Karşı Anayasal Demokrasi, Hiperlink:İstanbul;eu. bilgi.edu.tr>media>files>farkl_1_k... adresinden, 11.03.2016 tarihinde alınmıştır.



TÜRKİYE'DE BİR ALTERNATİF OKUL ÖRNEĞİ: MUTLU KEÇİ İLKOKULU

Hanife KESKİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, hanife.keskin@deu.edu.tr

Uğur ERGENÇ, Dokuz Eylül Üniversitesi, ugurergenc@windowslive.com

Öz

Eğitim zaman içerisinde çeşitli gelişmeler ile birlikte şekillenmektedir. Öğrenilen bilgiler, teknolojik gelişmeler, politik düşünceler ve eğitim sistemlerinde ortaya çıkan sorunlar alternatif görüşleri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda çeşitli okullar yeni perspektifler denemişlerdir. Fransız İhtilali sonrasında oluşan sistemli eğitim, alternatiflerini de beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet tarihimiz göz önüne alındığında Türkiye'de çeşitli alternatif okullar faaliyet göstermiştir ve göstermektedir. Günümüzde de ülkemize özgü bir alternatif model olarak Başka Bir Okul Mümkün Derneği çatısı altında alternatif bir model uygulanmaya çalışılmaktadır. Eğitime yeni bakış açıları getirilmesi açısından bu tarz modellerin daha çok araştırılması ve uygulamaya konması gerekmektedir. Çalışmamızda alternatif eğitimin ne olduğu , alternatif okullar ve ülkemizdeki alternatif model olan Başka Bir Okul Mümkün derneğine bağlı Mutlu Keçi okulu örneği çalışılarak alternatif bakış açısı ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Mutlu Keçi İlkokulunda materyal kullanımı, ölçme değerlendirme ve teknoloji kullanımına gibi konularda uygulanan yöntemlere ulaşılmıştır.

ABSTRACT

Education is taking shape with various developments in time. Learned informations, technological developments, political thoughts and problems occuring in the education system, bring alternative opinions with them. In this context, various schools have tried new perspectives. Systematic education, which occured after the French Revolution, has brought its alternatives with it. If we take a look at our republican history, various alternative schools have operated and are operating. Today, an alternative model, which is specific to our country, is tried to be applied under Başka Bir Okul Mümkün Derneği. To bring new points of view to education, this type of models need to be researched and applied more. In our research, we wanted to bring an alternative point of view by working on what alternative education is, alternative schools and Mutlu Keçi school example, which is under Başka Bir Okul Mümkün Derneği. In this context, document examination method is used, which is a quantitive research method. In the end, we reached to material usage, assessment and evaluation and technology usafe methods used in Mutlu Keçi School.

GİRİŞ

Eğitim insanlık tarihi kadar eski bir kavram olsa da günümüzde anlaşıldığı anlamıyla ilk modern eğitim kurumlarının oluşmasının Batıda aydınlanma dönemiyle birlikte sanayi devriminin yaşandığı 18. yüzyılın ikinci yarısına rastladığı kabul edilebilir (Akın ve Arslan, 2014;81).

"İnsan nedir ?" sorusunun sonunda felsefenin elinde kalacak tek soru olması, ister istemez "eğitim"i birincil problem nesnesi durumuna getirmektedir. Konu eğitim olunca, devletler, politikalar, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, hemen herkes birer otorite olmaktadır. Böylece "eğitimde insan nedir / ne olmalıdır ?" sorusu sistemi yeniden üreten yanıtlara dönüşmektedir. İşte bu sorunun

karşılığını yeniden insana dönerek ve insanı üreterek görme edimi, alternatif eğitim modellerini karşımıza çıkarmış durumdadır. "Öğrenmek için tek bir en iyi yol yoktur" ilkesi bu sürecin savsözü olmuştur (Akdağ, 2006;34).

Ulus devletlerin kontrol ettiği modern kitle eğitim kurumu dünyada çok yaygın olup, toplumsal ve siyasal düşünce yapımıza köklü biçimde yerleşmiştir. Bu nedenle biz bu kurumun eğitim ve öğretimin tarafsız bir tanımı olduğunu kabul ederiz. Gençleri okula devam etmeye zorlayan, onların ne çalışmaları gerektiğini belirleyen ve başarılarını değerlendiren devlet okul sistemi çok normalleştirmiştir ve bu yüzden birçok insanın eğitim kelimesini duyduğunda aklına gelen tek model budur. Oysaki kendimizi kültürel düşünme yapısından kurtarmalı ve modern okullaşmanın bize tercih hakkı tanındığının (aslında karmaşık tercihler dizisi) ve bambaşka bir tercihin mümkün olduğunun farkına varmalıyız. Eğitim, modern kültürlerin unuttuğu veya yok saydığı başka birçok anlama gelebilir (Miller ,2010;24).

Alternatif eğitim geleneksel okulların insan imkânlarının dar bir imajını yansıttığı ve çocukların eşsiz potansiyelleri üzerine sınırlayıcı limitler empoze ettiğine inanan eğitimciler ve ebeveynleri cezbeden bir harekettir. Çocukların yalnızca iyi eğitilmiş vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak üzere eğitilmeleri yerine, bütüncül eğiticiler maneviyatı, doğal çevreye saygıyı ve bir sosyal adalet duygusunu beslemekle uğraşırlar. Çocuklara yaratıcılık, tasavvur, şefkat, kendini bilme, sosyal beceriler ve duygusal sağlık ilham etmeyi amaçlar. Bu yolla bütüncül eğitim bütün kişiliği beslemek ve bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım etmek anlamına gelir (Miller ,2005;36).

Alternatif Eğitim uygulandığı yere ve sisteme göre değişiklik göstermektedir. Neyin alternatifinin istendiği ve alternatif olunan sistem burada etkin rol oynamakla birlikte bazı konularda alternatif eğitimin genel bir ortak tavrının olduğu söylenebilir (Korkmaz, 2014).

Franklin (2002) Alternatif okulların özelliklerini; küçük boyutluluk, destekleyici çevre, bireysel programlama, çok seçeneklilik, özerklik ve demokratik yapı, aile ve toplumun yönetime katılması, iyi tanımlanmış standartlar ve kurallar, hedefi belli hizmetler, hesap verir olma ve sürekli değerlendirme olarak ifade etmiştir (akt. Aydın ,2012;31-33).

Dünyada uygulanmış ve uygulana gelen okulların başında Modern Okul, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Reggio Emillia Okulları ve Summerhill okulu bulunmaktadır. Bu okullardan Modern okul 30 Ekim 1901 yılında açılmıştır. Okulun kurucu ismi Francisco Ferrer'dir. Modern Okul tüm yönleriyle akılcı bir eğitim sistemine dayalı temeller üzerine kurmuş, ilerleme ile ilgili olarak kaderci bakış açısının aşılması gerektiğini ifade etmiştir ve bilimsel veriler ışığında bir eğitim yapılmasını desteklemiştir (Ferrer, 2014;13).

Modern Okulun çağdaşı olarak kurulan Montessori Okulları iki buçuk-altı yaş çocuklarını kapsayan özgüven, insiyatif, ne istediğini bilme ve uygulama, bağımsızlık, konsantrasyon, düzenlilik, yardımlaşma ve başkalarına karşı saygıyı yerleştirme ve geliştirme üzerine odaklanmıştır. Montessori okullarında belirtilen bu amaçlara iki şekilde ulaşılır: Birinci olarak, çocuğu zorlama yerine çocuğun öğrenme zevkini kendisinin yaşaması; ikinci olarak da çocuğun öğrenme mekanizmasını mükemmelleştirmeye yardımcı olmaktır. Yetişkinler için sıradan olan bulaşık yıkama, sebze doğrama, ayakkabı cilalama gibi olaylar küçük çocukların gözünde yapılabilecek önemli görevler arasındadır. Ayrıca Montessori okullarındaki materyaller çocukların zihinsel gelişimine uygun, çıkarılıp takılabilen ve oyun içerisinde kazanım vermeyi sağlayan materyallerdir. Bu okullarda materyaller uygun çevrede çocuğun isteği doğrultusunda ve çocuğun kendi hatasını görebileceği şekilde uygulanmaktadır (Oğuz ve Akyol, 2006;244-246).

Bir başka alternatif okul örneği Waldorf Okullarıdır. Waldorf Okulları hızla büyüyen bir akımdır ve tüm dünyada, 600'ü Avrupa'da, 150'si Amerika'da ve 100'ü dünyanın geri kalan bölgelerinde olmak üzere 850 Waldorf Okulu bulunmaktadır. Ayrıca yine dünyada 1200 Waldorf Anaokulu bulunmaktadır. Bu okullar 32'den fazla ülkede hemen hemen 120 bin çocuğa eğitim-öğretim sağlamaktadır. Waldorf öğretmenleri yetiştirmek üzere tüm dünyada 50'nin üzerinde "Öğretmen Enstitüsü" vardır (Driscoll'den aktaran Bayhan ve Bencik, 2008;18). Waldorf okulları felsefe ve doğu mistisizmini ön plana çıkarması noktasında diğer alternatif okullardan farklı bir konumdadır. Waldorf felsefesi, 14 yaşına kadar çocuğun kökenini saygı ve sevgiden alan, gerçek bir

otorite gereksinimi içerisinde olduğunu kabul etmekte ve bu gereklilik Waldorf Öğretmenlerinin niteliklerini de belirlemektedir. Bu nedenle özellikle 14 yaşına kadar öğretmenlerin daha anaç bir tavırla yaklaştığı bir sistemi benimsenmektedir (Gürkan ve Ültanır ,1972;515-516).

İkinci Dünya Savaşının yıkıcı etkisinin ardından faşizmi en güçlü şekilde hissetmiş ülkelerden birisi olan İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında halk tarafından bir okul açılmıştır. Bu okul savaşın ardından insana bakışın değiştiği bir dönemde adeta bu düşüncenin somutlar halini barındırmıştır. Reggio okulları İtalya'da ki sistemi eleştirmiş ve sistemin çocuğun büyüme sürecindeki bir duvar olduğunu ifade etmişlerdir (Kandemir, 2014;49). Reggio Emilia yaklaşımının bir özelliği çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasını belirtmektedir. Çocuklar sırasıyla araştırma, üretme ve hipotezlerini test etme aşamalarından geçmektedirler. Burada resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi bir çok sembolik yolla kendilerini ifade etme imkanı bulmaktadırlar. Reggio eğitimcilerinin "çocuğun yüz dili" adını verdikleri bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dili ifade etmektedir. Çocuk problemlerinin çözümünde akranlarıyla birlikte çalışmakta, öğretmen ise bu sırada ona yardımcı olmaktadır. Bazen çizim yada fikirler yeniden gözden geçirilip düzeltilmektedir. (Temel ve Dere, 1999)

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temel ilkeleri ; lider çocuk, işbirlikçi ve iletişimci kişi, üçüncü öğretmen olarak çevre, araştırmacı öğretmen, ortak ve rehber, iletişim aracı olarak dokümantasyon, aile bir ortaktır mantığı ve organizasyondur (Cadwell'den aktaran Ekici, 2015,s.199).

Modern okul, Montessori, Waldorf ve Reggio Emillia okullarının yanı sıra Amerika'da kurulan ve dünyada tanınmış okullar arasında anılan Summerhill okulu da alternatif bir model olarak değerlendirilmektedir. Summerhill okulları doğrudan demokrasi ilkeleri doğrultusunda idare edilmektedir ve her bireyin bir oy hakkı bulunmaktadır. Çocuğu birey olarak kabul eden bir sistemin temelinde bu uygulamanın yer alması ilkokul çağındaki çocukların sınır problemi yaşayabileceğini akla getirebilmektedir. Ancak demokratik değerlerin ve insan haklarına saygılı bireylerin bu özellikleri ancak deneyimleyerek kazanabildikleri ifade edilmiştir (Öztürk, 2013; 279-280). Summerhill okulları kuralları çocuklar tarafından belirlenen bir okuldur. "Eğer birinin size herhangi bir şeyi yapmasını istemiyorsanız, ona kesin bir biçimde buna son vermesini söylüyorsunuz, eğer devam ediyorsa konseyi toplantıya çağırabiliyorsunuz." (Hern, 2008;164) Bunun adına "Stop kuralı" adını vermişlerdir. Summerhill okullarında ülkedeki diğer okullarda olduğundan çok daha fazla kural bulunmaktadır (Hern, 2008;158) Bunlardan bazıları; Sadece on iki yaş ve üzeri öğrenciler bıçak taşıyabilir, bisikletinizin ön ve arka frenleri sağlam olmalıdır, izin almış bile olsanız küçük çocukların bisikletlerini kullanamazsınız, vaktinde uyumamanın cezası yarım saat topluluk çalışmasıdır (Hern, 2008;158).

Ev okulu uygulaması alternatif eğitim içerisinde sayılmak ile birlikte bu kavramın içerisinde farklı bir yere sahiptir. Uygulamasını Amerika'da görebildiğimiz ev okulu, bir sistem olarak değil bireysel çabalarla oluşturulmaktadır..Ev okulu, bu gün ulaşılabilen en farklı ve esnek eğitim seçeneğidir. Ev okulu uygulamalarının çeşitliliği, bu yöntemi seçen kişilerin de farklılığını göstermektedir. Bazı aileler uygulamayı bir kamu okulu gibi düzenlerken, öğrenciler aynı yöntemlerle çalıştırmaktadır. Bazı aileler karşıt bir yaklaşımla, okulsuz bir eğitimi yeğlemektedir. Böylece daha az yapılandırılmış bir yaklaşım benimsenerek, öğrencinin ilgi ve hazır olma durumu dikkate alınır. Pek çok ev okulu uygulamacısı da daha eklektik bir yaklaşım kullanarak, kısmen yapılandırılmış, kısmen de ilgiye dayalı bir eğitim uygulamaktadır. Ev okulu uygulaması çocuk ve ailelere özgüdür (Aydın, 2012; 44-45).

Bahsi geçen modellerin yanı sıra ülkemizde Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) çatışı altında çeşitli okullar kurulmuştur. BBOM Derneği 2010 yılının kasım ayında kurulmuştur ve merkezi İstanbul da bulunmaktadır. BBOM derneğine bağlı olarak 2016 yılı itibari ile Ankara,Bodrum,İzmir,Kaş,Çanakkale ve Eskişehir'de eğitim kooperatifleri bulunmaktadır (http://www.baskabirokulmumkun.net/). Okulların işleyişinde yerelde Kooperatifler yer almaktadır ve okulların idaresinden kooperatifler sorumludur. Dernek ile Kooperatifler arasında bir protokol imzalanmakta ve BBOM modelinde belirtilen ilkelere uyulacağı garanti altına alınmaktadır. Bu yol ile merkezi bir bütünlük sağlanması amaçlanmıştır. Dernek, kooperatif okullarının modele uygunluğunu denetlemek ile sorumludur. Bu yapı içerisinde BBOM derneğin amaçları ; çocukların potansiyellerini,

yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini geliştirmelerine olanak sağlanması, okul, sınıf ve tüm eğitim mekanlarının çocuğun yüksek yararı, güvenliği ve ekolojik duyarlılık çerçevesinde düzenlenmesi, eğitim alanında ekonomik, sosyal ve kültürel olarak eşitlikçi ve özgürlükçü bir ortam oluşturmak için çocukların, aileler, eğitmenler ve çalışanlarla birlikte planlama, karar alma ve uygulama süreçlerine katılmalarını sağlayan çoğulcu ve dayanışmacı bir okul kültürünün yaratılması, sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel ve zihinsel farklılıkları olan çocukların özelliklerine uygun bir yaklaşımla bir arada eğitim-öğretim sürecine katılmaları, toplumsal duyarlılık, şiddet ve ayrımcılık karşıtlığı, toplumsal cinsiyet eşitliği, farkındalık ve empati gibi temel ilkelerin eğitim sürecinde içselleştirilmesi, toplumsal adalet ilkesini gözeten özgün bir finansal yaklaşımla alternatif ve sürdürülebilir "başka bir okul" modelinin geliştirilerek yaygınlaştırılması, çocuk dostu ve çocuk odaklı eğitim-öğretim programları geliştirmek; örnek projeler hayata geçirmek; eğitim, ağ kurma ve savunu faaliyetleri yapmaktır(BBOM,2014a). Bu bağlamda BBOM derneğinin ilkeleri; eşitlik, toplumsal adalet, özgürlük (düşünce, ifade, hareket, seçim), dayanışma, çoğulculuk, toplumsal duyarlılık, şiddet Karşıtlığı (fiziksel, sözlü, psikolojik), ayrımcılık Karşıtlığı (milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik, sosyal, fiziksel), ekolojik düşünce, yaratıcılık, üretkenlik, dürüstlük, öz denetimcilik, eleştirellik, farkındalık ve empatidir(BBOM,2014a).

Belirlenen ilkelerin kendi içlerinde tutarlılık göstermesi ve uygulamaya dönük karşılıkları önem kazanmaktadır. Bu bağlamda BBOM okullarının 4 temel ekseni bulunmaktadır. Bunlar Alternatif Eğitim, Özgün Finansman, Ekolojik Duruş ve Demokratik Yönetim eksenleridir. Alternatif Eğitim ekseni okullarda yapılabilecek eğitim etkinlikleri ve sistemimizdeki eğitimsel eksiklikler ile ilgili çözüm arayışını içermektedir. Özgün Finansman ekseni BBOM okullarını özel okullardan ayıran önemli bir eksendir. Okulların gelirlerini kendi üretimlerinden ve yerel ilişkilerinden sağlamayı hedeflemektedir. Ekolojik Duruş ekseninde çocukları doğa ile iç içe yetiştirmek ve bu yolla toplumsal değişimde bir rol oynamak misyonu bulunmaktadır. Demokratik Yöneyim ekseni olarak ifade edilen eksende ise "doğrudan demokrasi" ilkeleri temele alınarak işlevsel bir okul meclisini uygulamak ve ders içi ve dışı etkinliklerde yine bu ilkeler doğrultusunda bir eğitim ortamı oluşturmak amaçlanmaktadır (BBOM,2014a).

Ülkemizde 2005 yılında yapılan değişiklikler ile birlikte "öğrenci merkezli" bir yaklaşıma geçilmiş ve bu noktada sistemimize dair nasıl bir alternatif tasarlandığı ve nedenleri önem kazanmıştır. BBOM okulları eğitim sistemimizde yapılan değişiklikleri ve yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmesini desteklemiştir. BBOM okulları gerçekleştirilen değişiklikleri desteklemek ile birlikte derneğin kurulduğu 2010 yılına kadar geçen 6 yıllık süreçte uygulamada oluşan eksiklikleri eleştirmiş ve özellikle bu konularda adım atılması gerektiğine işaret etmiştir. Özellikle teori ile pratiğin bir bütün oluşturması gerektiğini ifade etmiş ve bu konuda birtakım önerilerde bulunmuşlardır .BBOM okulları kendi bünyesinde yaptıkları çalışmalar ve gözlemler ile tespit ettikleri sorunlar; çocuklara programın hedeflediği değerlerin kazandırılması, içinde ancak bu değerlerin yaşandığı- yaşatıldığı bir kurum kültürü sayesinde gerçekleşebilir, programı uygulayacak olan öğretmenler yeni programın gerektirdiği rolleri benimseme ve programın gerekli kıldığı öğrenme, öğretme yaklaşımları ve değerlendirme tekniklerini edinme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip değildirler, kalabalık sınıflar, derslerin bireysel farklılıklara uygun olarak sürdürülmesini zorlaştırmaktadır, derslerin, ders kitaplarına ve kılavuz kitaplara bağlı olarak sürdürülmesi öğretmen ve konu ağırlıklı bir eğitim yaklaşımının sürmesine neden olmaktadır, okul ve sınıf yönetiminde çocuk katılımının esas olduğu bir yaklaşım benimsenmemektedir, programın çocuk merkezli eğitim anlayışını temel aldığı belirtilmekle birlikte, çocuk merkezlilik etkinliklerin çeşitlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır. Çocuk merkezli eğitim, çocuk merkezli program tasarımının bir ürünü olmalı ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını temel alarak hazırlanmalıdır (BBOM,2014a). Bu bağlamda derneğin sunduğu çözüm önerileri; BBOM çocuklara eşitlik, toplumsal adalet, özgürlük (düşünce, ifade, hareket, seçim), dayanışma, çoğulculuk, toplumsal duyarlılık, toplumsal cinsiyet eşitliği, şiddet karşıtlığı (fiziksel, sözlü, psikolojik), ayrımcılık karşıtlığı (milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik, sosyal, fiziksel), ekolojik düşünce, yaratıcılık, üretkenlik, dürüstlük, öz denetimcilik, eleştirellik, farkındalık ve empati değerlerini kazandırmayı hedefler. Bu değerler okulun ortak değerleridir. Her türlü işleyişte bu değerlerin korunması temel alınır. Böylece çocuklar bu değerleri yaşayarak içselleştirebilirler, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması ve bu ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim programlarında ve okul yaşamında gerekli düzenlemelerin yapılması okulun asli ödevlerinden birisidir, her çocuğun ilgi ve

ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması öğretmen rehberliği, sınıf toplantıları ve okul meclisi aracılığıyla sağlanır. Öğretim programlarında bu ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapmak öğretmen-çocuk işbirliği ile gerçekleştirilecek bir süreç olarak tasarlanmıştır, özyönetim ile çocukların kendi inisiyatifleriyle, başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmaksızın öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini açık biçimde belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bu sürece uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulaması, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi sağlanacaktır, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olanakların okul içinde yaratılamaması durumunda yakın ve uzak çevrenin kaynaklarından yararlanılacaktır, program bu haliyle bir yandan ilköğretim programının hedeflerini gerçekleştirirken diğer yandan çocukların ilgi alanlarına göre kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayacaktı(BBOM,2014a).

BBOM okullarının Alternatif Eğitim uygulamaları için belirlediği alt eksenlerden birisi olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), çocuk odaklı yapının temelini oluşturmaktadır. BEP' nın kapsamında MEB kazanımları, BBOM kazanımları ile birlikte çocuklardan gelen (ilgi ve istekleri doğrultusunda) kazanımlar bulunmaktadır. BBOM kazanımları, ifade edilen temel ilkelerin ayrıntılandırılmış halini oluşturmaktadır ve MEB kazanımları çerçevesinde verilmektedir. Çocuktan gelen istekler ise BBOM okullarının yapısındaki esneklik ve BEP uygulamaları sayesinde mümkün olmaktadır.

BEP özel eğitim kurumlarında uygulanan ve bireyin eğitsel planını içeren planlardır. BBOM okullarındaki BEP uygulamaları bu uygulamalara paralel bir şekilde işlemektedir. Devlet okullarında uygulanan "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, bireyin, ailenin ve öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır." şeklinde ifade edilmiştir(MEB, 2004). BBOM okullarında uygulanan BEP insanın biricikliğinden hareketle tüm çocuklar için öğretmen, aile ve çocuk ortaklığında hazırlanmaktadır. Bu şekilde çocuğun gelişimdeki tüm bireylerin sürece katkısı ve çocuğun isteklerinin ön plana alınması amaçlanmaktadır. BEP içerisinde çocuğun bireysel gelişim düzeyi, kazandığı ve henüz kazanmadığı kazanımları, özel durumları(varsa), aile tarafından aktarılan özellikleri, öğretmen görüşleri ve çocuğun çalışmak istediği konular bulunmaktadır. BEP dahilinde çocuğun çalışmalarını yapabilmesi için dersler içerisinde imkan sağlanmaktadır. Bunun dışında da ders saatlerinde ya da bireyin ders sırasında yapmak istediği çalışma ile ilgili olarak da esneklik sağlanmaktadır.

BBOM okullarında karma yaş uygulaması öğle arasından sonra düzenlenen atölyeler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Atölyeler MEB kazanımlarına paralel bir şekilde okulun öğretmenleri tarafından kendi becerileri ve branşları doğrultusunda planlanmakta ve sabah derslerinden önce çocuklar tarafından ilgi ve istekleri doğrultusunda seçilmektedir. Çocukların gerçekleştirdikleri bu seçimler tercih yapma ve ilgilerini belirleme imkanı sağlarken aynı zamanda farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelmelerini sağlamaktadır (BBOM, 2014a).

BBOM okullarında ekonomik yeterlilikler çerçevesinde branş öğretmenlerinin tam zamanlı olarak istihdam edilmesi planlanmıştır. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ile planlı bir şekilde çalışarak dersleri çeşitlendirmesi amaçlanmıştır. Örneğin bir matematik dersi içerisinde verilecek kazanımın müzik öğretmeni tarafından bestelenmesi ya da resim öğretmeni tarafından resmedilmesi veya atölyeler esnasında akademik kazanımların atölye içerisinde verilmesi anlamına gelmektedir. Bu kazanımların gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin birlikte planlama yapmaları ve zaman zaman derse birlikte girmeleri gerekmektedir (BBOM, 2014a).

BBOM okullarında ölçme-değerlendirme süreçleri MEB tarafından belirtilen ölçütler ile gerçekleştirilmektedir. Alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile ürün, süreç ve sonuç ölçülmektedir. BBOM okullarında temel olarak çocukların kıyaslanmaması ve rekabete sokulmamaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle değerlendirmeler ile alınan sonuçlar çocukların bireysel gelişimi açısından kendileri ile birlikte değerlendirilmektedir (BBOM, 2014a).

Demokratik Yönetim anlayışı da dikkate alınarak BBOM okullarının çocuk sayısı maksimum 200 olarak belirlenmiştir (BBOM,2014b). Alternatif Eğitimin gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler; öğretimin bireyselleştirilmesi konusunda uzmanlık sahibi olmalı, çocuğun aktifliğinin esas olduğu aktif öğrenme yöntemleri kullanmalı, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren yöntemlerin çocuklara tanıtılmasına ve kullanılmasına özen

göstermeli, çocuğun farklı öğrenme hakkının sonucu olarak, çocuğun kendisi için en uygun olduğunu düşündüğü yöntemi öğretmeni ile müzakere sonucu belirlemesine olanak sağlamalı, BBOM eğitim programının gerektirdiği eğitim materyalleri oluşturabilen bireyler olmalıdır (BBOM, 2014a). Ayrıca okullarda çalışacak öğretmenlerin seçimi ile ilgili olarak BBOM okulları sorumlularından Ethem Uğur Celep 2014 yılında BİRGÜN (24 Eylül, 2014) gazetesine verdiği röportajda, öğretmenlerin BBOM okullarının 4 temel eksenini çok iyi kavramış ve benimsemiş olmaları gerektiğini ifade etmiş ve mutlu çocuklar yetiştirebilmek için mutlu öğretmenlerin olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu konunda da okul kooperatifinin, BBOM derneğinin ve tüm okul bileşenlerinin sorumluluğu olduğunu belirtmiştir (Karahan ve Ulutaş, 2014). Alternatif Eğitim Ekseni doğrultusunda BBOM okullarında bir haftanın idealize edilmiş hali Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo-1

<table>
<tr><td>Günler</td><td>BBOM Okulunda Bir Gün</td><td>BBOM Okulunda Bir Gün</td><td>BBOM Okulunda Bir Gün</td><td>BBOM Okulunda Bir Gün</td><td>BBOM Okulunda Bir Gün</td></tr>
<tr><td>20 Dakika</td><td rowspan="2">Okul Meclisi</td><td colspan="4">Serbest Zaman</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td><td rowspan="3">Türkçe</td><td>Matematik</td><td>Sizinle Paylaşacaklarım Var</td><td rowspan="3">Türkçe</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td><td rowspan="3">Türkçe Atölyesi</td><td rowspan="2">Uygulamalı Matematik</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td><td rowspan="2">Proje</td><td>Matematik</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td><td rowspan="5">Hayat Bilgisi</td><td>Proje</td><td>Kütüphane Saati</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td><td colspan="4">Yemek ve Oyun Saati</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td><td colspan="4" rowspan="2">Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi Atölyeleri</td></tr>
<tr><td>40 Dakika</td></tr>
<tr><td>20 Dakika</td><td colspan="4">Serbest Zaman</td></tr>
</table>

Kaynak: BBOM,2014c

BBOM okullarında 4 temel eksenden birisi de Ekolojik Duruştur. Doğanın barındırdığı biyolojik çeşitlilik, öğrenme sürecinde kullanılabilecek en iyi araçken bu çeşitliliğinin ve iç uyumunun anlaşılması ve merkeze alınması, bugünkü toplumsal düzenin dayattığı "rekabet" koşullarından "işbirliği" koşullarına geçişin mümkün olabilmesinin de ilk adımıdır (BBOM,2014a). Bu nedenle ekolojik tavır olarak bütüncül bir yapıya sahiptir. BBOM okullarında eğitim-öğretim etkinlikleri dışında beslenme ve mimari gibi konularda da ekolojik bir tutum amaçlanmıştır. BBOM okullarının ekolojik perspektifi ile ilgili değerlendirmeleri; doğayı ve onun bileşenlerini, insanlığın hizmetine sunulmuş "kaynaklar" olarak görmekten ziyade bütün bu bileşenleri, birbirinin olmazsa olmaz önkoşulu olarak görür ve birer "varlık" olarak değerlendirir, doğayı oluşturan muazzam çeşitlilik, sürekli birlikte var olmanın ve bu birliktelikte işbirliği yapmanın biricik ve ikamesi olmayan bir denge ve zenginlik yarattığının en güzel göstergesi olarak algılar, doğanın barındırdığı biyolojik çeşitlilik gerçekliğini, öğrenme sürecinde en iyi araç olarak görür şeklindedir (BBOM,2014a). Bu bağlamda okulda uygulanabilecek ekolojik uygulamalar; çocuklarımıza kirlenmemiş bir dünya bırakmanın tek yolu onlara dünyayı kirletmemeyi öğretmektir, BBOM modeli ve okulları, ekolojik felsefeyi merkeze alarak eğitim sürecinde farklı bir örnek sunmayı hedeflemektedir. BBOM Okulları'nda müfredatın ele alınmasında en temel yaklaşım "ekoloji" konusunun müfredata içselleştirilmesi ve BBOM

Okulları'nın eğitim programının temel hedeflerinden birisinin ekolojik bilinçlendirme ve farkındalık yaratmak olmasıdır. Bu çerçevede; tüm eğitim programı ekoloji perspektifinden taranacak, içerikteki olumsuz örnekler (havuz problemleri gibi) kaldırılarak olumlu örneklerle (yağmur suyunun toplanması gibi) değiştirilecektir, eğitim materyallerinin seçiminde kullanılmak üzere ekolojik seçim kriterleri belirlenecektir, gündelik yaşama ilişkin ekolojik çözümler, teorik olarak anlatılacağı gibi, projeler ve atölye çalışmalarıyla uygulamaya da yer verilerek, ekolojik içselleştirmenin pekiştirilmesi hedeflenmektedir (BBOM,2014a).

Bu amaçla "doğal hayat ve ekoloji atölyeleri" gibi doğal döngüleri anlamaya yönelik, "geri dönüşüm ve tamir atölyeleri" gibi tüketimi azaltmaya yönelik, "gıda ve oyun araçları atölyeleri" gibi kendi kendine yeterli üretim ilkesini öğretmeye yönelik çalışmalar düzenlenecektir. Enerjinin ve su ve gıda gibi doğal varlıkların doğru kullanımına, tüketimin asgari düzeye indirilmesine ve sürdürülebilir yaşam modellerine ilişkin ilkeler okul yaşamının tüm aşamalarında vurgulanacaktır. Çocukların eğitim materyallerinin okul kütüphanesinde her çocuğa yetecek miktarda temin edilmesi suretiyle bu materyallerin daha sonraki çocuklar tarafından da kullanması sağlanacaktır. Benzer bir şekilde okul içinde kurulacak mekanizmalarla çocuklar için giyecek, oyun araçları, kitap gibi eşyaların ihtiyaca göre paylaşılması ve takas edilmesi sağlanacaktır. BBOM aynı zamanda yakın çevresinde benzer bir bilinçlenmenin oluşması için yöre insanlarına da yönelik benzer ekoloji programları hazırlamayı ve sorumluluk projeleri düzenlemeyi hedeflemektedir. Bu eğitim programları ve sorumluluk projelerinde BBOM'un "ekoloji izcileri" hem yerel çevre sorunlarının tespit edilmesi, hem bunların çözülmesi hem de kamuoyunun bilinçlendirilmesi için çalışacaklardır(BBOM,2014a).

BBOM okulları, doğayla uyumlu yaşamın temelini oluşturmak ve bu sürecin kavranabilmesini sağlamak için ekoloji konusunun müfredata içselleştirilmesi gerektiğini belirtmiş ve tüketim kelimesinin karşılığına yeterli kullanımı koyarak tüm canlıların, doğal varlıklara eşit bir şekilde ulaşmaya hakkı olduğuna dair bilinç oluşturmayı ekoloji eğitiminde temel edinmiştir. Bu bağlamda enerjinin ve doğal varlıkların doğru kullanımına, tüketimin asgari düzeye indirilmesine ve sürdürülebilir yaşam modellerine ilişkin ilkelerin tüm okul yaşamı içinde var olması gerektiğine vurgu yapılmıştır (BBOM,2014a).

BBOM okulları açısından ekolojik duruş hem okul içi hem de okul dışı bir kavrayış gerektirmektedir. Bu açıdan yalnızca okuldaki çocuklara ekoloji bilincinin kazandırılması amaçlanmamıştır. Okullar bulundukları çevredeki insanları bilinçlendirme anlamında da sorumluluk taşımaktadır. Bu amaçla BBOM okulu çocuklarının "ekolojik izciler" olarak görevleri bulunmakla beraber tüm okul bileşenlerinin bu konuda sorumlulukları bulunmaktadır (BBOM,2014a).

Bütün okullar için finansman önemli bir yer tutmaktadır. Özel okullarda aileler belirli ücretler karşılığında çocuklarını okula kaydettirebilmektedirler. BBOM okulları açısından da günümüz için ödenmesi gereken ücretler bulunmaktadır. Ancak BBOM okulları kâr elde etmek amacı ile değil finansal sürdürülebilirlik için ücret talep etmektedir. Okul yönetiminin ya da okulun herhangi bir bileşeninin elde edilen gelirleri okul dışı yerlere harcama yetkisi bulunmamaktadır. Ayrıca okul kooperatiflerine üye olmuş tüm veliler okulun bir ortağı sayılmaktadır. Bu durum okullar açısından finansal bir sınıflandırmayı gerektirmektedir. BBOM okulları kar amacı gütmemesi ve kooperatif yapısından dolayı özel okullardan ayrılmaktadır. Devlet tarafından finanse edilmemesi ve ücretsiz olmaması açısından da devlet okullarından ayrılmaktadır. BBOM okulları göz önüne alındığında; devlet okulları, özel okullar, kar amacı gütmeyen kooperatif okulları şeklinde bir sınıflandırma yapılması gerekmektedir.

BBOM okulları eğitimin kamusal kaynaklarla karşılanması gerektiğine vurgu yaparak, makro dönüşümün gerçekleşeceği günün öncesinde de finansman yapısına dair bir ara çözüm olarak kendi giderlerini karşılayacak ve toplumsal fayda sağlayacak bir okul sistemini öngörmüştür (BBOM,2014). BBOM okullarının finansal yapılanmasında ekonomik nedenlerin okul kaydında engel oluşturmaması açısından belirli planlamalar yapılmış ve önlemler alınması amaçlanmıştır. BBOM okullarında uygulanmaya çalışılan özgün finansman modelinde okul ücretleri, ticari bir kâr amacı güdülmeksizin, temel olarak kendi giderlerini karşılayacak şekilde belirlenecektir. Ticari kâr amacı gütmeyecek bu okulun finansmanında ekonomik geliri yüksek olan aileler imkânları ölçüsünde, belirlenecek standart eğitim bedelinden daha fazla katkıda bulunacaklardır. Buradan elde edilen ek gelir, imkânı daha az

olan çocukların eğitim masraflarına aktarılacaktır, BBOM okullarına destek vermek isteyen gönüllülerden toplanacak bağışlar da maddi imkânı az ya da hiç olmayan çocuklar için harcanacaktır. İsteyen destekçiler "destek aile" ya da "ikinci aile" modeliyle maddi imkânı olmayan bir çocuğun eğitim masraflarından (tamamen ya da kısmen) sorumlu olacaklar, söz konusu çocuğun eğitim hayatını ikinci bir aile gibi destekleyeceklerdir, sürekli ve genişleyen bir burs sistemi, okulun bulunduğu çevre ile ilişkisini güçlendirecek mekanizmalar, destek aile uygulamaları, farklı toplumsal kesimler için kotalar yoluyla BBOM Okulları özgün bir finansman modeli oluşturacaktır, bu tür mekanizmalarla BBOM Okullarında tam burslu çocuk oranının her yıl artarak %25 seviyesine çıkarılması hedeflenmektedir. Bu yolla projenin toplumsal destek ve yararlanma tabanının genişletilmesi mümkün olacaktır, finansman açısından sağlanacak böyle bir örnek deneyim, maddi olarak nitelikli eğitime ulaşma şansı olmayan çocukların eğitim hakkının önündeki parasal engelleri de aşma yönünde perspektif sunabilecektir, BBOM modeli toplumsal kaynaştırma ve adalet düşüncesine dayanan bir eğitim yaklaşımına sahiptir. BBOM modeli, toplumsal adalet ve kaynaştırmanın okulun ve çocukların başarısı için olumlu katkılarına inanır (BBOM,2014a).

BBOM Okulları milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik, sosyal, fiziksel engeller açısından çocukları ayırmaz. Bu bağlamda; çocukların okula kayıt süreçlerinde de eldeki imkânlar bağlamında dezavantajlı grupların çocuklarına kotalar aracılığıyla öncelik verilerek pozitif ayrımcılık ilkesi hayata geçirilecektir, okullarımız bulunduğu bölgede, maddi imkânsızlıkları nedeniyle nitelikli eğitime ulaşma şansı olmayan çocuklara, özel gereksinimli çocuklara, risk altındaki çocuklara da olanaklar yaratacaktır, kaynaştırma yoluyla eğitim, özel gereksinimli çocuklara özel eğitim desteği ve farklı ihtiyaçları olan çocuklara yönelik destek hizmetlerin karşılanması amacıyla bu alanda çalışan ve/veya bu alanlara destek olabilecek sivil toplum kuruluşları, kamusal fonlar ve özel girişimler ile işbirliğine gidilecektir. Öte yandan, BBOM modeli, sadece mutlu okul çalışanlarının mutlu çocuklar yetiştirebileceğinin farkındadır. Bu düşünceyle; okulların tüm çalışanlarının özlük haklarının tam ve eksiksiz sağlanması, BBOM Derneğinin temel ilkesi olacaktır, bunun yanı sıra istihdam politikalarında, her ne temelde olursa olsun (milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik, sosyal, fiziksel) hiçbir ayrımcılık yapılmayacağı gibi, dezavantajlı grupların istihdamına özel önem atfedilecektir.

BBOM okullarının eksenlerinin bir bütünlük içerisinde olması hedeflenmiştir. Bu açıdan finansal uygulamaların belirlenmesinde fırsat eşitliği yalnızca ekonomik boyutu ile değil milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik, sosyal, fiziksel engeller açısından da değerlendirilmiştir. Okula başvuruda bulunan ailelerin ve çocuklarının ifade edilen özellikler açısından negatif bir ayrıma tabi tutulmasına karşı çıkılmıştır (BBOM,2014a).

BBOM eksenleri arasında diğer eksenlere de temel oluşturan eksen Demokratik Tutum Eksenidir. Okulun tüm bileşenlerinin kendi alanı, kendi yaşamı ile ilgili doğrudan ya da dolaylı kararlara katılmaları ve eşit söz hakkına sahip olmaları ilkesel olarak kabul edilirken, çocukların bu katılımı bir hak olarak algılamalarını ve bu hakkı kullanmalarını sağlayacak sürdürülebilir mekanizmalar oluşturulması hedeflenmiştir (BBOM,2014a).

BBOM okullarında tüm bileşenlerin okul meclisi ya da kurullar aracılığıyla karar alma süreçlerine katılım hakkı bulunmak ile birlikte okullarda hak-sorumluluk prensibi önemli bir yer tutmaktadır. Belirli haklara sahip olan bireylerin belirli sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Örneğin kooperatif üyelerinin beslenme, temizlik, idari işler, vb. gibi tüm alanlarda istekleri, yatkınlıkları, tercihleri doğrultusunda sorumlulukları bulunmaktadır. Bu durum velilerin okula üye olmalarından doğan haklarından gelmektedir (BBOM,2014a). BBOM okulları demokratik yönetim yapısının ilkeleri; doğrudan katılıma, tüm bileşenlerin eşit söz hakkına sahip olmasına, çok yönlü, empati ve anlamaya dayalı iletişime, şeffaflığa ve uzlaşmaya dayalıdır. Bu ilkeler bağlamında çocukların yönetime katılımı açısından çeşitli yönergeler bulunmaktadır. Bu yönergeler şu şekildedir; okul meclisi haftada iki saat düzenli olarak toplanır. Okul bileşenlerinden herhangi biri tarafından gerekli görüldüğünde de olağanüstü toplanır, çocuklar ve okul çalışanlarının katılımı ile düzenli toplanan mecliste okulun diğer bileşenleri olan aileler ve çevre de kendi yaşamları, alanları ile ilgili konularda karar alma hakkına sahiptir. Okul Meclisi'nin kararları okulun yönetimi için belirleyici olacaktır. Mecliste her katılımcının eşit söz hakkı, oylama gerektiren durumlarda ise eşit oy hakkı vardır, okul meclisinin işlerliğini sağlamak, demokratik yönetim yapısını okulun tüm yaşamına

yaymak ve çocukların demokratik teamülleri içselleştirmelerini sağlamak amacıyla ara ve destekleyici mekanizma olarak sınıf toplantıları yapılacaktır, BBOM Okulları Demokratik yönetim yapısının bir unsuru olarak, güne başlarken ve/ya gün sonunda çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda eğitimlerini tasarladıkları, değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı, gündelik gereklilikler doğrultusunda karar alma süreçlerine dahil olmayı öğrendikleri sınıf toplantıları gerçekleştirilecektir.

BBOM Okullarında hiçbir kurul, grup sadece yetişkinlerden oluşmaz ve çocukların katılımı bir hak olarak algılamaları ve doğrudan katılımları sağlanır. Karar alma hakkına sahip çocuklar beslenme, temizlik, idari işler gibi tüm alanlarda alınan kararların uygulanmasından da belli ölçüde sorumludurlar. Bu sorumluluklar, öğrenme sürecinin bir parçası olduğundan hem BBOM Okulları'nın temel değerlerinden biridir hem de okulun bileşenleri arasındaki dinamik ilişkinin her aşamada hayata geçirilmesine tekabül eder. Böylelikle, çocukların mevcut hakları dolayısıyla sınırsızca her şeyi yapabilme gücünü, hakkını haiz, bencil bireyler olmalarındansa dayanışma, sorumluluk, diğerkâmlık gibi değerlere dayanan özerk bireyler olarak deneyim kazanmaları hedeflenmektedir. BBOM modeli karar alma süreçlerinde şeffaflığı esas alır. Şeffaflığı sağlamak amacıyla tüm grupların, kurulların toplantı gündemleri, kararları ve uygulamaları okulun tüm bileşenlerinin erişebileceği şekilde duyurulacak, böylelikle çocukların sürece her koşulda dâhil edilmeleri sağlanacaktır.

BBOM okullarında haftada bir gün belirlenen saatler içerisinde okul meclisi yapılmaktadır. Meclis doğrudan demokrasi ilkeleri doğrultusunda hareket etmektedir. Her hafta sonraki hafta için meclisi yönetecek kişi çocuklar arasında seçilmekte ve seçimde okulun tüm bireyleri(öğrenciler,çalışanlar ve öğretmenler) oy kullanmaktadır. Öğretmenlerden birisi de değişimli olarak meclisi yöneten kişinin yardımcısı olmaktadır. Mecliste herkesin 1 oy hakkı bulunmaktadır. Okul meclisi idari ve mali konular dışındaki konularda karar mekanizması konumundadır. Alınan kararların uygulama süresi yine mecliste belirlenmekte ve okulun imkanları doğrultusunda kararlar gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Kararların uygulanması sürecinde çocukların da kendi yeterlilikleri doğrultusunda katılımı amaçlanmaktadır. Okul meclisi dışında belirli rutinler ile toplanması planlanmış bir aile meclisi de bulunmaktadır. Bu meclislerde belirlenen konularda alanında uzman kişilerce eğitimler verilmesi okul ya da okul ile ilgili idari kararların görüşülmesi amaçlanmaktadır (BBOM,2014d).

BBOM okullarında demokratik yönetim bağlamında çatışmaların çözümüne dair Çatışma Çözümü Mekanizması (ÇAÇÖ) bulunmaktadır. ÇAÇÖ çocuklar arasındaki sorun ve çatışmaların öncelikle taraflar arasında çözülmeye çalışıldığı kuruldur. Öğretmenlerin direkt olarak çatışma çözümünü kendilerinin sağlamaması, çatışmaların bu mekanizmaya yönlendirilmesi amaçlanmaktadır. ÇAÇÖ'de bir öğretmen temsilcisi ile iki çocuk temsilcisi bulunmaktadır.(Okul nüfusunun 40 çocuğa kadar olduğu durumlarda) Çocuk temsilcileri okul meclisinde gönüllülük esasına göre seçilmektedir. Ayrıca bu temsilcilere birer yedek üye de seçilmektedir. ÇAÇÖ bir çatışma durumundan en az bir gün sonra en fazla da üç gün sonra toplanmaktadır. ÇAÇÖ kurulunun görevi çatışmaların çözüm sürecinde kolaylaştırıcı rolü üstlenmektir (BBOM,2014e).

YÖNTEM

Araştırma Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde veri kaynağı olarak eğitim programları vb. kullanılabilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek; 2008). Çalışmada veri kaynağı olarak Başka Bir Okul Mümkün Derneği Protokolü, okul yürütme kurulu yönergesi,meclis yönergesi ve çatışma çözümü yönergesi analiz edilmiştir. Çalışmada yukarıda belirtilen dokümanlar araştırmacılar tarafından incelenerek önce ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra bir araya gelinerek tekrar incelenmiştir. Böylece verilerin tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

BBOM okulları açısından BBOM kazanımların somut bir listesinin olmayışı verilen kazanımlar açısından bir içerik tartışması yaratmaktadır. Temel ilkeler doğrultusunda verilmesi planlanan kazanımların durumsallık içerisinde mi yoksa planlı bir şekilde mi verileceği ifade edilmemiştir. Bu nedenle hangi kazanımın ne şekilde kazandırıldığının belirlenmesi güçleşmektedir.

Oluşturulacak bir kazanım listesi hem uygulama açısından hem de genel bir çerçevenin çizilebilmesi açısından önem kazanmaktadır.

BBOM okullarında teknoloji kullanımı hakkında net bir içerik bulunmamaktadır. Bu bağlamda Waldorf okulları gibi okul içerisinde teknoloji kullanımını sınırlayıcı bir uygulama yoktur. Okul içerisinde gerekli durumlarda, ders anlatımlarında ve video gösterimlerinde teknolojiden yararlanılmaktadır.

BBOM okulları materyal konusunda Montessori okullarına benzer bir şekilde çok amaçlı kullanılabilen ve kazanımlara uygun olan materyalleri tercih etmekte ve kendi materyallerini üretmeyi amaçlamaktadır. Montessori materyallerinin dışında diğer alternatif eğitim modellerinin kullandıkları materyaller de araştırılıp kullanılmaya çalışılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme konusunda Reggio Emillio okullarının kullandığı "Dökümantasyon" yöntemi yine BBOM okullarında tercih edilmekte ve kullanılmaktadır. Çocukların gün içerisinde yaptıkları çalışmalar, etkinlikler ve bu etkinliklerdeki katılımları öğretmenler tarafından gözlenmekte ve not edilmektedir. İleriki süreçlerde işlenecek derslerde bu bilgiler düzenlemede yardımcı olmaktadır.

Demokratik yönetim ekseni çerçevesinde okuldaki öğrenci sayısı maksimin 200 olarak hesaplanmıştır. Kooperatif üyelerinin okul işleyişinde gönüllülük esasına dayalı olmak üzere çeşitli görevleri bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı tüm çocuklara, aile, çocuk ve öğretmen işbirliği içerisinde ve çocukların istekleri dikkate alınarak belirlenmektedir. Ayrıca okul bir kooperatif okulu olduğu için tüm veliler aynı zamanda okulun sahibi sayılmaktadır. Bu açıdan diğer özel okullardan farklı bir konumlandırmaya dahildir. Okullarda MEB müfredatı öğleden önceki saatlerde uygulanmakta ve öğleden sonra seçmeli atölyeler yapılmaktadır. Tüm bu özellikler göz önüne alındığında Franklin'in Alternatif Okul tanımlaması içerisinde kendine yer bulabilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

BBOM okullarında programların uygulanışı sırasında sağlanan esnekliğin çocuktan hareket alımı konusunda bir avantaj sağlaması mümkün görünmektedir. Ayrıca her çocuk için oluşturulan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı da sürece çocuğu dahil etmektedir. Bu bağlamda BBOM okullarının savunduğu teorinin iyi bir şekilde uygulanması konusunda teori aracılığıyla pratiğe bir kanal açılmaktadır. Ayrıca derslerde kullanılması planlanan materyallerin seçiminde diğer alternatif modellerden yararlanılması da hem yerele bir özgürlük sağlanmasına hem de bir standardın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus seçilecek materyallerin ekolojik kriterlere uygun olmasıdır. Ancak bu kriterlerin tam olarak ifade edilmeyişi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

BBOM okullarında uygulanan değerlendirme yöntemi devlet okullarının ilkokul kademesinde uygulanan yöntem olan süreç odaklı değerlendirmedir. Ancak buna ek olarak ders sürecinde çocukların ürünlerinin sonraki konuya dair seçimlerde kullanılması süreç odaklı değerlendirmenin eğitim sürecine yayılmasına olanak sağlamaktadır. Bu uygulamanın kalabalık sınıflarda uygulanmasının ne derece uygun olduğu araştırmaya değer bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır

BBOM okullarının eğitimde fırsat eşitliğine neden olup olmadığı önemli bir husustur. BBOM okulları misyon olarak kamusal eğitimi desteklemekte ve devlet okullarının dönüşümüne öncü olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca okullarda belirlenen burs kotaları ve okulların üretiminin desteklenmesi gibi konuların yanı sıra okullarda burs verilmesi için bir sınav yapılmaması bu tartışma ile ilgili önemli bilgiler vermektedir. BBOM okullarının bu konudaki temel misyonlarından birisi de bu okulların parasız olmasının sağlanmasıdır. Bu durum eğitimin kamusal oluşuna giden yolda öncü olmayı amaçlayan bir kurum için önemli bir husus olmaktadır.

BBOM okulları ve benzer alternatif okullar ile ilgili yapılacak çalışmalar eğitim programlarının fırsat eşitliğine aykırı olmayacak şekilde adil bir şekilde tüm ülkede uygulanması açısından katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda alanda yapılacak akademik çalışmaların sayısının artması teori ile pratiğin işlerliğini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

Akbağ,B. (2006). Alternatif Eğitim Modelleri, *Zil ve Teneffüs Dergisi,* Sayı: 6, 34-44

Akın,U.,Arslan,G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*4 (1), 81-90.

Aydın,İ. (2012). *Alternatif Okullar* (4.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık:Ankara.

http://www.baskabirokulmumkun.net/ Erişim Tarihi: 04.05.2016

BBOM. (2014a). Başka Bir Okul Mümkün Derneği Eğitim Anlayışı, İstanbul.

BBOM. (2014b). Başka Bir Okul Mümkün Derneği Eğitim Kooperatifi Sözleşmesi, İstanbul.

BBOM. (2014c). Başka Bir Okul Mümkün Okulları Haftalık Ders Planı, İstanbul.

BBOM. (2014d). Başka Bir Okul Mümkün Okulları Aile Meclis Yönergesi, İstanbul

BBOM. (2014e). Başka Bir Okul Mümkün Okulları Çatışma Çözümü Yönergesi, İstanbul.

Bayhan,P.,Bencik,S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 26,15 - 25.

Ekici,Y.F. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Sayı: 12, 192-212.

Ferrer, F. (2014). *Özgür Eğitim*. Çev: Şahin.H, Pales Yayıncılık:İstanbul.

Gürkan,T., Ültanır,G. (1972). Rudolf Steiner'in Eğitim Felsefesi ve Waldorf Okullarına Genel Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 10.1501/Egifak_0000000373

Hern, M. (Ed.) (2008). *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, Çev:Babaoğlu.Ç.E, Kaldeon Yayınları:İstanbul.

Hesapçıoğlu, M., Dündar, S. (2008). Alternatif Okulların Felsefi Temelleri ile İlgili Sınıflandırma Çalışması. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 28,43-56.

Http://www.yeniokul.com.tr/sss.html (26.01.2016)

Karahan, H., Ulutaş, A. (2014, 24 Eylül). Çocukların Ağlamadan Gittiği Bir Okul Mümkün. http://www.birgun.net.

Kandemir, M. (2014). *Alternatif Eğitim Manifestosu* (4.Baskı), Sınırsız Kitap ve Yayıncılık: Ankara.

Kaya, A. (Ed.) (2010). *Eğitim Psikolojisi* (5.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık:Ankara.

Korkmaz, E. (2014). Alternatif Eğitim Nedir ?, Erişim Tarihi: 01.05.2016 *www.egitimpedia.com.*

MEB. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Ankara

Miller, R. (2005) Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 3(10), 33- 40.

Miller, R. (2010) Eğitim Alternatifleri Niçin Var ?. *Alternatif Eğitim e-Dergisi,* Sayı:1,24- 26.

Oğuz, V., Akyol,K.A. (2006) Çocuk Eğitiminde Montessori Yaklaşımı, *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,15(1),243-256.

Öztürk, T.H. (2013) Demokratik Pedagojinin Sanal Öğrenme Toplulukları ile Yeniden Keşfi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,*46(1), 275-296

Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015)Temel Eğitimin Temel Sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.

Temel, Z. F.,Dere,H. (1999) *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar, Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, Ya-Pa Yayıncılık:İstanbul.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7.Baskı), Seçkin Yayıncılık:Ankara



ÖĞRETMENLERİN SINIF İÇİ DİSİPLİN SAĞLAMADA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Muamber YILMAZ, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, muamberyilmaz@bartin.edu.tr

Şenol ARSLAN, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, arslan.senol@hotmail.com

ÖZ

Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan eğitim politikalarına hakim olan ilkelerden birisi de eğitimde disiplin ilkesidir. Bu ilkeye göre eğitimde disiplin başarının anahtarı sayılmıştır. Bireyin başkalarının haklarına saygı duymasının temeli olan ve kendini disiplin altına almasını sağlayan önemli bir unsur olan eğitim; genellikle ailede başlar ve hayatın önemli yıllarının geçtiği okulda devam eder. Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi disiplin sağlamada karşılaştıkları sıkıntıların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ili Epçiler Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, İmam Hatip Ortaokulu ve TOKİ Ortaokulunda görev yapan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise evren içinden rastgele örnekleme yoluyla seçilen 60 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen 11 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel işlemlerden yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%57,4) BİMER'in sağlıklı kullanılmadığını, öğretmenlerin %23'ü sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında öğrenciyi uyardığını, %33,4'ü öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında okul idaresinin yasal yaptırım uygulamadığını, %53,4'ü yasal yaptırımların caydırıcı olmadığını, %38,8'i öğretmenlerin sınıf içi disiplini yeterince sağlayamadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok şikayetçi oldukları olumsuz öğrenci davranışının %43,3 ile söz almadan konuşma olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %31,6'ı sınıf içi disiplini sağlamak için cezaların caydırıcılığının artırılması ve öğretmene daha fazla yetki verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların %66,7'si mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmenin sınıf içi otoritesini zayıflattığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %63,3'ü velilerin okulda gerçekleşen durumlarda sadece çocuklarından duyduklarına inandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %33,3'ü öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada uyguladıkları yöntemler sonucunda veli tepkisi, okul basma, şiddet, hakaret, tehdit, darp gibi mağduriyetler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, sınıf içi sorunlar, öğretmen

PROBLEMS FACING OF TEACHERS IN PROVIDE DISCIPLINE CLASSROOM TEACHERS

ABSTRACT

In the early years of the republic made education policy is that one of the principles in education. According to this principle the key to success were counted in education disciplines. Education which has the self-discipline and the basis of the individual to respect the rights of others usually begins in the family and continues in school occurrence of significant year of life. In research the difficulties they face in providing secondary school teachers in the classroom discipline has tried to determine what happened. The research

population is 5, 6, 7 and 8 constitutes classroom teachers where working in Bartin city Epçiler Secondary School, Gazi Secondary School, İmam Hatip Secondary School and Toki Secondary School. The sample selected through random sampling through the universe constitutes 60 teachers. In the collection of data was used. The semi-structured interview form consisting of 11 items developed by the researcher. In research used screening model. In the analysis of datas used the statistical processing of the data from frequency and percentage. As a result of the research stated the vast majority of teachers (57,4%) the best not use of BIMER, 23% of classroom teachers warn students against negative behaviors, the school administration not applied legal sanctions in the face negative behaviors of students (33,4%), the absence of deterrent legal sanctions (53,4%), teachers can not provide enough classroom discipline (38,8%).Teachers have expressed the most complained about negative behaviors of students which speech without question(43,3%). 31,3% of Participants stated increase deterrence punishments and giving teachers more Powers for maintain classroom discipline. 66,7% of Participants stated undermine the authority of the teacher of the class present disciplinary regulations. 63,3% of Participants stated took place in the school of the parents stated that they believe only what they heard from their children. 33,3% of Participants stated classroom discipline as a result of their treatment in the response of parents to provide teachers, school press, violence, insults, threats, assault indicated that they experienced such victimization.
Key Words: Discipline, class problems, teacher.

GİRİŞ

Eğitim, toplumun istediği davranışların bireye kazandırılması sürecidir. Okullarda verilen eğitim sistemli ve planlıdır. Aynı zamanda disiplin gerektirir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan eğitim politikalarına hakim olan ilkelerden birisi de eğitimde disiplin ilkesidir. Bu ilkeye göre eğitimde disiplin başarının anahtarı sayılmıştır (Şengül, 2005). Bireyin başkalarının haklarına saygı duymasının temeli olan ve kendini disiplin altına almasını sağlayan eğitim; genellikle ailede başlar ve hayatın önemli yıllarının geçtiği okulda devam eder. Eğitimin temel amacı nitelikli insanlar yetiştirmektir. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği en işlevsel yer ise okuldur (Terzi, 2002). Hayatın her noktasında düzeni sağlayan kurallar olduğu gibi okullarda da kurallar bulunmaktadır. Eğitim, bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamasına yardım etmekte ve sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Kuş ve Karatekin, 2009). Sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar göstermektedir (Çağdaş ve Sezer). Bu durumda kurallar, insanların sosyal bir bütün olarak yaşamasında önemli bir öğeyi oluşturmaktadır (Burk ve Le Blanc, 1993; Kuş ve Karatekin, 2009).

Disiplin başkaları tarafından işbirliğine kapalı, saldırgan ya da diğer engelleyici tepkilere maruz bırakılmış insanların haklarını korumaya yöneliktir (Güner, 2009). Bu tür koruma mekanizmalarına evlerde, okullarda, iş yerlerinde, topluluklarda çocukların olduğu kadar, yetişkinlerin de yetersiz ya da aşırı kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulur (Celep, 2004). Bu durum okullarda disiplin kavramını doğurmaktadır. Bu yönüyle disiplin, eğitimin temel kavramlarında biridir (Onur, 1979). Disiplin, kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü olarak tanımlanabilir (Şengül, 2005). Bir başka tanıma göre disiplin, belli bir amaçla bir araya gelmiş insanların düzen içinde yaşaması için kurallar konulması, bu kurallara uyulmadığı takdirde verilecek hükümleri ve alınması gereken önlemleri ifade eder (Habacı vd., 2013). Bir anlamı öğretim demek olan disiplin, Latince "disciplina" kelimesinden türemiştir. Bu kavram bugün daha çok öğretim için uygun bir ortam yaratmayı ifade etmektedir (Alderman, 2001; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007). Disiplinin temel amacı, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Habacı vd., 2013).

Disiplin farklı anlamlarda kullanılsa bile sınıf ortamında basitçe, öğretmenin sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade eder (Lefrançois, 1995; Erden, 2005). Sınıf ortamını bozan tek etmen olumsuz öğrenci davranışıdır ve sınıfı kontrol etmenin tek yolu olumsuz öğrenci davranışlarını engellemektir (Erden, 2005).

Bir Türk atasözü ‘’ Çocuk mu aziz, terbiyesi mi daha aziz?’’ demektedir. Bu atasözü “Çocuk bizim çok sevdiğimiz varlıktır, ama onun disiplinli, terbiyeli yetiştirilmesi daha önemlidir” şeklinde açıklanabilir. Okulların çocuklara verdiği eğitimin yanında disiplin kavramını da vermeleri beklenmektedir. Disiplin kavramı ile ceza kavramı çoğu kez eş tutulmaktadır (Habacı vd., 2013). Oysa bu iki kavram birbirinden çok farklıdır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek yanında, problem doğduğunda ya da oluştuğunda ne yaptığımızla ilgilidir (Tertemiz, 2002; Çifçi, 2006). Okullarda var olan disiplin anlayışı yapılandırmacılık anlayışıyla beraber bir değişim göstermiştir.

Eğitimde disiplin; öğrenciye istenilen davranışların hangisi olduğunu gösterip öğretmek, davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini izlemek, davranışı göstermediğinde cezalandırıp, beklenilenden daha iyi davranışı sergilediğinde ödüllendirmektir (Habacı vd., 2013). Bu açıdan disiplin, öğrenciye öğretilen davranışı içselleştirmesini sağlamaktır.

Eski disiplin anlayışı ve yeni disiplin anlayışını Ilgar (2005) şöyle ifade etmiştir:

“Eski disiplin anlayışında öğrencinin ilgi, istek ve beklentileri baskı altına alınır. Öğretmen katı kuralcıdır, kurallara uymak zorunludur. Öğrencinin sessizliği, pasif oluşu teşvik edilir. Öğrencide olumsuz davranış görüldüğünde cezalandırmaya başvurulur. Öğrenci notla veya şiddetle cezalandırılmakla korkutulur.

Yeni (modern) disiplin anlayışında öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine önem ve yön verilir. Disiplin kuralları daha esnek ve mantıklıdır. Öğrencinin sınıfta sessiz oturması da bir sorunun varlığını gösterir. Bu tür disiplin anlayışı "yapmalardan ziyade "yap"lar üzerinde durur. Öğrencilerin aktif olması, olumlu davranışların ödüllendirilmesi esastır. Ceza'ya çok az yer verilir. Uygulamada eşitlik ve adalet ilkesine uyulur. Bu disiplin anlayışı bireyde demokratik anlayışı geliştirmeyi amaç edinir.”

Disiplin, önleyici ve düzenleyici disiplin olarak iki bölümde incelenebilir:

Önleyici disiplin, disiplin problemlerini çıkmadan önlemeye yönelik disiplin çeşididir. Bir disiplin problemi ortaya çıktıktan sonra önlemek, çıkmadan önce önlemekten daha zordur. Bu nedenle disiplin sorunlarını önceden önlemek eğitim kalitesi açısından çok önemlidir. Önleyici disiplinde ödül ve cezalar açık olarak tanımlanmıştır ve öğrenci yaptığı şeylerin karşılığını göreceği konusunda bilinçlidir (Güner, 2009: 9).

Düzenleyici disiplin ise, önleyici tedbirler alındığı halde yine de bir disiplin problemi ortaya çıkmışsa, bu problemin tekrar ortaya çıkmasını engellemeye yönelik disiplin anlayışıdır. Örneğin arkadaşıyla kavga yapan bir öğrenciye bu davranışının yanlış olduğunu hatırlatmak, uyarmak, özür dilemesini sağlamak eğer tekrar yaparsa cezalandırmak bu disiplin çeşidine örnek olarak gösterilebilir (Ilgar, 2005).

Korkmaz (2005) ve Çifçi (2006)’ye göre öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır:

1. Öğrencilerin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi
2. Öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması
3. Okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi
4. Öğrencilerin diğer öğrencilerle sosyalleşmesinin engellenmesidir.

Bu ölçütler bağlamında Güner (2009) çalışmasında sınıf içinde karşılaşılan ve sınıfta eğitim kalitesini etkileyen olumsuz öğrenci davranışlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Verilen görevi yapmamak

- ✓ Verilen ev ödevlerini yapmamak
- ✓ Öğretmenine karşı gelmek
- ✓ Öğretmeni ailesine haksız şikâyetle tehdit etmek
- ✓ Sınıf oturma biçimine dikkat etmemek
- ✓ Öğretmenle sağlıklı iletişim kuramamak
- ✓ Okula devam etmeme ve derse geç kalma
- ✓ Derse hazırlıksız gelme
- ✓ Arkadaşlarına, kendisine ve eşyalarına zarar verme
- ✓ Okula, sınıfa ve eşyalarına zarar verme
- ✓ Sınıfta uygun olmayan yerde ve zamanda konuşma
- ✓ Derste arkadaşlarıyla konuşma, başka kitap okuma, dışarıyı seyretme vb. gibi ders dışı etkinliklerle uğraşma.

Bu gibi olumsuz öğrenci davranışları dersin işlenişini engellemekte ve bu durumdan tüm öğrenciler etkilenmektedirler. Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında öğretmenlerin ve okul idarecilerinin uygulayacakları yöntemler bir yönetmelik altında toplanmıştır. Okullarda disiplin amacını etkinleştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliği hazırlanmıştır. Yönetmelikte Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi bölümünde öğrencilerden beklenen davranışlar, ödüllendirilecek davranışlar ve ödüller, öğrencilerin olumsuz davranışları ve uygulanacak yaptırımlar, uyarma, kınama ve okul değiştirme gerektiren davranışlar bölümler halinde açıklanmıştır. Yönetmelikte yer alan yaptırımların uygulanmasındaki amaç caydırıcı olması, toplum düzeninin korunması, öğrencinin yaptığı olumsuz davranışlarının farkına vararak bu davranışlarının olumlu yönde düzeltilmesini sağlamaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) yaptırım gerektiren davranışlar Madde 55(1)'de ;

a) Uyarma yaptırımını gerektiren davranışlar,

b) Kınama yaptırımını gerektiren davranışlar,

c) Okul Değiştirme yaptırımını gerektiren davranışlar, başlıkları altında açıklanmıştır.

Olumsuz öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik yönetmelik olmasına rağmen karşılaşılan çoğu olumsuz davranışlarda yönetmeliğin yetersiz kaldığı durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimin temel dayanaklarından olan öğretmenler bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu yaşadıkları sıkıntılar eğitim öğretime de yansımaktadırlar. Geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmenlerin zihnen ve psikolojik olarak rahat olmaları eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Eğer öğretmen veya öğretmenler yılgınlık içinde ise, burada nitelikli eğitim öğretim yapıldığı söylenemez ve öğretmen yılgınlığının sebepleri arasında, öğrencilerin olumsuz davranışları etkili bir rol oynamaktadır (Güner, 2009). Bu tür olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerimizin daha etkin çözümler bulabilmesi için yönetmeliğin yetersiz kaldığı durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Bu alanda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir: Çınkır ve Kepenekçi 2003 yılındaki "Öğrenciler Arası Zorbalık" adlı çalışmalarında "Eğitim Kurumları Yönetici Adaylarının Eğitimi" kursuna katılan yönetici ve öğretmenlerden elde ettikleri verilere göre bedensel zorbalıkta itme, tekme atma, tokat atma,

bedene yönelik kaba şaka; sözel zorbalık olarak ad takma, alay etme, laf atma, hakaret etme; duygusal zorbalık olarak gruptan dışlama, küçük düşürme, eşyaya zarar verme; cinsel zorbalık olarak cinsel içeren sözler söyleme, sarkıntılık olaylarının görülme sıklığının fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aydın 2004 yılında "Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri*"* adlı çalışmasında Öğretmenlerin belirttikleri tepki biçimleri kodlanmış ve belli temalar oluşturulmuştur. Bu temaların, toplam kodlama içindeki yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenler, disiplin sorunları olarak; gürültü/konuşma, derse yönelik disiplin sorunları, öğrencinin kendi davranışsal sorunları, ilgisizlik, okula yönelik disiplin sorunları, arkadaşına yönelik disiplin sorunlarını ifade etmişlerdir.

Korkmaz, Saban ve Akbaşlı 2004 yılında "Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlükler*"* adlı çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin % 39,7 sinin sınıf içi disiplini sağlamada zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Balay ve Sağlam 2008 yılında " Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Karşı Öğretmen Görüşleri*"* adlı çalışmalarında öğretmenler sırasıyla, "karşıdakinin sözünü yarıda kesme" "izinsiz konuşma/fısıldaşma", "derse geç gelme", "izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma" ve "sırada yayılarak oturma" davranışlarının en fazla gözlenen davranışlar olduğunu, buna karşın,"cep telefonuyla meşgul olma", "derste gazete veya magazinler okuma", "derste uyuma", "dersle ilgili olmayan materyaller bulundurma" ve "yerinden erken kalkma/dersten erken ayrılma" davranışlarının ise en az gözlenen davranışlar olduğunu bildirmişlerdir.

Erdoğan vd. 2010 yılındaki "Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi Disiplin Problemleri, Nedenleri ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Bilişim Teknolojileri Dersi Örneği" adlı çalışmalarında yönetici, öğretmen ve velilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamışlardır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimine ilişkin karşılaşılan problemler (a) ilgi ve motivasyon eksikliği, (b) kural ve rutin ihlali, (c) altyapı eksikliği, (d) zaman yönetimi, (e) sınıf ortamı/düzeni, ve (f) sınıf içi iletişim eksikliği başlıkları altında gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılanlar, bu problemlerin temel nedenlerini dersin programdaki yeri ve yapısı, sınıf ortamı / düzeni, sınıf mevcudu ve donanım eksikliği, kural eksikliği, ev ortamı ve aile tutumu, öğretmen yönetim yetersizliği ve öğrenci tutumları olarak belirtmişlerdir.

Yapılan bu araştırmalara karşın öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışları karşısında yaşadıkları sorunlar devam etmektedir. Yaşanılan sıkıntılar tehdit, darp, şiddet boyutlarına ulaşmaktadır. Bu durumlar öğretmene itibar kaybettirmekte ve öğretmenin psikolojik olarak yıpranmasına neden olmaktadır. Mevcut disiplin yönetmeliği bu durumlarda yetersiz kalmaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlamada karşılaştıkları problemler tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin sınıf içi olumsuz öğrenci davranışları karşısında yaşadıkları sıkıntılar nelerdir? Bu amaç için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1) Öğretmenlerin BİMER sisteminin sağlıklı kullanılıp kullanılmadığına dair görüşleri nelerdir?
2) Öğretmenler sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında neler yapılmaktadır?
3) Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında okul idaresi hangi yaptırımları uygulamaktadır?

4) Öğretmenlerin yasal yaptırımların caydırıcı olma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
5) Öğretmenlerin sınıf içi disiplini yeterince sağlayıp sağlayamadıklarına dair görüşleri nelerdir?
6) Öğretmenlerin, bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlanma durumlarına dair görüşleri nelerdir?
7) Öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok şikayetçi oldukları olumsuz öğrenci davranışları nelerdir?
8) Sınıf içi disiplini sağlamak için yapılması gerekenler nelerdir?
9) Öğretmenlerin mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmenin sınıf içi otoritesini zayıflatıp zayıflatmadığına dair görüşleri nelerdir?
10) Öğretmenlerin velilerin okulda gerçekleşen durumlarda sadece çocuklarından duyduklarına inanmalarına dair görüşleri nelerdir?
11) Öğretmenler sınıf içi disiplini sağlamada uyguladıkları yöntemler sonucunda hangi mağduriyetleri yaşamaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnektir. Bu tekniği Türnüklü (2000) şöyle açıklamaktadır:
"Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve ayni zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir".

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ili Epçiler Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, İmam Hatip Ortaokulu ve TOKİ Ortaokulu'nda görev yapan 5,6,7 ve 8. sınıflarda derse giren 60 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen 11 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, bu konuda yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları ve 26.07.2014/29072 tarihli/sayılı Resmi Gazete yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme bölümündeki maddeler esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre gruplandırılarak yüzdelik dilimlere çevrilip yorumlanmıştır. Verilerin analizinde analizinde istatistiksel işlemlerden yüzde ve frekans kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1

Katılımcıların BİMER Sisteminin Sağlıklı Kullanılıp Kullanılmadığına Dair Görüşleri

BİMER sistemi sağlıklı kullanılıyor mu? Neden?	Evet sağlıklı kullanılıyor(%42,6)	Sistemde her şey açık, anlaşılır bu yüzden işleyişi ve kullanılabilirliği yüksek bir sistem (% 17,4)
		Dilek, istek, şikâyet ve talepler dile getirilip kolay yoldan ilgili birimlere iletilebiliyor.(%30,4)
		Sisteme yapılan başvurularda hızlı bir şekilde geri dönüş yapılıp sonuçlandırılıyor.(%21,8)
		Neden belirtilmemiş.(%30,4)
	Hayır sağlıklı kullanılmıyor(%57,4)	Haksız yere öğretmen şikâyet hattı olarak kullanılıyor. (%64,5)
		Bilinçsizce kullanılıyor.(%9,6)
		Neden belirtilmemiş.(25,9)

Tablo 1'e göre öğretmenlerin verdikleri yanıtların genel dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,6' sı sistemin doğru kullanıldığını ifade ederken, %57,4'ü BİMER sisteminin sağlıklı kullanılmadığını belirtmişlerdir.

BİMER sisteminin sağlıklı kullanılmadığını belirten öğretmenlerin % 64,5'i sistemin sadece haksız yere öğretmen şikâyet olarak kullanıldığını, %9,6'sı ise sistemin bilinçsizce kullanıldığını belirtmişlerdir.

BİMER sisteminin sağlıklı kullanıldığını ifade edenlerin %30,4'ü sistemin dilek, istek, şikayet ve talepler dile getirilip kolay yoldan ilgili birimlere iletilebilmeye olanak sağladığını, %21,8'i sisteme yapılan başvurularda hızlı bir şekilde geri dönüş yapılıp sonuçlandırıldığını, %17,4'ü ise sistemde her şeyin açık, anlaşılır olduğunu bu yüzden işleyişi ve kullanılabilirliği yüksek bir sistem olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 2

Katılımcıların Sınıf İçi Olumsuz Davranışlar Karşısında Ne Yapıldığına Dair Görüşleri

Görüşler	**%**
Uyarma	23,4
İdareye veya rehber öğretmene yönlendirme	11,6
Çözüm arama	23,2
Ödül ceza sistemi	13,3
Olumlu davranışı destekleme	8,6
Konuşma ve sözleşme imzalatma	11,6
Görmezden gelme, hiç bir şey yapmama	8,3

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırma da elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin en çok uyarma (%23,4) yöntemine başvurdukları görülmektedir. Soruna sınıf içerisinde çözüm arama (%23,2), sınıf içinde kurallar koyarak ödül ceza sistemini uygulama (%13,3) , idareye ve rehber öğretmene yönlendirme (%11,6) , öğrenciyle konuşarak olumsuz davranışı tekrar göstermeyeceğine dair sözleşme imzalatma (%11,6) , olumlu davranışı destekleyerek olumsuz davranışı ortadan

kaldırma (%8,6) , görmezden gelerek hiçbir şey yapmama (%8,3) öğretmenlerin ifade ettiği sınıf içinde olumsuz davranışlar karşısında başvurdukları diğer yöntemlerdir.

TABLO 3
Katılımcıların Öğrencilerin Olumsuz Davranışları Karşısında Okul İdaresinin Hangi Yaptırımları Uyguladığına Dair Görüşleri

Görüşler	**%**
Konuşma ve uyarı	23,3
Veli-idare görüşmesi, sözleşme imzalatma	13,3
Mevzuat hükümleri uygulanıyor	10
Disiplin kurulu, uzaklaştırma	20
Yasal yaptırımlar uygulanmıyor	33,4

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında okul idaresi tarafından, %23,3'ü sadece konuşma yapılarak sözlü uyarı yapıldığını, %20'si disiplin kuruluna sevk edilme ve uzaklaştırma cezasının verildiğini, %13,3'ü veli ile idarenin görüşmesi ve olumsuz davranışı tekrarlamayacağına dair sözleşme imzalatıldığını, %10'u ise mevzuat hükümlerinin uygulandığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33,3' ü ise okul idaresinin öğrencilerin olumsuz davranışları karşısın da hiçbir yasal yaptırım uygulamadığını belirtmiştir.

Tablo 4
Katılımcıların Yasal Yaptırımların Caydırıcı Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Yasal yaptırımların caydırıcı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	Evet caydırıcı olduğunu düşünüyorum(%46,6)	Öğrenci yasal yaptırıma maruz kalırsa bunun geleceğine etki yapabileceğini ve bulunduğu çevrede saygınlığını zedeleyeceğini düşünüyor. (% 28,5) Daha önce başka öğrencilere uygulanan yaptırımlardan ders çıkarıyor.(% 17,8) İçinde yasal kelimesi geçen durumlardan öğrencilerin çekiniyor. (% 7,3)) Uyarı uzaklaştırma gibi tüm süreçleri içeriyor. (%25) Neden belirtilmemiş.(% 21,4)
	Hayır caydırıcı olduğunu düşünmüyorum.(%53,4)	Çünkü uygulanmıyor.(%25) Yetersiz kalıyor.(%21,8) Sistem öğrenciyi korumaya odaklı.(%15,6) Öğrenciler için bu yaptırımlar bir anlam ifade etmiyor.(%18,8) Neden belirtilmemiş. (%18,8)

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,6 'sı yasal yaptırımların caydırıcı olduğunu belirtirken, % 53,4'ü caydırıcı olmadığını belirtmektedir. Yasal yaptırımların caydırıcı olduğunu belirten öğretmenler bunun nedenlerini;

- ✓ Öğrencinin yasal yaptırıma maruz kalırsa bunun geleceğine etki yapabileceğini ve bulunduğu çevrede saygınlığını zedeleyeceğini düşünmesi(%28,5)

- ✓ Daha önce başka öğrencilere uygulanan yaptırımlardan ders çıkarması(%17,8)
- ✓ İçinde yasal kelimesi geçen durumlardan öğrencilerin çekinmesi(%7,3)
- ✓ Uyarı uzaklaştırma gibi tüm süreçleri içermesi (%25) şeklinde ifade etmişlerdir.

Yasal yaptırımların caydırıcı olmadığını düşünen öğretmenler ise bunun nedenlerini;

- ✓ Uygulamaya konulmaması (%25)
- ✓ Yetersiz olması (%21,8)
- ✓ Sistemin öğrenciyi korumaya odaklı olması (%15,6)
- ✓ Öğrenciler için bu yaptırımların bir anlam ifade etmemesi (%18,8) şeklinde belirtmişlerdir.

Tablo 5
Katılımcıların Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplini Yeterince Sağlayıp Sağlayamadığına Dair Görüşleri

Öğretmenlerin sınıf içi disiplini yeterince sağladığını düşünüyor musunuz? Neden?	Evet disiplini sağladığını düşünüyorum (%61,2)	Üniversitelerde aldıkları mesleki eğitim disiplini sağlamada yeterli oluyor.(%47,6) Yıllar içinde kazandıkları deneyimler disiplini sağlamada etkili oluyor. (%33,3) Neden belirtilmemiş. (%19,1)
	Hayır disiplini sağladığını düşünmüyorum (%38,8)	Öğretmenlerin öğrencilere karşı sınıfın düzenini bozan davranışlar durumunda hiçbir yaptırım gücünün bulunmaması(%21,2) Öğretmenin haksız yere şikayet edilme endişesi (% 24,2) Öğrenciye verilebilecek yaptırımların öğrenci gözünde hiçbir caydırıcılığının olmaması (%18,2) Sınıf içince olan durumlara dışarıdan (veli, çalışan, idare) karışılması (% 9,1) Öğretmenin sınıf yönetimi bilgi eksikliği (%12,1) Neden belirtilmemiş. (%15,2)

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,6'sı öğretmenlerin sınıf içi disiplini yeterince sağladığını, %43,4'ü ise sınıf içi disiplini yeterince sağlayamadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf içi disiplini yeterince sağladığını belirten öğretmenler bunun nedenini her öğretmenin aldığı mesleki eğitimin (%47,6) ve deneyimlerin (%33,3) sınıf içi disiplini sağlamada yeterli olduğu şeklinde açıklamışlardır.

Yeterince sağlayamadığını belirten öğretmenler ise bunun nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- ✓ Öğretmenlerin öğrencilere karşı sınıfın düzenini bozan davranışlar durumunda hiçbir yaptırım gücünün bulunmaması(%21,2)
- ✓ Öğrenciye verilebilecek yaptırımların öğrenci gözünde hiçbir caydırıcılığının olmaması (%18,2)
- ✓ Öğretmenin haksız yere şikayet edilme endişesi (%24.2)

- ✓ Sınıf içince olan durumlara dışarıdan (veli, çalışan, idare) karışılması (%9,1)
- ✓ Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi eksikliği(%12,1)

Tablo 6
Katılımcıların Bayan Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Zorlanıp Zorlanmadıklarına Dair Görüşleri

Sizce bayan öğretmenler sınıf içi disiplini sağlamada zorlanıyorlar mı? Neden?	Evet disiplini sağlamada zorlanıyorlar (%23,4)	Otoriter olamıyorlar.(% 21,4) Duygusal karaktere sahip olmalarından dolayı öğrenciler daha az çekiniyor. (%71,4) Neden belirtilmemiş. (% 7,2)
	Hayır disiplini sağlamada zorlanmıyorlar (%76,6)	Bütün öğretmenler aynı mesleki eğitimi aldıkları için erkek yada bayan fark etmez.(%49,1) Erkek öğretmenler daha fazla zorlanıyorlar.(%15,2) Neden belirtilmemiş.(% 35,7)

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,6'sı bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlanmadığını, % 13,4 ü ise bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlandığını ifade etmişlerdir.
Bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlanmadığını belirten öğretmenler bunun nedenlerini; bütün öğretmenler aynı mesleki eğitimi aldıkları için erkek ya da bayan fark etmeyeceği(%49,1) , erkek öğretmenler daha fazla zorlandığı(%15,2) şeklinde ifade etmişlerdir.
Bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlandığını belirten öğretmenler ise bunun nedenlerini; otoriter olamamaları (% 21,4), duygusal karaktere sahip olmalarından dolayı öğrencilerin daha az çekinmeleri (%71,4) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 7
Katılımcıların Öğretmenlerin Öğrencilerin Sınıf İçerisinde En Çok Şikayetçi Oldukları Öğrenci Davranışlarına Dair Görüşleri

Görüşler	**N**	**%**
Söz almadan konuşma	60	43,3
İzin almadan ayağa kalkma	60	13,3
Dersi dinlememe, ilgisiz olma	60	36,6
Arkadaşlarıyla kavga etme, küfürlü konuşma	60	21,6
Gereksiz yere şikâyet etme	60	10
Ödev yapmama, ders araç gereci getirmeme	60	11,6

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,3 'ünün en çok belirttiği sınıf içi olumsuz davranışlar arasında söz almadan konuşma, kendi arasında konuşma davranışı yer almaktadır. Öğretmenlerimiz sınıf içi ders düzenini bozan diğer olumsuz davranışları şu şekilde ifade etmişlerdir. Dersi dinlememe, ilgisiz olma, konu dışı sorularla dersi saptırma (%36,6), arkadaşlarıyla kavga etme ve küfürlü konuşma, birbirine saygı duymama (% 21,6), izin almadan ayağa kalkma ve dolaşma (%13,3), ödev yapmama,

ders araç gerecini getirmeme(% 11,6) , gereksiz yere şikâyet etme (%10) davranışlarının sınıf içinde dersin düzenini bozan davranışlar olarak belirtmiştir.

Tablo 8
Katılımcıların Sınıf İçi Disiplini Sağlamak İçin Yapılması Gerekenlere Dair Görüşleri

Görüşler	**N**	**%**
Ortamı olumsuz hale getiren etkenler ortadan kaldırılmalı, öğrencilerin dikkati derse çekilmeli	60	21,6
Dersin gelecek için önemi kavratılmalı, aile eğitimi ve davranış eğitimi verilmeli	60	10
Disiplin cezalarının caydırıcılığı arttırılmalı ve öğretmene daha fazla yetki verilmeli, ödül ve ceza yöntemi uygulanmalı	60	31,6
Kurallar oluşturulup asla taviz verilmemeli	60	25
Öğretmen öğrenci etkileşimi sağlanıp, sevecen v kararlı bir sınıf yönetimi uygulanmalı	60	25
Saygı değeri kazandırılarak sorumluluk verilmeli	60	16,6

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %31,6'sı en fazla "disiplin cezalarının caydırıcılığı arttırılmalı ve öğretmene daha fazla yetki verilmeli, ödül ve ceza yöntemi uygulanmalı" önerisini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamak için yapılması gerekenler için belirttiği diğer öneriler "Kurallar oluşturulup asla taviz verilmemeli (%25), Öğretmen öğrenci etkileşimi sağlanıp, sevecen v kararlı bir sınıf yönetimi uygulanmalı (%25), Ortamı olumsuz hale getiren etkenler ortadan kaldırılmalı, öğrencilerin dikkati derse çekilmeli(%21,6), Saygı değeri kazandırılarak sorumluluk verilmeli(%16,6), Dersin gelecek için önemi kavratılmalı, aile eğitimi ve davranış eğitimi verilmeli (%10) şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 9
Katılımcıların Mevcut Disiplin Yönetmeliğinin Öğretmenin Sınıf İçi Otoritesini Zayıflatıp Zayıflatmadığına Dair Görüşleri

Mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmenin sınıf içi otoritesini zayıflattığını düşünüyor musunuz? Neden?	Evet sınıf içi otoritesini zayıflattığını düşünüyorum (%66,7)	Öğretmenin elini kolunu bağlıyor, haksız yere şikâyet oluyor (% 30) Herhangi bir yaptırımı ve caydırıcılığı olmadığı için suiistimal ediliyor (%20) Öğrencilere sadece uyarı cezası verilebiliyor, çok yetersiz (%15) Uygulanabilirliği olmadığı için sadece evraklardan ibarettir (% 12,5) Öğretmeni velilere karşı savunmasız bırakıyor. Öğretmen kolayca suçlanabiliyor (% 12,5) Neden belirtilmemiş (%10)
	Hayır sınıf içi	Önemli olan öğretmenin kendi sınıf içi davranışlarıdır. Bu yüzden disiplin yönetmeliği ders içine etki edemez (%45)

	otoritesini zayıflattığını düşünmüyorum (%33,3)	Yeterince caydırıcılığı var. Öğrenciler bu durumdan çekindiği için öğretmene yardımcı oluyor (%35) Neden belirtilmemiş (%20)

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66,7'si mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmenin sınıf içi otoritesini zayıflattığını ifade ederken, % 33,3'ü zayıflatmadığını ifade etmişlerdir.

Mevcut disiplin yönetmeliğinin sınıf içi otoritesini zayıflattığını ifade eden öğretmenler nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- ✓ Öğretmenin elini kolunu bağlıyor, haksız yere şikayet oluyor.(% 30)
- ✓ Herhangi bir yaptırımı ve caydırıcılığı olmadığı için suiistimal ediliyor.(%20)
- ✓ Öğrencilere sadece uyarı cezası verilebiliyor, çok yetersiz.(%15)
- ✓ Uygulanabilirliği olmadığı için sadece evraklardan ibarettir.(% 12,5)
- ✓ Öğretmeni velilere karşı savunmasız bırakıyor. Öğretmen kolayca suçlanabiliyor.(%12,5)

Mevcut disiplin yönetmeliğinin sınıf içi otoritesini zayıflatmadığını belirtenler ise nedenlerini önemli olan öğretmenin sınıf içindeki kendi davranışları olduğunu bu yüzden disiplin yönetmeliği ders içine etki edemeyeceği (%45) ve yeterince caydırıcılığı olduğunu, öğrencilerin bu durumdan çekindiği için öğretmene yardımcı olduğu.(%35) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 10

Katılımcıların Velilerin Okulda Gerçekleşen Durumlarda Sadece Çocuklarından Duyduklarına İnanmalarına Dair Görüşleri

Sizce veliler okulda gerçekleşen durumlarda sadece çocuklarından duyduklarına mı inanıyorlar? Neden?	Evet sadece çocuklarından duyduklarına inanıyorlar (%63,3)	Öğrencinin anlattığına tam olarak inanıyorlar (% 18,4) Medyada yer alan haberlerden etkilenip öğretmene güvenmiyorlar (%23,6) Toplumda öğretmene karşı saygının azalmasından dolayı (%26,3) Çocuklar olanları velilere abartarak anlatıyor (%21,1) Neden belirtilmemiş (%10,6)
	Hayır sadece çocuklarından duyduklarına inanmıyorlar (%36,7)	Bir olay durumunda öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde konuşularak sorunlar hallediliyor (%45,4) Veli okulla sürekli iletişim halinde olduğu için öğretmeni ve öğrenciyi iyi tanıyor.(%36,3) Neden belirtilmemiş (%18,3)

Tablo 10'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden %63,3'ü okulda gerçekleşen durumlarda velilerin sadece çocuklarından duyduklarına inandıklarını, %36,7 'si bazı durumlarda çocuklarından bazı durumlarda öğretmenlerinden duyduklarına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuklarından duyduklarına inanan velilerin neden böyle davrandıklarının nedenleri araştırmaya katılan öğretmenler tarafından şöyle ifade edilmiştir. Öğrencinin anlattığına tam olarak inanmaları (%18,4), medyada yer alan haberlerden etkilenip öğretmene güvenmemeleri (%23,6), toplumda öğretmene karşı saygının giderek yok olması (%26,3) ve çocukların olayları abartarak veliyi etkilemeleri (%21,1) ifade edilen nedenlerdir.
Sadece çocuklarından duyduklarına inanmayan velilerin böyle davranmalarının sebepleri ise; bir olay durumunda öğretmen-öğrenci-veli üçgeninde konuşularak sorunların hallediliyor olması(%45,4) , velilerin okulla sürekli iletişim halinde olduğu için öğretmeni ve öğrenciyi iyi tanıyor olmaları (%36,3) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 11
Katılımcıların Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplini Sağlamada Uyguladıkları Yöntemler Sonucunda Yaşadıkları Mağduriyetlere Dair Görüşleri

Görüşler	**N**	**%**
Şikâyet	60	33,3
Soruşturma	60	15
Psikolojik etkiler	60	5
Veli tepkisi, okul basma, şiddet, hakaret, tehdit, darp	60	33,3
İdare baskısı	60	11,6
Sınıf içi disiplini kurmada zorlanma	60	10
Öğretmenin saygınlığının rencide olması	60	11,6

Tablo 11 incelendiğinde yaşanılan mağduriyetler arasında öğretmenler Milli Eğitim Müdürlüğüne, idareye, BİMER' e şikayet (%33,3) ile veli tepkisi, okul basma, şiddet, hakaret, tehdit, darp mağduriyetlerini en çok maruz kalınan durumlar olarak belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra soruşturma (%15), İdare baskısı (11,6), Öğretmenin saygınlığının rencide olması (11,6), Sınıf içi disiplini kurmada zorlanma (%10), psikolojik olarak yıpranma (%5) mağduriyetlerde öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma da aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42,6' sı sistemin doğru kullanıldığını ifade ederken, %57,4'ü BİMER sisteminin sağlıklı kullanılmadığını belirtmişlerdir. Sağlıklı kullanıldığını ifade edenler sistemin en çok dilek, istek, şikayet ve talepler dile getirilip kolay yoldan ilgili birimlere iletilebilmeye olanak sağladığını belirtirken, sağlıklı kullanılmadığını belirtenlerin büyük çoğunluğunun sistemin sadece haksız yere öğretmeni şikayet olarak kullanıldığını belirtmişlerdir.
- ✓ Araştırma sonucunda sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin en çok uyarma (%23,4) yöntemine başvurdukları tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33'ü öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında okul idaresinin hiçbir yasal yaptırım uygulamadığını, %23,3'ü ise okul idaresinin sadece sözlü uyarı yaptığını belirtmişlerdir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,6 'sı yasal yaptırımların caydırıcı olduğunu belirtirken, % 53,4'ü caydırıcı olmadığını belirtmişlerdir. Yasal yaptırımların caydırıcı olduğunu belirtenlerin %28,5'i öğrencinin yasal yaptırıma maruz kalırsa bunun geleceğine etki yapabileceğini ve bulunduğu çevrede saygınlığını zedeleyeceğini ifade etmişlerdir. Yasal yaptırımların caydırıcı olmadığını düşünenlerin %25'i ise uygulamaya konulamaması fikrini ifade etmişlerdir.

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,6'sı öğretmenlerin sınıf içi disiplini yeterince sağladığını, %43,4'ü ise sınıf içi disiplini yeterince sağlayamadığını belirtmişlerdir..
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,6'sı bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlanmadığını, % 13,4 ü ise bayan öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada zorlandığını ifade etmişlerdir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,3'ünün en çok belirttiği sınıf içi olumsuz davranışlar arasında söz almadan konuşma, kendi arasında konuşma davranışı yer almaktadır.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin %31,6'sı sınıf içi disiplini sağlamada "disiplin cezalarının caydırıcılığının arttırılması ve öğretmene daha fazla yetki verilmesi, ödül ve ceza yönteminin uygulanması" yönünde görüş bildirmişlerdir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66,7'si mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmenin sınıf içi otoritesini zayıflattığını ifade ederken, % 33,3'ü zayıflatmadığını ifade etmişlerdir. Zayıflattığını ifade eden öğretmenler, yönetmeliğin öğretmenin yetkilerini sınırlandığını yönünde görüş bildirmişlerdir.
- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerden %63,3'ü okulda gerçekleşen durumlarda velilerin sadece çocuklarından duyduklarına inandıklarını, %36,7 'si bazı durumlarda çocuklarından bazı durumlarda ise öğretmenlerinden duyduklarına inandıklarını ifade etmişlerdir.
- ✓ Öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada uyguladıkları yöntemler sonucunda en fazla haksız yere Milli Eğitim Müdürlüğüne, idareye, BİMER' e şikayet (%33,3) mağduriyetiyle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmenlerin otoritesini zayıflattığı ve haksız yere şikayet ortamına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. BİMER sisteminin çoğunlukla öğretmeni şikayet hattı olarak kullanıldığı, öğretmenlerin sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında en çok uyarma yöntemini kullandığı, idareye sevkedilen olumsuz davranışlar karşısında okul idaresinin çoğunlukla hiçbir şey yapmadığı yada sadece uyardığı, yasal yaptırımların caydırıcılıktan uzak olduğu ulaşılan diğer sonuçlardır. Ayrıca erkek-bayan tüm öğretmenlerin sınıf içi otoriteyi çoğunlukla sağlamada başarılı oldukları, öğretmenlerin en çok öğrencilerin sınıf içerisinde söz almadan ve kendi aralarında konuşmalarından rahatsız oldukları, sınıf içi öğrenci olumsuz davranışları karşısında öğretmenlerin en fazla "disiplin cezalarının caydırıcılığı arttırılmalı ve öğretmene daha fazla yetki verilmeli, ödül ve ceza yöntemi uygulanmalı" önerisini sundukları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Okul içinde oluşan olaylar sonucunda velilerin çoğunlukla çocuklarından duyduklarına inandıkları, öğretmenlerin sınıf içi disiplini sağlamada uyguladıkları yöntemler sonucunda haksız yere şikayet edilme ve tehdit, hakaret, darp, şiddet mağduriyetleriyle karşı karşıya kalmaları da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yapılan araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, Aydın (2004), Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004), Balay ve Sağlam'ın (2008) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlarla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Öneriler

- ✓ BİMER sisteminin işleyiş yapısı haksız yere şikâyet hattı olarak kullanılmaktan çıkarılarak ve sistemin işleyişi tekrar düzenlenebilir.
- ✓ Okul idareleri yasal yaptırımları gerektiği zamanlarda sadece uyarma değil diğer yaptırımları da uygulamaya koyabilir.
- ✓ Yasal yaptırımların caydırıcılığı arttırılabilir.

- ✓ Mevcut disiplin yönetmeliğinin öğretmen otoritesini zayıflatan bölümleri incelenerek değiştirilebilir. Hem öğrenciyi hem de öğretmeni koruyan bir yönetmelik oluşturulabilir.
- ✓ Öğretmenlerin yaşadıkları tehdit, darp, şiddet mağduriyetlerine karşı yasal yaptırımlar çıkartılıp uygulamaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10*(3), 326-337.

Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. Y*üzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 1-24.

Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 1-15.

Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çağdaş, A. ve Sezer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çınkır, Ş. ve Karaman Kepenekçi Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9*(2) , 236-253.

Çifçi, F. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin şiddete başvurma düzeylerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.

Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Erdoğan, M. vd. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(2), 853-891.

Güner, Ü. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin disiplin anlayışları ve disiplin uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Habacı, İ., Tanrıkulu, Z., Atıcı, R., Ürker, A. ve Adıgüzelli, F. (2013). Sınıf içi disiplin kurallarının benimsetilmesinde öğretmen rolleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(8), 1953-1971.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 10*(2) , 266-277.

Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 183-196.

MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. Resmi Gazete 26.07.2014/29072.

Onur, B. (1979). Disiplin kavramı. *Eğitim ve Bilim Türk Eğitim Dergisi,*17, 25-33.

Şengül, T. (2005). Geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışında ilgi ve disiplin. *Milli Eğitim Dergisi, 166.*.

Terzi, R. A. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi.* 162-169.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim ve bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi, 6*(4), 543-559.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞTIKLARI YERİN KÜLTÜRÜ İLE ETKİLEŞİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Semra DEMİR BAŞARAN , Erciyes Üniversitesi, sdemir@erciyes.edu.tr

B. Emre KOÇAK, Kemal Akiş İlköğretim Kurumu, bahadirhoca@hotmail.com

ÖZ

Ülkemizde temel eğitimin ilk basamağını ilkokullar oluşturmaktadır. Bu okulların başarılı olması sonraki eğitim basamakları ve eğitimin amaçları için önem taşımaktadır. Başarılı bir eğitimi gerçekleştirecek olan en önemli etken ise öğretmendir. Ülkemizdeki kültürel çeşitlilik ve eğitim sistemindeki öğretmenlerin istihdamı göz önünde bulundurulursa farklı kültürlerde yetişen öğretmenlerimizin yetiştikleri kültürden farklı bir ortamda eğitim vermek durumunda oldukları görülmektedir. Hem eğitimde çevre koşullarının dikkate alınması açısından hem okul-çevre ilişkileri açısından hem de öğretmenin kendisi açısından görev yaptığı çevreyi tanıması, çevre özelliklerini belirlemesi ve eğitimi çevre şartlarına göre vermesi gerekmektedir. Yetiştiği kültür ile görev yaptığı kültür arasında fark bulunan öğretmenlerin bir takım uyum süreçleri yaşaması beklenebilir. Bu süreçlerin ise eğitim-öğretime olumlu-olumsuz etkileri olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı yetiştiği kültürden farklı bir kültürde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşimlerinin eğitim-öğretim, çevre ve öğretmen üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Bununla beraber betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde görev yapan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacıya çalışmada esneklik ve ortam üzerinde kontrol sağladığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Yerin Kültürü İle Etkileşiminin Değerlendirmesi Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamı ikinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlk görüşme 23-12-2015 tarihinde son görüşme ise 21-01-2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler görev yaptıkları çevreninin kültürünün özel günlerinde, ekonomik faaliyetlerinde, konuşmasında, sosyal etkinliklerinde farklılıklar gözlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre, çalışılan yerin kültürü ile etkileşimin etkili öğretim ortamı düzenlemede ve okul aile işbirliğinde önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının çalıştıkları yerin kültürel etkinliklerini merak ettikleri ve bu etkinliklerin içinde olmaya istekli oldukları, diğer kısmının ise kendilerini bulundukları kültürden soyutlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin etkileşim içinde oldukları kültürden etkilendikleri ve şivelerinde, yemek kültürlerinde, sosyal yaşantılarında vb. değişiklikler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevreye uyum sağlama süreçlerinde Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin yeterli çalışma yapmadıkları görüşünde birleştikleri de görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kültür**,** Kültürel Etkileşim, Sınıf Öğretmeni

ASSESSING THE INTERACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITH THE CULTURE OF THE REGION THEY WORK IN

ABSTRACT

The first step of basic education in Turkey is primary schools. The success of these schools is important for the following steps of education, and the purposes of education. The most important factor influential on a successful education is teachers. Taking into account the cultural variety and employment of teachers in education system, it is obvious that teachers growing up in various cultures have to offer education in an environment different than their own milieu. A teacher has to know his/her work environment, its characteristics, and offer education according to environmental conditions for both taking into account the environmental conditions and school-environment relationships as well as for himself/herself. Teachers finding differences between the culture in which s/he grows up and s/he works may be expected to experience certain adaptation processes. These processes may have positive-negative influences on education process. The purpose of this study is to reveal teacher views regarding the interaction between primary school teachers and the region they work in terms of education, environment, and influence on teacher. This is a qualitative study. In addition, it is also a descriptive study. The study group consists of 22 primary school teachers working in Manisa province during 2015-2016 academic year. The study group was determined via purposeful sampling maximum variation method. Semi-structured interview method was employed as data collection tool. This method was employed because it provided flexibility and control over the environment for the researcher. "Interview Form to Assess the Interaction Between Primary School Teachers and the Region They Work in" was used as data collection tool. All the interviews were conducted by the second researcher. The initial interview was conducted in 23.12.2015 while the final interview took place in 21.01.2016. The collected data were analyzed via descriptive analysis method. The results indicated that the teachers observe certain differences in the special occasions, economic activities, dialects, and social activities of the region they work in. According to teachers who participated in the study, the interaction with the culture they work in plays an important role in organizing effective teaching environment and collaboration between schools and parents. It was seen that half the teachers are curious about the cultural activities of the place they work in, and they are eager to attend such activities whereas the other half try to isolate themselves from the culture they are living in. The study results show that teachers are influenced by the culture they interact with, and experience changes in their dialects, food cultures, social lives and so on. It was also seen that all the teachers agree on the point that Ministry of National Education and General Directorates of National Education do not organize adequate studies to make teaches adapt to the environment they work in.

Key Words: Culture**,** Cultural Interaction, Primary School Teacher

GİRİŞ

Kültür, insanın yaşamının her alanındaki kendisi ve kendisine ait olanın ifadesidir, çünkü kültür, insanın yaşamını, geçmişten gelen deneyimleri ve birikimleriyle nasıl ürettiğini anlatır. İnsan kendini nasıl üretiyorsa, bu üretme yolu onun kültürüdür. Bireyin yaşamının doğumdan ölüme kadar olan sürecini kapsayan eğitim ise bir davranış kazandırma mühendisliği olarak, kültürleme ve sosyalleştirme sürecidir. Kültürün eğitsel kavramlarla ifadesi, "beşeri öğrenimin paylaşılmış ürünleridir" (Tezcan, 1994). Eğitimin temel görevlerinden birisi, toplumun kültürel mirasını nesilden nesle aktarmaktır. Dolayısıyla eğitim toplumun kültürel yapısına göre şekillenecek ve toplumun değişmesine ve gelişmesine temel oluşturacaktır. Başka bir ifade ile eğitim sosyal ve kültürel değişimin bir aracı olacaktır (Özkan, 2006).

Farklı kültürel özelliklerin birlikteliğinin yer aldığı ilk sosyal ortamlardan biri de okuldur (Dilmen ve Öğüt, 2010). Farklı kültürel özelliklerdeki öğretmen ile öğrencilerin etkileşim ve iletişim içinde oldukları okul ortamında bu farklılıklardan kaynaklanan olumsuz durumlar kendini gösterebilir. Örneğin, Özmen ve Aküzüm (2010) yapmış oldukları araştırmada okullarda meydana gelen çatışmaların çoğunun kültürel farklılıklardan kaynaklandığını ortaya çıkarmışlardır. Kültürel farklılıkların dikkate alındığı ve duyarlı olunduğu bir eğitim anlayışında ise en önemli görevi öğretmen üstlenmektedir; çünkü eğitim

programının uygulayıcısı, kullanılan yöntem ve tekniklerin seçicisi, biçimlendiricisi, öğrenme ortamını oluşturan, aynı zamanda değerlendirme yapan kişi öğretmendir (Polat, 2009).

Kültürel yönden çeşitlilik gösteren öğrencilerin eşit eğitim şartlarından yararlanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilere akademik ve sosyal davranışlar kazandırmakla birlikte onların kültürel farklılıklarına saygı duyarak demokratik öğrenme ortamları oluşturmaları gerekmektedir (Ünlü ve Örten, 2013). Demokratik öğrenme ortamı ise öğrencilerin kültürel farklılıklarının tüm boyutlarının bilincinde olarak duyarlılık gösterilmesi ile sağlanabilir. Bunula birlikte öğretmenler çoğu zaman öğrenmede model alınan kişi oldukları için herkesten önce onların öğrencilerinin kültürel farklılıklarının bilincinde olarak kültürlerarası duyarlılık göstermesi ve eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirmesi, kültürlerarası duyarlılığı bireylere kazandırması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı yetiştiği kültürden farklı bir kültürde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşimlerinin eğitim-öğretim, çevre ve öğretmen üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerine görev yaptıkları yerde farklı gelen kültür etkinlikleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri görev yaptıkları yerin kültürel etkinliklerinin ne kadarının içinde bulunmaktadır?
- Sınıf öğretmenleri görev yaptıkları yerin kültürü ile etkileşimlerinde nelerden etkilenmektedir?
- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin kültürü ile etkileşimleri hayatlarında ve davranışlarında ne gibi değişiklikler oluşturmaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin sosyo-kültürel yapısını bilmeleri eğitim-öğretim süreçlerine ne gibi etkileri bulunmaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin kültürü ile etkileşimlerinin okul-aile işbirliği üzerindeki etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada nitel araştırma deseninin tercih edilmesinin nedeni, bu paradigmanın, öğretmenlerin oluşturdukları ve kullandıkları özellikle diller, anlamlar ve kavramlar üzerinde durup, onları anlamaya uygun olmasıdır. Bu çalışmada Manisa iline farklı alt (mahalli) kültürlerden gelen öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşimleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde görev yapan 22 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması şeklinde tanımlanır (Büyüköztürk ve ark., 2008). Kültürel özellikler yaşanılan yere göre değişiklikler gösterebileceğinden çalışma grubunu Manisa ilinin merkezi ve farklı ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bununla amaç Manisa ili geneli hakkında bir fikir sağlamaya çalışmaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişkenler		**f**
Cinsiyet	Erkek	**12**
	Kadın	**10**
Yaş	20-25	**1**
	26-30	**5**
	31-35	**11**
	36 ve üzeri	**5**
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	**4**
	6-10 yıl	**12**
	11-15 yıl	**3**
	16-20 yıl	**1**
	21 yıl ve üstü	**2**
Farklı Kültürlerde Görev Yapma Deneyimi	2 yıla kadar	**2**
	2-4 yıla kadar	**4**
	4-6 yıla kadar	**2**
	6-8 yıla kadar	**3**
	8 yıl üzeri	**11**
Mezuniyet	Sınıf Öğretmenliği	**22**
	Diğer	**0**

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği nitel araştırma yöntemleri arasında sayılmaktadır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Bu form Yıldız (2011)tarafından yayınlanan yüksek lisans tezi için hazırlanan formdan yararlanılarak ve izin alınarak hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerin elde edilmesine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin görev yaptıklara yer ile kültürel etkileşimlerinin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

Veriler ikinci araştırmacı tarafında Manisa il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle görev yaptıkları okullarda yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınarak toplanmıştır. Kendilerini yazılı olarak ifade etmek isteyen öğretmenler için ise görüşme formu yazılı olarak verilmiş ve görüşleri yazılı olarak alınmıştır. İlk görüşme 23-12-2015 tarihinde son görüşme ise 21-01-2016 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniğine göre önceden belirlenen bir çerçeve etrafında veriler organize edilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Bu analiz tekniğinin bir özelliği olarak sıklıkla doğrudan alıntılamalara yer verilmiştir.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerine Farklı Gelen Kültür Etkinliklerine Yönelik Görüşler

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerine görev yaptıkları yerde farklı gelen kültür etkinliklerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre dokuz farklı tema belirlenmiş ve görüşler bu temalar altında toplanmıştır. Tablo 2'de öğretmenlere farklı gelen kültür etkinlikleri görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerine farklı gelen kültür etkinlikleri

	Etkinlikler	f
Törenler	Düğünler	**13**
	Nişanlar	**4**
	Cenazeler	**4**
	Bebek Kutlamaları	**3**
	Sünnet Düğünleri	**3**
	Asker Eğlenceleri	**1**
Yemek Kültürü	Tüketilen Besin Maddeleri	**9**
	Beslenme Tarzı	**2**
Konuşma ve şive	Kullanılan kelimeler ve şive	**11**
İnsanlar Arasındaki İlişkiler	Toplum içindeki ilişkiler	**6**
	Komşuluk-Misafir İlişkileri	**6**
	Aile-Akraba İlişkileri	**4**
Ekonomik faaliyetler	Gelir kaynakları	**3**
	İş gücüne katılım	**2**
Giyim	Kılık- kıyafet	**4**
Dini Yaşam	Dini yaşantılar	**3**
İklim	İklim, Doğa	**2**
Eğitim	Eğitime destek olma	**1**

Öğretmen görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerine farklı gelen kültürel etkinliklerin başında törenler gelmektedir. Araştırmaya katılan 22 öğretmenden 16'sına törenler ile ilgi kültürel faaliyetler farklı gelmektedir. Öğretmenlere farklı gelen törenler ise; düğün, nişan, cenaze, yeni doğan, sünnet, asker eğlenceleri gibi törenleridir. Öğretmenlerden Ö7 kendisine farklı gelen etkinlikleri *Mesela sünnet veya düğün gibi bir organizasyonda çok değişik bir yelpaze var.* Ö2 ise *Burada çocukların sünnet düğünleri çok farklı kutlanıyor. Yani normal bir evlilikmiş gibi bir hava var.* şeklindeÖ19 *Yeni doğan bebeklere yapılan kutlamalar ve yine altı ayını dolduran kız bebeklere yapılan altı ay kınası ve bu tarz kutlamaları ilk defa buralarda görüyorum.,*Ö9 *Burada bir kaç taziyeye katıldım. Beş on kişi işte araba tutup gittik. Yolda herkes üç beş lira bir şey verdi bir iki kilo çay alındı. Ya da beş on lira verilip pide yaptırılıp gidiliyor. Yani bana biraz daha basit geldi bu şey. Mesela taziyeye kola götürüyorlar. Muz götürüyor ya da. Yani bu tür şeyler ilginç geldi bana.* şeklinde ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinden Ö3 *Olumlu anlamda gördüğüm de bence çok sağlıklı besleniyorlar. Beslenme düzenleri sağlıklı.* Ö6 ise *Burada biraz sebze ağırlıklı, ot sebze*

ağırlıklı besleniliyor, zeytinyağlı yemekler şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö3 ve Ö6'nın görüşlerine benzer görüşler paylaşan 11 öğretmen belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları yerde kendilerine yemek kültürünün farklı geldiği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinden Ö2 *Ufak tefek dil farklılıkları, şive farklılıkları var.* Ö15 *Çocukların kullandıkları kelimeler var mesela "enki" diyor "önkü" diyorlar.* biçiminde belirtmişlerdir.11 öğretmen konuşma ve şive farklılıklarını vurgulamıştır. Bunların dışında öğretmenlere farklı gelen kültür etkinlikleri; insanlar arasında ilişkiler, ekonomik faaliyetler, dini yaşam, iklim, eğitim ve giyimdir.İnsanlar arasındaki ilişkiler ile ilgili Ö4 *Kısaca söylemem gerekirse yaşam tarzları, hayata, bakış açıları, aile ilişkileri hepsi birbirinden çok farklı. En basitinden bizim orada anne-babanın koyulduğu yerle burada anne-babanın koyulduğu yer bana göre farklı. Komşuluk burada sıfır bence.* Ö13 *İnsanları daha sıcakkanlı. Daha misafirperver. İlişkiler daha güzel. Mesela yabancıya çok sahip çıkıyorlar* .ifadelerini kullanmışlardır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kültür Etkinliklerine Katılımlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmada ikinci olarak sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin kültür etkinliklerinin ne kadarının içinde bulundukları sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ise şu şekildedir;

Görev yaptığı yerin kültür etkinliklerine genellikle katılan öğretmenlerden Ö10 *Tabi düğün ve cenaze, bu gibi olaylarda bulunabildiğimiz kadar bulunuyoruz ama okul içerisinde çocukların konuşmaları olsun, giyim tarzı olsun bunların içinde bulunuyoruz.* Ö18 *Yemekleri yiyorum ben hiçbir şeyi yememezlik yapmam. İnsan ilişkilerinde de hani giriyoruz çıkıyoruz. Düğünlerinde olsun, sünnetlerinde olsun. …Genelde bulunuyoruz yani.* ifadeleri ile görev yaptıkları yerin kültür etkinliklerine genellikle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ö1 *Benim eşim de bu yörede olduğu için, bir düğün olduğunda düğünlere katılıyoruz, kına gecesi olduğunda katılmaya çalışıyoruz veya aile içinde de zaten bu yöre insanının giyim tarzı farklı olduğu için bana farklı geliyor. %95 %100 de diyebiliriz.* ve Ö13 *Ben tamamen artık bir egeli oldum. Yani Konya'daki yemek tarzım gitti, bol salçalı, bol yağlı yemekler bitti, yerini sebze ve zeytinyağlı yemeklere bıraktı. Şivem bile değişti yani benim burada. Konuşmam bile değişti yani o derece*. ifadelerini kullanarak görev yaptıkları yerin kültürünün tamamının içinde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Görev yaptığı kültür etkinliklerinin bazılarına katılan Ö7 *Düğün etkinliklerini beğenmediğim için…gitmek çok hoşuma gitmiyor. Cenaze merasimlerine katılırım* şeklindeki görüşü ile bazı kültürel etkinliklere katıldığını belirtmiştir. Kültür etkinliklerine katılmayan Ö9 *Ben toplumdan iyice soyutladım kendimi. Belki de yapı gereği. Belki başka bir insan olsa çok fazla takmaz. Bu beni daha çok toplumdan soğuttu.* görüşünü dile getirmiştir. Bu görüşe göre öğretmenin görev yaptığı yerin kültürel etkinliklerine katılmadığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun çalıştıkları yerdeki kültür etkinliklerine "genellikle katıldıkları" belirlenmiştir. 10 öğretmen bulundukları yerin kültür etkinliklerine "genellikle katılmaktadır". Altı öğretmenin de etkinliklerin "tamamının içinde bulundukları" görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde görev yaptığı kültür etkinliklerinin bazılarına katılan dört öğretmen olduğu belirlenmiştir. İki öğretmenin ise görev yaptıkları yerin kültür etkinliklerine katılmadıkları/katılamadıkları belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Etkilendikleri Kültür Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin kültürü ile etkileşimlerinde nelerden etkilendiklerine yönelik görüşleri Tablo 3'te gösterildiği gibidir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Etkilendikleri Kültür Etkinlikleri

Etki Türü	Etkilenilen Kültür Etkinliği	f
Olumlu	İnsan İlişkileri	**7**
	Yemek Kültürü	**5**
	İklim ve Doğa	**2**
	Diğer	**7**
Olumsuz	İnsan İlişkileri	**3**
	Kahvehane Kültürü	**2**
	Diğer	**3**

Öğretmen görüşleri incelendiğinde 13 öğretmenin bulundukları kültürden olumlu anlamda etkilendikleri görülmektedir. Altı öğretmen bu etkileşimden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Üç öğretmen ise hem olumlu hem de olumsuz etkilerden söz etmiştir.

Görev yaptığı yerin kültüründen olumlu etkilendiğini belirten Ö13 ifadeleri şu şekildedir; *Ö13Havası, suyu, insanı, iklimini çok seviyorum buranın. Havası çok mutlu ediyor beni. İnsanları daha sıcakkanlı. Daha misafirperver. İlişkiler daha güzel. Mesela yabancıya çok sahip çıkıyorlar.*Bu görüşü ile insan ilişkilerinin ve doğanın kendisini etkilediğini belirtiyor. Ö21'in ifadeleri ise;*Ö2 Yemek kültürümüzü ve literatürümüzü geliştiriyor. Yeni bitki isimleri öğrendim. Mesela deniz börülcesini ilk defa burada duydum. Tadına ilk kez burada baktım.* Bu ifadeler ile yemek kültürünün olumlu etkilerini vurgulamıştır.

Olumsuz etkilenen öğretmenlerden Ö9 *Beni etkileyen şey daha çok insani ilişkiler. Olumsuz anlamda bu. Ben toplumdan iyice soyutladım kendimi.* Bu ifadesiyle insan ilişkilerinde yaşadığı olumsuz etkileri vurguluyor. Ö6 *Kültürel olarak beni en çok konuşmalar etkiliyor. Kendi memleketime gittiğim zaman dilimde değişiklik konuşmamda şivemde değişiklik olduğunu söylüyorlar.* Bu ifadesi ile konuşma ve şive değişikliklerinin kendisini olumsuz etkilediğini belirtiyor. Ö4 ise hem olumlu hem de olumsuz etkilendiğini şu şekilde belirtiyor: *Burada benim olumsuz anlamda en çok etkilendiğim şey dinin yaşanmaması. Ama olumlu anlamda gördüğüm de bence çok sağlıklı besleniyorlar. Beslenme düzenleri sağlıklı.*

Sınıf Öğretmenlerinin Hayatlarındaki ve Davranışlarındaki Değişikliklere Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin kültürü ile etkileşimleri sonucu hayatlarında ve davranışlarında ne gibi değişiklikler olduğu sorusuna da yanıt aranmış ve buna yönelik öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Hayatlarındaki ve Davranışlarındaki Değişiklikler

Değişiklik Türü	Değişiklikler	f
Olumlu	Duygu, Düşünce, Davranış ve Ön Yargılar	**6**
	Beslenme ve Yemek Kültürü	**5**
	İnsan İlişkileri	**3**
Olumsuz	Konuşma, şive	**5**
	İnsan İlişkileri	**2**

Çoğunlukla öğretmenler bulundukları kültür ile etkileşimleri sonucu hayatlarında oluşan değişiklikleri ile ilgili olarak şu görüşleri belirtmişlerdir: Ö1 *Farklı yerlerde çalışarak rutinlikten bir manada kurtuluyoruz. Kendimizi bambaşka bir hayatın içinde atıyoruz. Dünyaya bakış açımızı, farklı yerlerin farklı lezzetlerini, göreneklerini, geleneklerini görme imkânı bize sunuyor. Bu da hoşuma gidiyor.* Ö18 *Hayatı senden ibaret görmüyorsun. Başka insanların, başka kültürleri yaşayarak görmek çok daha farklı oluyor.* Ö4 *Beslenme düzenleri sağlıklı. Bizim orası öyle değil yarısı kalp hastası benim memleketimin yarısı da obez. O yüzden o anlamda burada çalışmaya başladıktan sonra yeme düzenim değişti.* Öğretmenlerin bulundukları kültür ile etkileşimleri sonucu hayatlarında olumlu anlamda değişiklikler olduğu belirlenmiştir. 14 öğretmen kendilerindeki olumlu değişikliklerden söz etmişlerdir. Bu değişiklikler; İnsan ilişkileri, beslenme kültürü ve düşünce yapısındaki değişmelerdir.

Olumsuz olarak etkilenen öğretmen görüşleri de bulgular arasındadır. Ö9 *Biraz daha kendimi soyutlamaya, Kabuğuma çekilmeye başladım. Memleketteki benle buradaki ben farklı. Memleketteki ben daha eğlenceli, daha çok esprili, daha çok arkadaşlara takılan, buradaki ben daha çok içine kapalı. Ö10 Mesela çocukların konuşmalarından ister istemez gizil öğrenme yoluyla bizler de birkaç pay alıyoruz. Bunları arada farkında olarak ya da olmayarak kullandığımız oluyor.*Bu görüşlere benzer görüşler belirten yedi öğretmen hayatlarındaki ve davranışlarındaki olumsuz değişikliklerden söz etmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyo-Kültürel Yapıyı Bilmelerinin Eğitim-Öğretim Süreçlerine Olan Etkilerine Yönelik Görüşleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerin sosyo-kültürel yapısını bilmelerinin eğitim-öğretim süreçlerine etkilerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerin Sosyo-Kültürel Yapısını Bilmelerinin Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Etki Alanı	Etkiler	f
Eğitim-Öğretim Süreçleri	Materyal ve Malzemeler	**10**
	Verilen Örnekler	**4**
	Etkinlikler	**4**
	Planlar	**1**

Öğrenciye Yönelik Tutum	Öğrenciye yönelik tutum, davranış ve öğrenci davranışlarına verilen tepkiler	**7**

Eğitim-öğretim süreçlerine yönelik Ö5 *Sınıfta bir araç-gereç alıyorsam sınıfın durumuna göre alıyorum. Mesela ekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak alıyorum. Kitap alacaksam mesela herhangi bir şey toplayacaksam çocukların ekonomik durumunu göz önünde bulunduruyorum.*Ö5'in ifadelerinden sınıf öğretmenlerinin ders araç-gereçleri veya materyal ve malzemeler seçiminde görev yaptıkları yerin sosyo-kültürel yapısını göz önünde bulundurdukları söylenebilir. Ö4 *Çocukların mesela şimdi mandalina soyuyorlar. Örneklerini onun üzerinden verdiğin zaman çocuk "A ben de hafta sonu yapmıştım" deyip direk derse katılabiliyor. Ya da işte sen ne kadar üzüm kaldırabilirsin dediğin zaman ona bir ağırlık ölçüsünü anlatman çok kolay oluyor Ama işte ben ona yok kilo, kilo, ton, bilmem kilogram, miligram dediğim zaman çocuk onu anlayamayabiliyor*. Bu ifade sosyo-kültürel yapının sınıf öğretmenlerinin derste verdikleri örneklere etkisini göstermektedir. Bu durumun öğrencinin verdikleri örneklere de yansıdığı Ö16'nın ifadelerinde görülebilmektedir. Ö16 *Mesela d harfi ile ilgili bir şey getirin dediğiniz zaman geniş aileler de olduğu için burada çocuk dedesinin elinden tutup getiriyor. Diğer yönden de mesela bir tütün ipi, tütünde kullandıkları malzemelerin isimlerini bilmek çocuğun ne getirebileceğine dair fikir geliştirmemize sebep oluyor.* Öğretmenlerin görev yaptıkları yerin sosyo-ekonomik yapısını bilmelerinin öğrenciye yönelik tutumlarına ilişkin Ö22 *Çocuk sabah geliyor mesela üstü başı farklı, "ya niye böylesin?" affedersiniz en basitinden niye hayvan kokarak geliyor çocuklar? Bazen elleri sakız. Buralarda "saksak" diyorlar ona. İlk başlarda ben kızıyordum "niye bu eller yıkanmıyor?" ama sonra çocukların tütünle uğraştığını öğrendik. Ve çocuklara yaklaşımınız değişiyor.*

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerin sosyo-ekonomik yapısını bilmelerinin eğitim-öğretim süreçlerine yönelik etkileri olduğu gibi öğrenciye yönelik tutum ve davranışlarında da etkileri olduğu belirlenmiştir. 15 öğretmen eğitimin içeriği ile ilgili etkileri vurgularken yedi öğretmen öğrenciye yönelik tutum ve davranışların etkisini belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Yerin Kültürü İle Etkileşimlerinin Okul-Aile İşbirliğine Yönelik Etkileri

Öğretmenlerin bulundukları çevre ile etkileşimlerinin 17 öğretmen olumlu etkilerden söz ederken üç öğretmen olumsuz etkilerden söz etmektedir. İki öğretmen ise etkileşim halinde olmadıklarını veya olamadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bulundukları çevre ile etkileşimlerinin olumlu etkilerine yönelik Ö3 *"Ben arz talep olarak görüyorum. Öğretmen ya da idareci, rehberlik servisi veliye ne kadar giderse veli o kadar geliyor.* Ö11 *Şimdi bu bölgedeki insanların kültürünü bildiğiniz zaman onlarla daha samimi ilişkiler daha yakın ilişkiler kurabiliyoruz. Bu da dolayısıyla velinin okula bakış açısını değiştiriyor.* Ö15 *Ne kadar samimi olursak, ne kadar veli ile bir araya gelirsek onlarda bizi aramakta bizimle görüşmekte sorunlarını anlatmakta cesaret buluyorlar.*

Öğretmenlerin bulundukları çevre ile etkileşimlerinin olumsuz etkilerine yönelik Ö17 *Bazen çok samimi olduğu zaman da iyi değil. Bazen insanlar kendilerini çok işin içinde gördükleri zaman işe müdahil daha çok olabiliyorlar.*Ö22 *Bazen de çok fazla yüz göz olmak onlarla… Atıyorum bir kahvede öğle arası oturup konuşmalar ya da işte ders çıkışlarında tarlalarına gidelim, şuraya gidelim, buraya gidelim. Bu sefer de bazen de o ayarı kaçırabiliyor veliler.*Ö17 ve Ö22'nin görüşleri öğretmen-veli arasında belli bir mesafe olması

gerektiği ve bu mesafenin korunamadığı durumlarda eğitim-öğretimin olumsuz etkilenebileceği şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA

Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmelere dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgedeki kültürel birçok farklılığa dikkat çektiği belirlenmiştir. Türkiye oldukça geniş bir coğrafyaya sahiptir. Bu coğrafyada hâkim genel bir kültür olmakla birlikte pek çok alt kültürün varlığı söz konusudur. Rengi ve Polat (2014) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları incelenmiş, öğretmenlerin dil, değer yargısı, inanç biçimi, aile ve sosyal çevre, gelenek-görenekler, giyim, beslenme, özel gün ve kutlamalar, etnik köken konularında farlılık vurgusu görülmüştür.

Kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kırsal alana uyum sağlamaları ile ilgili yapılan bir başka çalışmada sınıf öğretmenlerinin kırsal alana uyum sağlamak için çaba gösterdikleri belirlenmiştir(Anılan, Kılıç, & Demir, 2015). Sınıf öğretmenlerinin insan ilişkileri sorunlarının araştırıldığı yüksek lisans tezinde (Çermik, 2003) il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çevre ile olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin çevre ile ilgilenme konusunda yeterince zaman ayırmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da bu verileri destekler niteliktedir. Kırsal alanda görev yapan öğretmenler görev yaptıkları yerin kültürüne uyum sağlamak için çaba harcarken merkezi yerlerde görev yapan öğretmenlerin yerel kültürel etkinliklere yeterince katılmadıkları düşünülebilir. Oktay (1998)'a göre öğretmenlerin etkinlikleri sadece okul içi faaliyetlerle sınırlı kalmamalı okul dışında da çeşitli faaliyet ve etkinliklere katılmalıdır. Aile ile işbirliği öğretmenin olmazsa olmaz görevlerindendir (Şanal, 1999). Öğretmenlerin çoğunluğunun okul dışındaki faaliyetlere katıldığı görüldüğünden bu görevlerini yerine getirdikleri söylenebilir.

Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kültürden olumlu ve olumsuz anlamda etkilendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Olumlu etkilenmeler; sıcaklık ve samimiyet, iletişimlerin iyi olması, yemek kültürü vb. iken olumsuz etkilenmeler ise; kelime ve şive farklılıkları, iletişim problemleri, kılık kıyafet vb. olarak bulunmuştur. Bulgularımız bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bilgin (2003)'e göre kültürleşme, bir kültüre dâhil olan kişilerin, başka bir kültüre dâhil olan kişilerle temasları sonucu yaşadıkları kültürel ve psikolojik değişim süreci (Şeker, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Kültürleşme sonucu birleşme, içine alma, yok olma ve uyum durumları ortaya çıkar (Kongar, 2014). Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları yerin kültürleşmeleri sonucu içine alma ve uyum sonuçlarının daha fazla ağırlık kazandığı görülmektedir.

"Okul Çevre İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli çalışmada öğretmenler, okulun sosyo-ekonomik durumunun okul-çevre ilişkilerine etkisi "%100 etkili" olarak görüş belirtmişlerdir (Doğan, Uğurlu ve Kaya, 2014). Kırsal alanda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kırsal alana uyum sağlamaları ile ilgili yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kırsal alanda uyum karşılaştıkları sorunların başında "materyal ve malzeme eksikliği" bulgusuna ulaşılmıştır (Anılan ve ark., 2014). Bulgular göstermektedir ki okul çevresinin sosyo-kültürel yapısının öğretmenler tarafından bilinmesi eğitim-öğretimin daha etkili olarak yürütülmesi ve öğrencilere karşı olumsuz olabilecek tutum ve davranışların önüne geçilmesi anlamına gelebilecektir.

"Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" isimli çalışmada farklı bir kültürden gelen ailelerin eğitimciler ile iletişimlerinde sorun yaşadıklarına dair öğretmenleri görüş belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Yaptığımız çalışma farklı bir kültürden gelen öğretmenlerin de iletişim sorunları yaşayabileceklerine dair bulgular ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak, yetiştiği kültürden farklı bir kültürde görev yapmak durumunda olan öğretmenlerin bu yeni kültürü tanımaya çalıştıkları ve bu kültür ile etkileşime girdikleri söylenebilir. Görev yaptıkları yerin kültürünü tanımaya istekli olan öğretmenlerin yaşantıları neticesinde yeni kültüre genellikle uyum sağladıkları görülmektedir. Ancak on beş yıl farklı bir kültürde görev yaptıktan sonra kendisini tamamen farklı kültüre uyum sağlamış biri olarak nitelendiren Ö13'ün farklı bir kültürde göreve başladığı ilk yıllarda yaşadığı sıkıntılara yönelik ifadeleri de göstermektedir ki bu uyum sürecinde öğretmenler bir takım sorunlar ile karşılaşabilmektedirler. Bu süreçteki sorunlar, Ö9'un görüşlerinde yer aldığı şekilde, görev yaptığı çevreyi çok iyi tanıması gereken öğretmenlerde içe kapanma ve toplumdan kendini soyutlama gibi sonuçlar doğurabilir. Görev yaptığı yerin kültürü ile on bir yıllık etkileşimi sonucu hayatında ve davranışlarında olumlu etkiler oluşturduğunu belirten Ö22'nin ifadeleri de bu uyum sürecinde eğitim-öğretim etkinliklerinin de olumsuz etkilenebileceğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Aynı zamanda okul-aile işbirliğinin de bu süreçlerden etkilendiği iki yıldır farklı bir kültürde görev yapan Ö17'nin görüşlerinde görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı görev yaptıkları yere uyum sağlamalarına yardımcı olmak için Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nün herhangi bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu tür çalışmaların sadece ilk atama olarak atandıkları yerlerde ve aday öğretmenlikleri sürecinde yapıldığını ve bunların da yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre farklı bir kültüre atanan öğretmenlerin bulundukları yerin kültüründeki farklılıkları gözlemlemeleri ve bu kültür etkinliklerine mümkün olduğunca katılmaları önerilebilir. Bu etkileşim ile daha etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilebilir ve okul-aile işbirliği artırılabilir. Öğretmenlerin çevre ile etkileşimlerinde yaşayabilecekleri sorunların sadece ilk atama döneminde olmayabileceği göz önüne alınarak uyum çalışmalarının yetiştikleri kültürden farklı yerlerde göreve başlayan öğretmenleri için de uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Anılan, H., Kılıç, Z., & Demir, Z. M. (2015). Kırsal Alanda Öğretmen Olmak: Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısı. *Turkish Studies* , 149-172.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çermik, A. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Performans Üzerindeki Etkileri (Denizli İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi* . Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Dilmen, N. E., & Öğüt, S. (2010). *Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları.* Kasım 4, 2013 tarihinde http://www.ocelott.com/documents/papers/soyallesmenin-yeni-yuzu-sosyal-paylasim-aglari-ogutdilmen-tr.pdf adresinden alındı.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Kaya, H. (2013). Okul ve Çevre İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* Eskişehir.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğtim Süreçlerine Katılımına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 399-431.

Kongar, E. (2014). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 29-38.

Özmen, F., & Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* , 65-75.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences* , 154-164.

Rengi, Ö., & Polat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürler Arası Duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken* , 135-156.

Şanal, M. (1999). Toplumsal Değişim Süreci İçerisinde Öğretmenler ve Öğretmen Rollerindeki Gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 53-64.

Şeker, B. D. (2006). Kente Göçetmiş Bir Örneklemde Kültüre Uyum (Kültürlenme) Süreçleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* .

Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Zirve Ofset .

Ünlü, İ., & Örten, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , 287-302.

Yıldız, N. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çalıştıkları Yerin Kültürü İle Etkileşiminin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi* . Konya: Selçuk Üniversitesi.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ve VELİLERİNİN EV ÖDEVLERİNDE YARDIM ALMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİN BELİRLENMESİ

Süleyman CAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, scan@mu.edu.tr

Gözde ÇAVA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cavagozde@gmail.com

Gamze APAÇIK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gamzeapacik11@gmail.com

Gamze ÖZDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gmzzdmr16@gmail.com

ÖZ

Ev ödevleri geçmişten günümüze, okul hayatı boyunca varlığını ve devamlılığını sürdüren okul hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Ev ödevi öğrencilerin ders dışı zamanlarında bireysel ya da grup olarak yaptıkları, bilimsel düşünmeyi, problem çözmeyi ve bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlamak amacıyla yapılan çalışmalardır. Ev ödevleri bireye özgü çalışma stratejilerinin geliştirilmesi için önemli bir araç olarak görülmektedir. Öğrenciler ödevlerini yaparken karşılaştıkları zorluklarda çevresindeki kişilerden yardım almak ister. Öğrenciler ev ödevlerinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için öncelikle ailelerinden yardım isterler. Buradan hareketle çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerinde yardım almaya yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırma nitel çalışma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırma 2015–2016 öğretim yılının Muğla il merkezindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 20 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında gerekli literatür taraması yapılıp, uzman görüşleri alındıktan sonra araştırmacılar tarafından öğrencilere ve velilere uygulanmak üzere hazırlanmış iki ayrı görüş formları oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan görüş formu beş maddeden ve iki demografik özelliklerden oluşmaktadır. Velilere uygulanan görüş formalarında ise öğrencilerin cevapları ile karşılaştırma yapılacağından dolayı onlara da beş maddeden ve iki demografik özelliklerden oluşan görüş formu hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler ve veliler öğrencilerin ev ödevlerinde zorluk çektiğinde yardım edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcük: Eğitim, öğretim, öğrenci, ev ödevleri, başarı

GİRİŞ

Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Son zamanlarda toplumu kalkındırmanın eğitimden geçtiği düşüncesinin önem kazanmasıyla da eğitime olan bakış açısı değişmeye başlamıştır (Gündüz, 2009: 9). Değişen eğitim sistemi anlayışı ile birlikte, bilginin transferi, bilgiyi yeni duruma çevirebilme ve uygulama önem kazanmaktadır. Eğitim kurumu olan okulların tek işlevi bilgi vermek değil; öğrenim içeriğini genişletmek, desteklemek ve onlara yaşamları boyunca kullanabilecekleri deneyimi kazandırmaktır.

Değişen eğitim programlarının çeşitli yenilikleri tercih etmesinin sebebi de öğrencilerin istenilen davranışları kazanmaları için en doğru yolu bulma çabasıdır. (Bacanlı, 2012). Öğrencilere kazandırılacak bu davranışlar okul içerisinde verildiği gibi sınıf dışına da çıkmaktadır. Çünkü eğitim sadece okulla sınırlı kalmamaktadır. Okul saatleri dışında kalan zamanın da en verimli şekilde geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Hem ülkemizde hem de dünyada benimsenen ve uygulanan eğitim öğretim uygulamalarının sınıf dışına taşan uzantılarından biri de ev ödevleridir faaliyetidir. Ev ödevi öğrencilerin ders dışı zamanlarda bireysel ya da grup olarak yaptıkları, bağımsız düşünebilmesi, sorumluluk ve kendine güveni geliştirmesi, düzenli ders çalışma alışkanlığı kazanması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması hedeflenmektedir. Bu nedenle ödev, eğitim ve öğretimde vazgeçilmez bir öneme sahip olmaktadır (Aydın, 2011).

Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ev ödevi, çeşitli nedenlere bağlı olarak öğrencilere verilmektedir. Ev ödevleri, öğrenmenin pekişmesi, iyi çalışma alışkanlıkları ve öz disiplin kazanılması, bireysel çalışmalar için fırsatlar sağlaması, zaman planlaması yapmayı kazandırması, sorumluluğa teşvik etmesi, ailelere çocukları hakkında bilgi vermesi, diğer öğrenme kaynakları ve kütüphane kullanma becerileri geliştirmesi, okulda mevcut olmayan kaynaklara ulaşma becerisi geliştirmesi, öğretmenlere değerlendirme yapmak için kaynaklık etmesi gibi birçok yararı vardır (Batan 2007: 7-13). Bu nedenlerden dolayı öğretmenler tarafından ev ödevleri vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Öğretmenler tarafından verilen ev ödevleri öğrencinin yaşına, öğrenme hızına, ilgi alanlarına, uygunluğu gibi ölçütleri göz önünde bulundurmadığında, öğrencilerin ev ödevlerini yaparken isteksiz olma, bıkkınlık, büyüklerinden yardım alma gibi olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bu durumda ödevlerin faydalarından çok zararları ortaya çıkmakta, yapılan etkinlikler ise zaman kaybı ve çocukların hiç hoşlanmadığı bir uğraş olmaktan öteye gidememektedir (Yılmaz, 2003: 125).

İlkokulda ev ödevlerine aile katılımı öğrenciler ve aileleri için önemlidir. Öğrenciler ev ödevlerinde karşılaştıkları zorluklarda yakınlarında yardım almak ister. Aile bireylerinin çocuklarına ödev yapmalarında yardımcı olmaları; ailenin öğrenciyi takip etmesini sağlamakta, aile içi iletişimi kuvvetlendirmekte, ailenin okul etkinliklerini takip etmesini sağlamakta ve bu konuda velilerin işini kolaylaştırmakta, öğretmen-veli iletişimini sağlamakta, öğrencilerin okul dışında da bir şeyler öğrenmelerine olanak vermektedir. Bu nedenlerden yola çıkılarak böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Buradan hareketle çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerinde yardım almaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin ev ödevlerinde yardımcı olan biri var mıdır?

2. Öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerinde yardım almaya ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerine yardım edildiğinde başarının artmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?

4. Öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yardım edecek kişiye ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerinde yardım almaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşleri ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2003, 190).

1. Çalışma Grubu

Araştırma 2015–2016 öğretim yılının Muğla il merkezindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 20 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların araştırma grubunu belirlerken öğretmenlere daha hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılabilmesi için nitel araştırmalardaki örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması aşamasında gerekli literatür taraması yapılıp, uzman görüşleri alındıktan sonra araştırmacılar tarafından öğrencilere ve velilere uygulanmak üzere hazırlanmış iki ayrı görüş formları oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan görüş formu beş maddeden ve iki demografik özelliklerden oluşmaktadır. Velilere uygulanan görüş formalarında ise öğrencilerin cevapları ile karşılaştırma yapılacağından dolayı onlara da beş maddeden ve iki demografik özelliklerden oluşan görüş formu uygulamada kullanılmıştır.

3. Veri Toplama Süreci

Veriler 2015-2016 eğitim öğretim bahar yarıyılında toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından tam yapılandırılmış görüş alma formu öğrencilere ve bu öğrencilerin velilerine dağıtılmış, görüş alma formu için gerekli açıklama yapılmış ve 20 dakika süre tanınmış olup, daha sonra formlar toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

4. Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından ulaşılan 20 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri, görüşme formundaki açık-uçlu sorular çerçevesinde görüşlerini yazmaları istenilmiştir. Verilerin analizinde ilkokul öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerinde yardım almaya yönelik görüşlerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çünkü betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1. Öğrencilerin ve Velilerin Ev Ödevlerinde Yardımcı Olan Kişilerle İlgili Görüşleri

	Öğrenci İfadeleri	n	Veli İfadeleri	n
1	Ailem	13	Aile büyükleri	13
2	Sadece annem	4	Anne	3
3	Etüt öğretmenim	1	Abla	2
4	Ablam	1	Etüt öğretmeni	1
5	Yardım almıyorum	1	Yardımcı olmuyoruz.	1
Toplam		**20**	**Toplam**	**20**

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerden 13 kişi 'ailesinin' yardımcı ettiğini, 4 kişi 'annesinin' yardım ettiğini sadece 1 öğrenci ev ödevlerinde 'yardım almadığını' belirtti. Velilerden 13 kişi 'aile büyüklerinden' yardım aldığını, 3 kişi 'annesinin' yardım ettiğini, sadece 1 veli çocuğunun ev ödevlerinde herhangi biri tarafından yardım almadığını belirtti.

Tablo 2. Öğrencilerin ve Velilerin Ev Ödevlerinde Yardım Almaya Yönelik Görüşleri

	Öğrenci İfadeleri	n	Veli İfadeleri	n
1	Kendi başıma yapmayı tercih ediyorum.	8	Kendisinin yapmasını tercih ederim.	7
2	Anlamadığım konularda yardım etmesini isterim.	7	Bilemediği takıldığı konularda yardım alsın, tek başına yapmasını tercih ederim.	7
3	Yardım almayı tercih ediyorum, daha başarılı olurum.	5	Yardım edilmeli ama çokta karışılmamalı	6
Toplam		**20**		**20**

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerden 8 kişi ev ödevlerini 'kendi başına yapmayı tercih ederken', 7 kişi 'anlamadığı konularda yardım almak istediğini', 5 kişi 'yardım almayı tercih etmeğini' belirtti.

Velilerden 7 kişi çocuğunun ev ödevlerini 'kendisinin yapmasının tercih ettiğini' kendisi yapınca konuyu daha iyi anladığını, 7 kişi 'bilemediği konularda yardım alması gerektiğini' belirtti.

Tablo 3. Öğrencilerin ve Velilerin Ev Ödevlerine Yardım Edildiğinde Başarının Artmasıyla İlgili Görüşleri

Öğrenci İfadeleri		n	Veli İfadeleri	n
1	Başarım artıyor.	16	Başarısı artıyor.	19
2	Başarım artmıyor.	4	Başarısı artmıyor, tam tersine başarısını azaltıyor.	1
Toplam		20		20

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerden 16 kişi ev ödevlerine yardım edildiğinde 'başarının arttığını', 4 kişi ev ödevlerine yardım edildiğinde 'başarısının artmadığını' belirtti. Velilerden 19 kişi ev ödevlerine yardım edildiğinde 'başarının arttığını' belirtirken, sadece 1 kişi 'başarını artmadığını' tam tersine başarısını azalttığını belirtti.

Tablo 4. Öğrencilerin ve Velilerin Ev Ödevlerine Yardım Edecek Kişiye İlişkin Görüşleri

Öğrenci İfadeleri		n	Veli İfadeleri	n
1	Ailemin yardım etmesini isterim. Bilemediğim konuları daha ayrıntılı anlatıyor.	12	Alanında bilgi sahibi olan eğitimli almış birinden yardım almasını isterim.	9
2	Öğretmenimin yardım etmesini istiyorum, seviyeme inerek konuları anlatıyor.	3	Aile büyüklerinin yardım etmesini isterim. Çocuğumun ödevlerini daha iyi anlıyor.	7
3	Tek başıma yapmayı tercih ederim, konu tekrarı yapmış oluyorum.	3	Yardım almadan kendisinin yapmasını istiyorum.	4
4	Annemin yardım etmesini istiyorum, babam bilemediğimde sinirleniyor.	2		
Toplam		20	Toplam	20

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerden 12 kişi ev ödevlerinde 'ailesinin yardım etmesini', 3 kişi 'öğretmeninin yardım etmesini', 3 kişi' tek başına yapmayı tercih ettiğini' belirtti.
Velilerden 9 kişi 'alanında bilgi sahibi olmuş eğitimli kişilerden yardım alması gerektiğini', 7 kişi ' aile büyüklerinde yardım almasını' belirtti.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ev ödevi öğrencilerin ders dışı zamanlarında bireysel ya da grup olarak yaptıkları, bilimsel düşünmeyi, problem çözmeyi ve bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlamak amacıyla yapılan çalışmalardır. Öğrenciler ödevlerini yaparken karşılaştıkları zorluklarda çevresindeki

kişilerden yardım almak ister. Buradan hareketle ilkokul öğrencilerin ve velilerin ev ödevlerinde yardım almaya yönelik görüşlerini tespit etmek önemlidir.

Ev ödevleri yaparken yardımcı olan birileriyle ilgili görüşler incelendiğinde öğrenciler aile büyükleri tarafından yardım aldığını, veliler de çocukların ödevlerini aile büyükleri tarafından yardım edildiğini belirtti. Şen ve Gülcan (2012) tarafından yapılan araştırmalar ile bulgularımız benzerlik göstermektedir.

Ev ödevlerinde yardım alınmasıyla ilgili görüşler incelendiğinde öğrenciler ev ödevlerini yaparken kendi başlarına yapmayı tercih ettikleri, güçlük çektiğinde yardım istedikleri görülmektedir. Öğrenciler kendi başına ev ödevlerini yaptıklarında başarılarını daha da arttırdığını düşünebilir. Velilerde çocuklarının kendi başına ev ödevi yapması gerektiğini, güçlük çektiklerinde yardım alınması gerektiğini belirtti. Çocuklar ev ödevlerini kendi başlarına yaptığında başarılarının arttığını ve kendilerinde güven duygusunun geliştiğin etkisi düşünülebilir.

Ev ödevlerine yardım edildiğinde başarının artmasıyla ilgili görüşler incelendiğinde öğrenciler de veliler de ev ödevlerinde güçlük çekilen konularda yardım edildiğinde başarının arttığını belirtti. Ev ödevlerin derslerde başarıyı arttırmasının nedenleri olarak; eğitim ve öğrenme sürecinin bir devamı olması, olumlu çalışma alışkanlıkları kazandırması, konunun tekrar araştırmalar yoluyla pekiştirmesi, bağımsız öğrenme ortamı oluşturması düşünülebilir. Cooper 1989, 2001, 2007; Pascal, Weinstein ve Walberg, 1984; Aladağ ve Doğu, 2009; Demirel, 1989; Yapıcı, 1995; Akın, 1998; Gürlevik, 2006; Kaplan, 2006, Aydın; 2011 çalışmasındaki bulguları ile çalışmamızdaki bulgular benzerlik gösterir.

Ev ödevlerinde kimin yardım etmesiyle ilgi görüşlerde öğrenciler aile büyüklerimin yardım etmesini istediğini belirtti. Aile büyüklerinin tarafından yardım istenmesi bilemediği konularda daha ayrıntılı anlattığının etkisi düşünülebilir. Veliler de çocukların ev ödevlerinde aile büyüklerinden yardım alınması gerektiğini belirtti.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Yapılan bu çalışma sadece ilkokul 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrenci ve velileri ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul veya lise öğrencileri ve velilere yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

2. Gelecekteki çalışmalarda ev ödevlerinin farklı alanları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Aladağ, C. ve Doğu, S. (2009). Fen ve Teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 15-23.

Akın, Z. (1998). *Ödevin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Aydın, F. (2011). Öğrenci görüşlerine göre coğrafya öğretiminde "Powerpoint" ile yapılan ders
sunumlarının önemi (Turgutlu Örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*. 1C0298, 6(1),341-352.

Bacanlı, H. (2012). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Batan, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ev ödevleri ile ilişkili tutumlarını etkileyen faktörler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cooper, H. (1989). *Homework*. Newyork: Longman.

Cooper, H. (2001). Homework for all: in moderation. *Educational Leadership*, 58 (7), 34-45.

Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administratiors, teachers and parents*. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.

Cooper, H., Civery, J. ve Patall, E.A. (2006). Does homework improve academic achievement?
A synthesis of research, 1987-2003, *Review of Educational Research*, 76, 1-62.

Cooper, H.ve Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist, 36*(3), 143-153.

Demirel, M. (1989). *İlkokul beşinci sınıf yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların
öğrencilerin erişilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gündüz, M. (2009). *Toplumun eğitim fakülteleri'nden beklentileri ve karşılanma düzeyi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar

Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim matematik derslerinde ev ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri (Ankara ili Çankaya örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, B. (2006). "*Yaşamımızı yönlendiren elektrik" ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pascal, R.A., Weinstein, T. ve Walberg, H.J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.

Şen, Ş. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilişüstü yetileri kullanma durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Journal of Educational and Instructional Studies In the World 2 (1) : 48-53.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN VE GENEL ÖZ-YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' COMMUNICATION SKILLS AND GENERAL SELF-EFFICACY

Nezih ÖNAL, Niğde Üniversitesi, nezihonal@nigde.edu.tr

Cansu KAPLAN, Niğde Üniversitesi, cansukaplan200@gmail.com

Rabia ÇOBAN, Marmara Üniversitesi, rabiacoban20@gmail.com

ÖZ

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin ve genel öz yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın verileri İletişim Becerileri Ölçeği ve Genel Öz-yeterlik Ölçeği kullanılarak Marmara Üniversitesi'nde 2014-2015 eğitim öğretim yılı, yaz okulunda öğrenim gören 405 öğretmen adayının katılımı ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler SPSS 18 programına girilerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için ölçeklerin araştırma amacına uygunluğunu hakkında üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Ölçeklerin güvenirlikleri için ise iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha değerlerine bakılmıştır. Analizler öncesi değişkenlere ilişkin puanların evrendeki dağılımlarını belirlemek adına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış olup elde edilen değer ($p>0.05$) ile verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Böylece parametrik testlerden biri olan t-Testine başvurulmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyete ($t(379)=2.41$, $p>0.05$) ve sınıf düzeyine ($t(379)=0.40$, $p>0.05$) göre anlamlı bir fark göstermemiş ancak öğrencilerin tercih ettikleri bölüme ilişkin memnuniyet durumları ($t(379)=3.42$, $p>0.05$) ve daha önceki yıllarda iletişim becerileri ile ilgili bir eğitim veya seminere katılıp katılmama durumları ($t(379)=3.08$, $p>0.05$) ise katılımcıların iletişim becerilerinde anlamlı fark göstermiştir. Öğrencilerin genel öz-yeterlikleri ise cinsiyete ($t(379)=1.22$, $p>0.05$) ve sınıf düzeyine ($t(379)=0.36$, $p>0.05$) göre anlamlı bir farklılık göstermezken tercih ettikleri bölüme ilişkin memnuniyetlerine $t(379)=2.22$, $p<0.05$ göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerinin iletişim becerileri ve öz yeterliliklerinde anlamlı fark oluşturmadığı ancak bölümlerine ilişkin memnuniyet durumlarının anlamlı fark oluşturduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerinin iletişim ve genel öz yeterlilikleri açısından fark yaratmadığı ancak bölümlerine ilişkin memnuniyet durumlarının onların iletişim becerilerini ve genel öz yeterliliklerini etkilediği ifade edilebilir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen adayları, iletişim becerileri, genel öz-yeterlik

ABSTRACT

This study which was conducted to investigate pre-service teachers' communication skills and general self-efficacy was designed as survey model. The data were collected through Communication Skills Scale and General Self-efficacy Scale with the participant of 405 pre-service teachers who attended 2014-2015 summer school of Marmara University. The data collected from the pre-service teachers were prepared for the analysis process by entering the program of SPSS18. Opinions about the scales' utility to ensure the validity of the study were taken from three domain experts. Internal consistency index which is explained by Cronbach's Alpha is used for the reliability. The test named Kolmogorov-Smirnov was done to determine whether the points related to variables before the study show normality in the population or not. So t-Test which is one of the parametric

tests was carried out. The analysis of the data revealed that there is no significant difference between the teachers's communication skills based on their gender (t(379)=2,41, p>0,05) and grade (t(379)=0,40, p>0,05) However, there is a significant difference between their communication skills in terms of their satisfaction regarding the departments that they preferred (t(379)=3,42, p>0,05) and whether they attended a training or a seminar about the communication skills in previous years or not (t(379)=3,08, p>0,05). Also there is no significant difference between the students's general self-efficacy based on gender (t(379)=1,22, p>0,05) and grade (t(379)=0,36, p>0,05). However, there is a significant difference based on the satisfaction regarding the departments that they preferred t(379)=2,22, p<0,05. Accordingly, it was seen that the participants' gender and grade levels did not make a significant difference but their satisfaction regarding their departments made a statistically significant difference on their communication skills and self-efficacy beliefs. From this point of view it can be said that pre-service teachers' genders and class levels don't make a significant difference in terms of their communication skills and self efficacy but their satisfaction regardingthe department that they prefered affect tehir communication skills and self efficacy.

Keywords: Pre-service teachers, communication skills, general self-efficacy

GİRİŞ

Öğretmenlik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 43. maddesinde şöyle tanımlanmıştır; "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Uçan (2001)'a göre, öğretmenlik, öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi ve görevidir. Günümüzde de bu tanıma ilişkin bir algının hem eğitim fakültesi öğretmen adaylarında hem de başka fakültelerden mezun bireylerde yaygınlaştığı düşünülmektedir. Özellikle farklı meslek gruplarından öğretmenlik mesleğine geçiş yapanlara ek olarak pedagojik formasyon sonucunda "öğretmenlik bilgisi sertifikası" alan her fakülte mezunu birey KPSS ile öğretmen olabilme hususunda başvuru şansını yakalaması bu durumun bir kanıtıdır. Oysaki öğretmenlik mesleğinin sadece geçim için görülmesi doğru değildir. Öğretmenlik mesleği bireyin kendisini öğrenme ve öğretmeye adadığı, insanlara faydalı olabilmek için canla başla çalıştığı bir meslek olmalıdır. Bunun için de bu mesleği yapan kişilerin çeşitli bilgi ve yeterliliklere sahip olması beklenen bir durumdur. Dünyada artarak değişen büyük ve köklü gelişmeler, öğretmenin bu gelişmelere ayak uydurmasını ve aynı zamanda da yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Bu da öğretmenlerin meslek bilgisinin yanında sahip olması gereken yeterlilik kavramlarının tartışılması gereğini ortaya çıkarır. Yeterlik, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki bölümde incelenebilir.

Öz yeterlik bir kişinin belli bir bağlamda istenen sonuçları doğurabilecek gerekli davranışları başarılı bir biçimde yapabileceğine olan inancı olarak da tanımlanmaktadır. Genel olarak öz yeterlik; bir kişinin stresli ve zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkmadaki yeterlik inancını ifade etmektedir. Bandura (1997) ve Kurbanoğlu (2004)'na göre öz yeterlik; bireyin belli bir eylemi başarıyla yapma veya olayları kontrol edebilme algısıdır. Bandura, bireylerin pek çok bilgi kaynağına (performans başarıları, dolaylı deneyim, sözlü ikna, iletişim becerileri ve fizyolojik durumlar) dayanarak kendi öz yeterlik düzeyleri hakkında bir yargıya ulaştığını ifade etmektedir. Bu bilgi kaynaklarından biri olan iletişim konusunda bireyin kendisini yeterli görüp görmemesi ya da kendini geliştirme isteği öz yeterliliği etkilemektedir. Bu yüzden bireyin kendisini yeterli görmesi ve diğer insanlarla etkileşimi açısından iletişim faktörünün oldukça önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür.

Bireylerin yakın ilişkilerinde yaşadıkları sorunların çoğunun iletişim kazalarından kaynaklandığı düşünüldüğünde, iletişim becerilerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bütün bireyler, kaçınılmaz olarak sürekli bir biçimde iletişim kursalar da her zaman etkili ve sağlıklı biçimde iletişim kurabildikleri söylenemez. Etkili ve sağlıklı iletişim, iletişimde bulunan bireylerin birbirlerini doğru olarak anlayıp bunu birbirlerine iletmeleri, birbirlerine saygılı davranmaları, anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmeleri ile olanaklıdır.

İletişim başlı başına bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin niteliği ise öğretmen ve öğrencinin iletişimine bağlıdır. Bu yönüyle geleceğin öğretmenleri olan eğitim fakültesi öğretmen adaylarının iletişim açısından öz yeterlilik düzeylerinin tespiti önemli görülmektedir. İletişimi kullanabilme becerisi bireyin öz yeterliliğini doğrudan etkilemektedir. Ne kadar kaliteli iletişim kurulursa performans artar ve öz yeterlilik buna paralel bir şekilde gelişim gösterir. Alan yazında da bu durumun başka bir şekilde ele alındığı öz-yeterlikleri yüksek olan bireylerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu konusunda yapılmış çalışmalar dikkat çekici olmuştur (Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer, 2005; Heslin ve Klehen, 2006; Schwarzer ve Hallum, 2008). Bunun yanı sıra eğitim hedeflerinin yüksek derecede başarıldığı olumlu bir sınıf ortamının sağlanması için öğretmenlerin büyük ölçüde öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliği önem gösterir. Çünkü iletişim becerisi düşük olan öğretmenlerin kişisel yeterliklerinin yanında mesleki performanslarının da düşük olacağı söylenebilir (Yılmaz, 2011). Konuya bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yanında etkili iletişim becerilerine sahip olmalarının gerekliliği olmazsa olmazdır (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008). İletişim becerilerinin iç dinamiklerinin ve eğitimdeki öneminin önceden yeterince anlaşılarak eğitim öğretim süreçlerinde öğretmen adaylarına kazandırılmasının geleceğin öğretmenlerinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yönüyle yapılan bu araştırmada olan eğitim fakültesi öğretmen adaylarının genel öz yeterliliği ve iletişim becerilerinin ne düzeyde olduğu saptanarak bunların geliştirilebilecek yönlerine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır:

1-Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilikleri ve iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2-Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilikleri ve iletişim becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3-Öğretmen adaylarının genel öz yeterlikleri ve iletişim becerileri tercih ettikleri bölüme ilişkin memnuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4-Öğretmen adaylarının genel öz yeterlikleri ve iletişim becerileri iletişim üzerine daha önceki yıllarda bir eğitime veya seminere katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri Korkut-Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği ve Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerde 5'li Likert tipinde derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekler hazırlanırken geçerlilik çalışması olarak alan uzmanlarından maddelerle ilgili görüşler alınmıştır. İletişim Becerileri Ölçeğinin; iletişim ilkeleri ve temel beceriler (İİTB), kendini ifade etme (KİE), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim (EDSOİ) ile iletişim kurmaya isteklilik (İKİ) olmak üzere dört alt boyutu vardır. 25 maddelik iletişim becerileri ölçeğinin iç tutarlık katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla; İİTB .79, KİE .72, EDSOİ .64, ve İKİ .71 olarak hesaplanmıştır.

Genel Öz-yeterlilik Ölçeğinin ise iki alt boyutu vardır. Ölçek maddelerinin ayırt edici olup olmadıklarının belirlenmesi için madde analizi yapılmıştır. Maddelerin hesaplanan toplam puanla olan korelasyon katsayıları .37 ile .59 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirliği ile ilgili olarak iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test-tekrar test

korelasyonlarına bakılmıştır. 10 maddelik öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise birinci boyut için .79, ikinci boyut için .63 olarak hesaplanmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Marmara Üniversitesi eğitim fakültesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılı yaz okulunda öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi ise uygunluk örneklemesi ile belirlenmiştir. Uygunluk örneklemesi araştırmacıların katılımcılara kolay ulaşabileceği ve maliyet gibi güçlükler yaşamayacağı bir örnekleme şeklidir. Araştırmalarda ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygunluk örnekleme yöntemi bazı araştırma konularında bilgilerin hızlıca toplanması amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Berg, 2001). Sonuç olarak araştırmanın örneklemi evrenden uygunluk örneklemesine göre belirlenen 405 öğretmen adayıdır. Ancak toplanan veriler SPSS 18 programına girilirken eksik veya hatalı doldurulduğu tespit edilen 24 form çalışmaya dâhil edilmeyerek 381 form üzerinden gerekli analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizleri öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, tercih ettikleri bölüme ilişkin memnuniyetleri ve iletişim üzerine daha önceki yıllarda bir eğitim veya seminere katılıp katılmamalarına ilişkin durumları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesi değişkenlere ilişkin puanların evrendeki dağılımlarını belirlemek adına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış olup elde edilen değer ($p>0.05$) ile verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Böylece analizler için tüm değişkenler iki kategorili olduğundan dolayı parametrik testlerden biri olan t-Testine başvurulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilikleri ve iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-Testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçeklerden Elde Edilen t-Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Genel öz-yeterlilik	Erkek	117	2.89	0.43	379	1.22	0.220
	Kadın	264	2.84	0.41			
İletişim	Erkek	117	3,91	0,41	379	2,41	0,160
	Kadın	264	4,01	0,40			

Tablo 1'den görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri [(379)=2,41, p>0,05.] ve genel öz-yeterlilikleri [(379)=1,22, p>0,05] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buradan cinsiyetin ne iletişim becerileri ne de genel öz-yeterlilikleri için önemli bir faktör olmadığı sonucuna varılabilir. Ancak alan yazında bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Bozkurt Bulut'un (2003) sınıf öğretmenleri örnekleminde yapmış olduğu bir araştırmada kadınların erkeklere göre iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu yani cinsiyet değişkenin iletişim becerileri açısından anlamlı fark oluşturan bir etken olduğu belirlenmiştir. Bu farkın toplanan verilerin örneklem kitlesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilikleri ve iletişim becerilerinin 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ölçeklerden Elde Edilen t-Testi Bulguları

	Sınıflar	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Genel öz-yeterlilik	3.Sınıf	117	2.84	0.43	379	0.36	0.720
	4.Sınıf	264	2.86	0.41			
İletişim	3.Sınıf	185	3,99	0,42	379	0,40	0,689
	4.Sınıf	196	3,97	0,39			

Tablo 2'den görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri [(379)=0,40, p>0,05.] ve genel öz-yeterlilikleri [(379)=0,36, p>0,05] sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonucu destekler şekilde Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008) öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tersi şekilde ise Baykara-Pehlivan (2005) ve Fırat-Durdukoca (2010) öğretmen adaylarının ö yeterliklerinin sınıf düzeyine göre anlamlı fark gösterdiğini ortaya çıkarmışlardır. Bu değişiklik gösteren sonuçlar araştırmalar arasındaki örneklemin ve veri toplama araçlarının farklılık göstermesinden kaynaklanmasından dolayı olabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri bölümden memnun olup olmadıkları sorulmuş olup *Evet* ve *Hayır* şeklinde onlardan cevap alınmıştır. Buna göre genel öz yeterlilikleri ve iletişim becerilerinin bölümlerinden duydukları memnuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir:

Tablo 3. Bölüm Memnuniyet Değişkenine Göre Ölçeklerden Elde Edilen t-Testi Bulguları

	Memnuniyet	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Genel öz-yeterlilik	Evet	310	2,87	0,40	379	2,22	0,020
	Hayır	71	2,75	0,50			
İletişim	Evet	310	4,01	0,40	379	3,42	0,001
	Hayır	71	3,83	0,43			

Tablo 3'den görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri [(379)=3,42, p<0,05.] ve genel öz-yeterlilikleri [(379)=2,22, p<0,05] tercih edilen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adayları içinde seçtikleri bölümden memnun oldukları belirtenlerin hem genel öz-yeterlilikleri yüksek (N=310 ve X=2.87) hem de iletişim becerileri yüksek (N=310 ve x=4.01) çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının tercih ettikleri bölümlerin onların iletişim becerilerinde ve genel öz-yeterliliklerinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Dördüncü alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar

Öğretmen adaylarının genel öz yeterlilikleri ve iletişim becerileri ile ilgili adayların önceki yıllarda bir eğitime veya seminere katılıp katılmama durumları incelenen değişkenler

açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Önceki Yıllarda Eğitim veya Seminere Katılıp Katılmama Durumu Değişkenine Göre Ölçeklerden Elde Edilen t-Testi Bulguları

	Eğitim veya Seminer	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Genel öz-yeterlilik	Evet	186	2,90	0,41	379	2,33	0.200
	Hayır	195	2,80	0,42			
İletişim	Evet	186	4,05	0,40	379	3,08	0,002
	Hayır	195	3,91	0,40			

Tablo 4'den görüldüğü üzere eğitim fakültesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri [(379)=3,42, p<0,05.] ve genel öz-yeterlilikleri [(379)=2,22, p<0,05] önceki yıllarda incelenen konular ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıkları veya herhangi bir seminere katılıp katılmadıkları durum değişkenine göre göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik (N=186 ve X=2.90) ve iletişim becerileri (N=186 ve x=4.05) ile ilgili herhangi bir eğitim aldıkları veya seminere katıldıklarını belirtenlerin daha yüksek genel öz-yeterlilik ve iletişim becerileri olduğuna inandıkları görülmüştür. Buradan hareketle öğretmen adaylarının incelenen değişkenlerle ilgili aldıkları eğitim ve katıldıkları seminerlerin onların iletişim becerilerinin ve genel öz-yeterliliklerinin gelişimleri açısından önemli olduğu sonucuna varılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kurumlarında yürütülen öğrenme ortamlarındaki en önemli sorunlardan birinin eğiticilerin ve öğrenenlerin bu ortamlara uyum sağlamada yaşadıkları güçlükler ve iletişim eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmenlerinden olan öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin ve genel öz yeterliliklerinin tespitinin önemli olduğu düşünülerek böyle bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Farklı araştırmalarda öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak ya da arttıracak yollar aramadıklarını, öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle ilgilenmekten kaçındıklarını, motivasyonlarının düşük olduğunu gösteren bilgilere rastlanmıştır. Bazı araştırma sonuçları da yüksek öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrenci başarısı ve motivasyon arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca, ve Malone, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Ross, 1992). Gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerinin iletişim ve genel öz yeterlilikleri açısından fark yaratmadığı ancak bölümlerine ilişkin memnuniyet durumlarının onların iletişim becerilerini ve genel öz yeterliliklerini etkilediği bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerin onların iletişim becerileri açısından ve öz yeterlikleri açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularına göre erkeklerin genel öz yeterliklerinin kadınlara oranla anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılıklar ise kültürler arası farklılıklardan ya da ölçmedeki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar arasında yer alan iletişim ve genel öz yeterliliklerin katılımcıların sınıf düzeyine göre değişmemesi bulgusunun da altı çizilmesi gereken bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinin üçüncü ve dördüncü sınıflarına öğretmen adaylarının iletişim becerilerini ve genel öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik zorunlu veya seçmeli dersler eklenmesi önerilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlik mesleğini gerçekleştirecek bireylerin eğitim süreçlerinde genel öz-yeterlikleri yapılandırılırken iletişim becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının hem öz-yeterlik hem de iletişim becerilerinin olumlu yönde gelişmesi için; eğitim fakültesindeki müfredat programları yeniden gözden geçirilip seçmeli derslerin belirlenmesinde iletişim becerilerini kazandıracak derslere öncelik verilmesi, öğretmen ve öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik ve iletişim becerilerini geliştirmeleri için fakültelerde ve okullarda örgün olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti verilmesi, iletişim becerileri konusunda çeşitli seminer ve konferanslar düzenlenerek tüm öğretim elemanlarının ve öğrencilerin bunlara katılımlarının sağlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 113-131.

Bandura (1997). *Self-efficacy: Theexercise of control*. New York: Freeman.

Baykara-Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online Dergisi, 4*(2), 17-23.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (Fourthedition). Boston, MA: Allyn& Bacon.

Bozkurt Bulut, N. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(2), 443-452.

Caprara, G. V.,Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers'self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students'academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.

Dilekmen, M., Başçı Z., ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 223-231.

Fırat-Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10*(1), 69-77.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479- 507.

Heslin, P. A., & Klehen, U. C. (2006). Self-efficacy. Encyclopedıa of ındustrıal/organızatıonal psychology, *SG Rogelberg, ed*, 2, 705-708.

Korkut-Owen ve Bugay (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 51-64.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 137-152.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology, 40*(2), 80-89.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*, 51–65.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*(1), 152-171.

Uçan, A. (2001). Türkiye'de öğretmenlik mesleğine genel bakış. Öğretmen yetiştirme ve eğitimde kalite paneli (22 Kasım 2000). Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 53-102.

Yılmaz, N. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Muğla.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANLATIM YÖNTEMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Edip TUT, OMÜ Eğitim Fakültesi, edip.tut@omu.edu.tr

ÖZ

Türkiye'de eğitim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşım, öğretme üzerine değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine odaklanmıştır. Öğretmenin görevi ise her biri farklı özelliklere sahip öğrencilere, öğrenme için uygun ortam yaratmaktır. Bu amaçla öğretmenler, çok sayıda ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniğini bilmek ve derslerde bunlardan faydalanmak zorundadırlar. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri üzerine gerek Türkiye'de gerekse dünyada çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların büyük bir bölümünü tarama türü araştırmalar oluşturmakta ve en sık kullanılan ve en çok bilinen yöntemlerin başında anlatım yöntemi gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, bu öğretim yöntem ve teknikleri arasında önemli bir yere sahip olan anlatım yöntemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu amaçla hazırlanan çalışma, bir nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, kişisel bilgi ve soru formu olarak iki bölümden oluşmuştur. Soru formunda 9 adet açık uçlu soru yer almıştır. Araştırma sorusunun oluşturulmasında literatürden yararlanılmıştır. Soru formunun geçerliğini sağlamak için farklı bir ilde görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve uzman görüşü sonucunda soru formuna son şekli verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Samsun il ve ilçe merkezi ile köylerinde görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde gönüllülük ve maksimum çeşitlilik esas alınmıştır. Elde edilen bulgular, araştırma soruları önceden belirlendiği için nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Anlatım yöntemi, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf öğretmenleri.

GİRİŞ

Anlatma yöntemi (Demirel, 2011), düz anlatım yöntemi (Güven, 2011) ve takrir metodu (Büyükkaragöz, Çivi, 1996) olarak da bilinen anlatım yöntemi en genel öğretim yöntemidir ve tüm sınıf düzeylerinde kullanılır (Tok, 2013). Anlatım yöntemi, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir şekilde oturarak onu dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim metodudur (Büyükkaragöz, Çivi, 1996). Öğretmen etkin, öğrenciler ise pasif konumdadır (Güven, 2011). Genel olarak anlatım yönteminde öğretici içeriği tanıtır, detayları verir ve son olarak dersi özetler (Çakmak, 2015).

Bu yöntem öğretmenlerin, derslerinde en fazla tercih ettiği yöntemlerden biri olarak kullanılagelmiştir ve kullanılmaya devam edilecek gibi görünmektedir (Al Behr, 1988; McKeachie, 1994; Shakarian, 1995). Eğitimde yaşanan gelişmelerle birlikte yöntemin kullanımı son dönemde tartışılmaya başlanmıştır (Gregory, 1975). Günümüzde ise öğrencilerin pasif olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini açıklama ve sorma fırsatını vermediği için sıkıcı ve en etkisiz metot olarak kabul edilmektedir (Büyükkaragöz,

Çivi, 1996). gerektiren her türlü derste kullanılır, özellikle de sosyal bilgiler derslerinde yaygın olarak Yöntemi günümüze taşıyan ve varlığını sürdürmesine olanak sağlayan şey ise etkili olması değil, kolay uygulanabilir ve düşük maliyetli olmasıdır, ayrıca anlatım yönteminde sözlü anlatıma ağırlık verildiği için anlatmayı kullanılmaktadır (Demirel, 2011). Öğretmenleri, anlatım yöntemini kullanmaya iten diğer bir etken de kaynakların azlığıdır (Jackson & Prosser, 1989).

Eğitimcilerin yanında öğrencilerin de fikirleri tabii ki önem teşkil etmektedir (Covill, 2011). Öğrencilere "Dinlediğiniz en keyifli ders hangi yöntemle işlenmiştir?" diye sorulduğunda, okullardaki çoğu dersi anlatım yöntemi ile almalarına rağmen, çok az bir kısmının bu soruya anlatım yöntemi cevabını verdiği görülmüştür (Weissglass, 1976). İran'da, üniversite öğrencileri ile yapılan ve anlatım yöntemi ile işbirlikli öğrenmenin karşılaştırıldığı bir çalışmada da (Momeni Danaei, Oshagh, Omid Khoda, 2011) öğrencilerin işbirlikli öğrenme ile işlenen derste daha mutlu oldukları, derse daha çok katıldıkları ve daha verimli sonuçlar aldıkları gözlemlenmiştir. Specht ve Sandlin tarafından 1991 yılında yapılan bir çalışmada da aynı ders iki gruba birinde anlatım yöntemi kullanılarak diğerinde ise öğrencilere yaparak öğrenebilecekleri bir ortam hazırlanarak işlenmiş ve anlatım yöntemi ile işlenen dersin uzun vadede daha az akılda kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi benimsenen bir derste anlatım yöntemi önemli bir yer tutar. Fakat bu öğretim yöntemiyle ancak bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamaklarıyla ilgili davranışlar öğrencilere kazandırılabilir (Ocak, 2008). Sadece bu yöntemin kullanıldığı derslerde daha üst düzeydeki hedef davranışların kazandırılması mümkün değildir. Fakat bu yöntem üst düzey davranışların kazandırılmasında dikkat çekme, güdüleme, ön bilgileri ortama aktarma, içeriğin tanıtılması ve değerlendirme aşamalarında fayda sağlayabilmektedir.

Öğretimde hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın dersten alınacak verim öğretmenin yetenekleriyle ilişkilidir. Bol uyarıcı sunan, dinamik ve hareketli bir öğretmen anlatım yönteminin kullanıldığı bir derste fark yaratabilir (Prichard & Sawyer, 1994). Öğretmen tarafından iyi uygulanan bir anlatım yöntemi bilgi vermenin yanında öğrencilerde heyecan da uyandırabilir. Küçükahmet (1998) en iyi kullanım için rehber ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Anlatımı planlarken özel ve genel amacı saptama.
2. Dinleyicileri tanıma, özel ilgi ve ihtiyaçlarını bilme.
3. İyi organize etme.
4. Resimler, modeller ve diğer görsel-işitsel araçlarla anlatımı zenginleştirme.
5. Sesi iyi kullanarak anlatımı tekdüzelikten kurtarma.
6. Anlatım sırasında sorulardan faydalanarak kuru anlatımdan sakınma.
7. Öğrencilere soru sorma imkanı verme.
8. Dinleyicileri gözleme. Dinleyicilerin davranışları anlatımın etkinliğini ortaya koyacaktır.
9. Anlatılan konunun yazılı bir özetini dağıtma.
10. Anlatım sonunda tartışılan materyal ya da konunun daha açık hale gelmesi için vızıltı grupları ya da diğer küçük grup çalışmaları düzenleme.

Ayrıca, anlatılanların dinleyiciler tarafından kısa süreli hafızadan uzun süreli hafızaya geçirilmesi zaman almaktadır, o yüzden bu yöntemin kullanıldığı derslerde bol tekrar önemli bir yer tutmaktadır (Erciyeş, 2014). Öğretmenin anlattıklarıyla öğrencinin anladıklarının

örtüşüp örtüşmediği de öğretmen tarafından, öğrenciyle diyalog halinde olarak kontrol edilmelidir, bunun yanında jest ve mimikler gibi beden hareketleri ve mizah da anlatım yönteminin olumsuz taraflarını bertaraf etmede faydalı olabilmektedir (Çakmak, 2015).

Anlatım yönteminin kullanıldığı bir derste öğrencilerin konu üzerine odaklanma süreleri oldukça kısadır. Dinleyicilerin, sadece işitmeye dayalı bir sunumda 15 dakikadan sonra dinlemede güçlük çektikleri ve dikkatlerinin dağıldığı araştırmalarla saptanmıştır (Çakmak, 2015). Bu durum, anlatım yönteminin kullanıldığı derste öğretmenin karşılaşacağı en büyük olumsuzlukların başında gelmektedir. Öğretmen merkezli olması, öğrencinin pasif olması, dönüt almada yetersiz olması, öğrencilerin analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel öğrenmelerine fırsat vermemesi, uzun ve sık kullanıldığında sıkıcı olması ve öğrencilerin, ders dinlerken farklı alemlere dalıp gitmesi olarak tanımlanabilen gündüz rüyalarına (Küçükahmet, 1998) neden olması, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini belirlemede güçlük yaşanması, duyuşsal ve psikomotor alanlarda öğrenme sağlanamaması ve ağırlıklı olarak tek yönlü iletişime dayanması anlatım yönteminin sınırlılıkları ve olumsuz yönleri arasında sayılabilir.

Anlatım yönteminin sınırlılıklarının yanında elbette ki üstün yönleri de vardır. Bu yöntemin üstün yönleri arasında şunlar sayılabilir: Kolay ve ekonomik olması, kalabalık gruplara bilgi iletilebilmesi, öğrencilerin içerik konusunda görüş elde etmelerine olanak sağlaması, zamandan tasarruf sağlaması, öğrencilere dinleme ve not alma gibi alışkanlıklar kazandırması ve riske yer vermediği için öğretmene güven vermesi. Ayrıca öğrencilere, bilgileri sentezleme ve kavramlar arası ilişkileri görme hususlarında faydası bulunmaktadır (Hayter, 1979). Covill'e (2011) göre ise öğrencilere kendi bağımsız düşünme ve problem çözme süreçleriyle meşgul olma fırsatı vermesi bu yöntemin diğer bir avantajıdır.

Eğitimdeki yeni yönelimler ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile kullanım sıklığı ve süresi azalan (ya da azalması tavsiye edilen) anlatım yöntemi, yorumlayıcı, açımlayıcı, belirtici ve aydınlatıcı özellikleri sayesinde öğretimdeki yerini korumakta ve işlevini olumlu yönde sürdürmektedir (Oğuzkan, 1985). Derslerde sadece anlatım yönteminin kullanılması tavsiye edilmemekle birlikte her derste az ya da çok anlatım yöntemine başvurulmasının gerekli olduğu kabul edilmektedir (Büyükkaragöz, Çivi, 1996). Bu yöntemin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ana nokta ise yerinin ve süresinin iyi seçilmesidir (Küçükahmet, 1998).

Bu çalışmanın amacı ders işlemede önemli bir yere sahip olan ve öğretmenlerin en çok tercih ettiği, kullandığı yöntemlerden biri olan anlatım yöntemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemektir.

YÖNTEM

Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin anlatım yöntemine ilişkin görüşleri hakkında veri toplama amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir (Karasar, 2015). Bu amaçla, kişisel bilgilerin ve 9 adet açık uçlu sorunun bulunduğu iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların hazırlanmasında literatürden yararlanılmıştır. Daha sonra soru formunun geçerliğini sağlamak için farklı bir ilde görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni ile ön uygulama yapılmış ve uzman görüşü de alınarak soru formuna son şekli verilmiştir.

Problem tümcesi: Sınıf öğretmenlerinin, anlatım yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir? Alt problemler de problem tümcesi baz alınarak şu şekilde belirlenmiştir:

- Sınıf öğretmenleri anlatım yöntemi ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
- Sınıf öğretmenleri anlatım yöntemini nasıl tanımlamaktadır?
- Sınıf öğretmenleri anlatım yöntemini nasıl uygulamaktadırlar?
- Sınıf öğretmenlerinin, anlatım yönteminin avantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin, anlatım yönteminin dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri, anlatım yöntemini nasıl ve nereden öğrenmiştir?
- Anlatım yönteminin öğrencilere katkısı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenleri, anlatım yönteminin uygulanmasında kendilerini yeterli görmekte midirler?

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Samsun il ve ilçe merkezi ile köylerde görev yapmakta olan 15 erkek ve 15 kadın toplam 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların seçiminde gönüllülük ve maksimum çeşitlilik esas alınmıştır. Katılımcılarla, görev yaptıkları okullarda şahsen görüşülmüştür. Bu görüşmelerin süresi 10-20 dakika arasında değişmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular, nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf öğretmenlerinin, anlatım yöntemini ne sıklıkla kullandıklarını, bu yöntemi nasıl tanımladıklarını ve nasıl uyguladıklarını, avantajları, dezavantajları, öğrencilere katkıları ile ilgili görüşlerini, bu yöntemi nereden öğrendiklerini ve bu yöntemle ilgili öz yeterliliklerini belirlemeye çalıştığımız bu çalışmada öncelikle genel düşünceler ortaya konmuş, daha sonra örnek teşkil eden ifadeler aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Uygulanan görüşme formları neticesinde elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular alt problemlere dayalı olarak 8 kategori altında toplanmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Anlatım Yöntemini Kullanım Sıklığı

Anlatım yöntemi geleneksel bir yöntem olmakla birlikte öğretmenler tarafından en sık tercih edilen yöntemlerden biridir. Elde ettiğimiz veriler de bu savı onaylar niteliktedir. Aşağıdaki tabloda sınıf öğretmenlerinin anlatım yönetimini ne sıklıkla kullandıklarını belirten veriler yer almaktadır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Anlatım Yöntemini Kullanım Sıklığı

	Kategori	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Kullanım Sıklığı	Çok sık	Her derste	8	%66,7
		Çok sık	3	
		Sürekli	3	
		Sözel konuların hepsinde	2	
		Çoğu derste	3	
		Her yeni konuya geçişte	1	
	Arada	Konu girişlerinde	1	%20
		Dersin bir bölümünde	2	
		Ders içinde 5-10 dk.	2	
		Haftada 8 ders saati kadar	1	

Az	Sadece sıkıştığımda	1	
	Materyal bulamazsam	1	%13,3
	Az kullanıyorum	2	
	Toplam	30	%100

Sınıf öğretmenlerine anlatım yöntemini ne sıklıkla kullandıkları sorulduğunda farklı cümlelerle benzer cevaplar alınmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlanmış ve benzer kodlar aynı kategoriler altında toplandığında yukarıdaki tablo elde edilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü üzere örneklemimizi oluşturan 30 sınıf öğretmeninin %66,7'si (20 kişi) anlatım yöntemini çok sık kullandığını belirtmektedir. %20'si arada ve %13,3'ü az kullandığını ifade etse de sınıf öğretmenlerinden hiçbiri bu yöntemi kullanmadığını belirtmemiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları anlatım yöntemini kullanmak zorunda olduklarını, kullandıklarında da diğer öğretim yöntemleriyle eşgüdüm içinde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

"*Konulara göre kullanım zamanı değişebiliyor*." (E13) ve " *Genellikle konu girişlerinde kullanıyorum ama derse ve içeriğine göre değişebiliyor*." (K1) gibi ifadeler dersin veya konunun, öğretmenlerin, anlatım yöntemini kullanım sıklığını etkilediğini göstermektedir.

2. Anlatım Yönteminin Tanımı

Sınıf öğretmenlerinin anlatım yöntemine ilişkin yaptığı tanımlarda hemen hemen hepsinin hemfikir olduğu noktalar; yöntemin öğretmen merkezli oluşu ve konunun öğrencilere sözel olarak aktarılıyor oluşudur. 18 yıllık öğretmen olan E-5 anlatım yöntemini şu şekilde tanımlamaktadır:

"*Herhangi bir konunun, öğretmen tarafından sözlü olarak öğrenciye aktarılması, öğrencinin anlatılanları anladıktan sonra karşılıklı olarak dönüt alınması, pekiştireç verilmesi ve diğer aşamalarda öğrencilerin işin içine sokulması durumudur*."

28 yıldır öğretmenlik yapan K-11 ise anlatım yöntemini şöyle tanımlamaktadır:

"*Konuyla ilgili öğretmenin öğrencileri yönlendirmesi, bilgilendirmesi, daha sonra konuyla ilgili ayrıntılı anlatım yapılması*."

Anlatım yönteminin tanımında öğretmen merkezlilik ve sözel ifadelerle öğrencilere aktarım yapılmasının altının çizildiği diğer ifadeler de şu şekildedir:

"*Öğretmenin konuyu tek yönlü olarak aktarmasıdır. Genel olarak öğrenci katılımı yoktur. Öğrencilerimiz küçük olduğu için daha kısa cümlelerle, daha kısa anlatım yapmalıyız*." (K-6).

"*Öğretmen merkezli bir yöntemdir. Öğretmen, konuyu bir düzen ve sıra içerisinde öğrencilere aktarır. Öğretmenin konuşması, ses tonu, bilgisi, jest ve mimikleri çok önemlidir. En eski öğretim yoludur*." (K-8).

"*Konuyu tanımlıyorum, anlatarak*." (K-5).

"*Öğretmenin aktif olduğu, öğrencinin çok fazla katılmadığı bir yöntem*." (K-4).

"*Düz anlatılıyor, İlgileri dağıldığında sorularla ilgilerini çekmeye çalışıyorum*." (E13).

"*Anlaşılabilir bir ses tonuyla konunun sözlü bir şekilde örneklerle anlatılması*." (K-1).

"*Öğretmenin, konuşmacı olarak, konuyu öğrencilere çeşitli yöntemlerle ve konuşarak anlatmasıdır*." (E-6).

"*Çocukların seviyesine ve dersin durumuna göre çocuklara bilgilerin aktarılması."* (E1).

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri anlatım yöntemini tanımlarken öğretmen merkezlilik ve sözel aktarımın yanı sıra öğrencinin seviyesi ve dikkatini, dönüt almayı da göz önünde bulundurmuşlardır. 23 yıldır öğretmenlik yapan K-3'ün ve 35 yıllık öğretmen olan E-3'ün ifadeleri de bu durumu desteklemektedir:

"*Önce konu anlatılıyor. Daha sonra anlayıp anlamadıkları sorularak, sorularla onlara anlatıyoruz. Anlayıp anlamadıklarını kontrol ediyoruz*." (K-3).

"*Önce derse hazırlık yapılır. Sonra sınıfta, konu öğrencilere anlatılır. Daha sonra soru-cevap yöntemiyle anlayıp anlamadıkları kontrol edilir*." (E-3).

3. Anlatım Yönteminin Uygulanması

Öğretmenlere anlatım yöntemini nasıl uyguladıkları sorulduğunda birbirinden farklı cevaplar alınmıştır. "Konuyu anlatmadan önce ön hazırlık yapıyorum. Öğrencilerimi dinleme kurallarını uygulama durumuna getiriyorum. Sınıf kontrolüne hakim oluyorum. Belli bir düzen ve sıra içerisinde öğrencilerimi de derse katarak anlatıyorum ve dönüt alıyorum" diyen 7 yıllık öğretmen K-8 uygulama esnasında ön hazırlık ve dönüt kısımlarına dikkati çekmiştir. Hazırlık kısmına önem veren bir diğer öğretmen olan E-10 ise nasıl uyguladığını şöyle ifade ediyor: "*Çocuklara önce hazırlık soruları soruyorum, sonra çocukları bu konuda bilgilendirerek uyguluyorum."*

Anlatım yönteminin uygulanması esnasında öğrencilerle karşılıklı iletişime önem veren K-6 ise; "*Konuyla ilgili anlatımı kısaca yaptıktan sonra öğrencilerle iletişim halinde uygularım. Her öğrencimin konuyla ilgili fikrini belirtmesini sağlarım*." demiştir. Bir diğer öğretmen (E-5) ise yöntemin uygulanışının dersten derse ve konudan konuya değişebileceğini belirtmiştir.

Anlatım yöntemini ön hazırlık yaparak ve öğrencilerle iletişim halinde sözel ifadelerle sunma şeklinde uygulayan öğretmenle örneklemin altıda birini oluşturmuştur. Geriye kalan sınıf öğretmenlerinin ise uygulamada dikkat çektiği noktalar daha farklıdır: "*Önce dikkat çekiyorum. İşitilebilir bir ses tonu ve göz temasıyla sözel bir şekilde konuyu ifade ediyorum. Tek başına yeterli olmadığı için görsel materyallerle destekliyorum (projeksiyon, akıllı tahta vb.) Anladıklarını kontrol etmek için sözlü ve yazılı sorular soruyorum. Anlaşılma oranına göre tekrar anlatıyorum. Dönütler çerçevesinde yeterli olduğunu düşündüğüm anda diğer konuya geçiyorum.*" diyen 28 yıllık öğretmen olan K-1 uygulama sırasında dikkat çekmeye, ses tonu ve göz temasına ve görsel materyallerle desteklemeye önem verdiğini belirtmiştir.

Alınan bazı cevaplar ise bazı öğretmenlerin derste uyguladıkları halde anlatım yöntemine biraz uzak olduklarını göstermiştir: "*Tahtaya yazıyorum, daha sonra öğrencilerin yazmasını istiyorum. Söylüyorum, arkasından kendilerine söyletiyorum*." (E-4). "*Derslerimizi işlerken öncelikle dikkatlerini çekecek bir olay, masal, oyuncak ile konuya odaklanmalarını sağlarım. Daha sonra internet üzerinden animasyonlu konu anlatımları ve çalışmaları ile konuyu dinlemelerini sağlarım. Sonra ders kitaplarından konu ile ilgili etkinlikleri yapıyoruz. Görsel sanatlar ve müzik derslerinde konu ile ilgili çalışmalar yapıyoruz ve ölçme ve değerlendirme soruları ile dersi bitiriyoruz.*" diyen bir öğretmen ise (K-9) anlatım yönteminin uygulanışı başlığı altında materyal ve ders dışı ilişkilendirmeleriyle bir dersi tamamen nasıl anlattığını ifade etmiştir.

4. Anlatım Yönteminin Avantajları Hakkındaki Düşünceler

Sınıf öğretmenleri anlatım yöntemini tek başına kullanmayı yetersiz buldukları gibi birçok avantajının da bulunduğunu belirtmişlerdir. Anlatım yönteminin yetersizliğini

gidermek adına farklı materyal ve görsellerden faydalanmak gerektiğini savunan öğretmenlerin konuyla ilgili bazı ifadeleri şu şekildedir:

"*Anlatım yöntemi, zaman açısından avantajlı. Çocuklar küçük olduğu için hazırlanıp gelemiyor, o yüzden dersi öğretmenin anlatması gerekiyor ama bu, renklendirilip materyal kullanılarak daha verimli ve kalıcı yapılabilir*." (E-11).

"*Bu yöntemde çeşitli materyaller kullanılmalı. Slayt şeklinde ve çeşitli resimler kullanılabilir*." (E-6).

"*Avantajı öğretimi kolaylaştırması. Yeterli bir yöntem değil ama kullanmak zorunda olduğum için kullanıyorum."* (E-4).

"*Duyarsam unuturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim felsefesini benimsiyorum. O yüzden derslerde öğrencilere yaptırarak öğretmeyi tercih ediyorum. Yaptırmadan önce anlatıyorum, uygulamanın zeminini hazırlıyor*." diyen bir öğretmen (K-3) ise anlatım yöntemini sadece yapacağı uygulamanın zeminini hazırlamak için kullandığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin anlatım yönteminin avantajları hakkındaki düşüncelerini şu başlıklar altında toplayabiliriz:

- Öğrenci kontrolünün kolay olması.
- Kısa zamanda fazla bilgi verilebilmesi.
- Soyut kavramları öğretmede kolaylık sağlaması.
- Çok fazla materyal gerektirmemesi.
- Yapılacak uygulamaya zemin hazırlamada kullanılabilmesi.
- Konuya başlamada ve dikkat çekmede işe yarar oluşu.
- Çocukların seviyesine göre anlatım yapılabilmesi.
- Birebir göz temasının sağlanabilmesi.
- Karşılıklı iletişim kurulabilmesi.
- Konuyu anlamayanları anlayıp anında dönüt verilebilmesi.
- İnsandan insana, aracısız, duygular hissettirilerek yapılması.
- Daha kalabalık gruplara anlatım yapılabilmesi.
- Ön bilgileri eksik öğrencileri hazırlamada kullanılabilmesi.
- Uygulanışının kolay olması.

Tüm bunların yanında bu yöntemin pek avantajının kalmadığını düşünen sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. "Bu şartlarda, bu teknolojide avantajı yok. Çocuklar benden başka öğretilerden de yararlanıyorlar." diyen 36 yıllık bir öğretmen teknolojinin gelişmesi ile birlikte uyaran çokluğuna dayalı olarak çocuklara anlatılanların bir kısmının havada kaldığını, çocukların başka öğrenme stillerine ya da bilgisayar, internet gibi materyallere yöneldiğini bu yüzden de sadece anlatım yöntemiyle anlatılan dersin avantajının olmadığını düşündüğünü ifade etmektedir.

5. Anlatım Yönteminin Dezavantajlı Yönleri Hakkındaki Düşünceler

Sınıf öğretmenlerine anlatım yönteminin dezavantajları olup olmadığı sorulduğunda alınan cevaplar genel olarak dezavantajların iki yönden kendini hissettirdiğini gösteriyor. Sınıf öğretmenleri verdikleri cevaplarla anlatım yönteminin dezavantajlarını kendi açılarından

ve öğrenci açısından değerlendirmişlerdir: "*Çocuklar hazırlıksız geliyorlar. Bilgiyi tekrar etme imkanları olmadığı için sürekli bizim anlatmamız gerekiyor. Bu yüzden de iki üç günde bir tekrar yapmamız gerekiyor*." diyen 28 yıllık öğretmenimiz (E-13) ve " *Öğrencinin sık sık kontrol altında tutulması gerekiyor*." diyen 35 yıllık bir diğer öğretmenimiz (E-3) anlatım yönteminin öğretmen açısından dezavantajlarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bunun yanında, öğrenci ve öğretim açısından düşünüldüğünde de yöntemin bazı dezavantajları olduğunu belirtmişler, fakat zaman kısıtlı olduğu için mecburen kullandıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda anlatım yönteminin dezavantajları hakkında sınıf öğretmenlerinin bazı görüşlerine yer verilmiştir:

"*İşin içine çeşitlilik katılmazsa bir süre sonra çocuğu sıkabiliyor. Aslında en iyisinin yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu düşünüyorum ama zaman kısıtlı olduğu için mecburen kullanıyorum*." (E-5).

"*Teknolojik çağda büyüdükleri için sözel ifade uzun süre ilgilerini çekmiyor.*" (K-14).

"*Anlatım yönteminde çocuk pasif, öğretmen aktif olduğu için iyi bir öğrenme sağlanamıyor*." (K-9).

"*Sadece anlatıp geçerek hedefe ulaşılamayacağını düşünüyorum. Anlatım monotonlaşırsa faydası olmaz*." (K-3).

Sınıf öğretmenlerinin anlatım yönteminin dezavantajlarına ilişkin görüşleri şu başlıklar altında toplanabilir:

- Ezbere yöneltmesi.
- Öğrenciyi pasif bırakması, bu yüzden de etkili bir öğretimin sağlanamaması.
- Eksik ve yanlış öğrenmeye sebep olabilmesi.
- Sürekli kullanıldığında tek düze bir eğitim ortamı yaratması.
- Uygulamanın çok az olması.
- Öğrencilerin dikkatinin uzun süre çekilememesi.
- Öğrencilerin kendini ifade edememesi.
- Tüm yükün öğretmenin sırtında olması.
- Öğrenme sağlayabilmesi için fazla tekrar gerektirmesi.
- Öğrencileri sıkması.

6. Nereden Öğrendiler?

Sınıf öğretmenlerinin %60'ı (18 kişi) anlatım yöntemini üniversite eğitimleri esnasında, üniversitedeki hocalarından öğrendiklerini belirtirken; %40'lık bir kısmı (12 kişi) ise yöntemi kendi uğraşları sonucunda veya mesleklerini icra ettikleri sırada öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Anlatım yöntemi ile ilgili herhangi bir kurs veya eğitime katılıp katılmadıkları sorulduğunda ise öğretmenlerden hiçbirinin böyle bir kursa katılmadığı cevabı alınmıştır.

7. Anlatım Yönteminin Öğrencilere Katkıları Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla sınıf öğretmenleri anlatım yönteminin öğrencilere dinleme becerisi kazandırma, kısa zamanda fazla bilgiye ulaşabilmelerinde, yapılacak uygulamalarda yönergeleri anlayabilme, ifade gücünü geliştirme ve özgüven kazandırma noktalarında faydalı olduğunu düşünmektedirler: "*Dinleme becerisini*

geliştiriyor. Öğrenciler dinlerken not alabiliyor. Kısa zamanda daha fazla bilgiye ulaşılabiliyor." (K-15), "*Anlatım yöntemi, bilginin kapısını açar, uygulamada yol gösterir*." (K-12) ve "*Anlama ve anlatmayı güçlendirir. Türkçeyi doğru kullanma, kendini ifade etme ve özgüven kazandırma noktalarında katkısı vardır*." (E-1) gibi ifadeler yukarıda bahsi geçen düşüncelerin yer aldığı ifadelerden bazılarıdır.

"*Öğrencilerden değişik dönütler alıp ona göre hareket edebiliyorum.*" diyen bir katılımcı anlatım yönteminin hızlı dönüt alma hususunda iyi bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Anlatım yöntemini tek başına yeterli bulmayıp, desteklenirse eğer öğrencilere katkısı olabileceğini savunan katılımcı sayısı da bir hayli fazladır. "*İyi bir dinleyiciyse çok fazla katkısı olur*." (K-2), "*Öğrenci uyanık tutulduğu, dikkati çekildiği zaman sizi dinliyor. Dinlediği zaman da anlatılanları anlıyor.*" (E-3) ve "*Öğrencilere soru sorma imkanı tanınırsa öğrenme etkili olur ama tabii ki etkinliklerle desteklenmesi gerekiyor*." (K-6) gibi ifadelerden de anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenlerinin bir bölümü sadece anlatım yöntemi ile işlenen dersin yeterince etkili olamayacağını, etkili bir öğrenme sağlayabilmek için öğrencinin dikkatinin sürekli çekilmesinin, öğrencinin iyi bir dinleyici olması gerektiğini ve etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Bunun yanında, anlatım yöntemini olmazsa olmaz diye nitelendiren katılımcılar da bulunmaktadır. 28 yıldır öğretmenlik yapan bir katılımcı anlatım yönteminin öğrencilere katkısını ve liderlik etme noktasındaki önemini şu şeklide ifade etmiştir:

"*Olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum. Çünkü her ne kadar öğrenci merkezli eğitimden yana olsak da her zaman bir anlatıcının, bir yol göstericinin, bir önderin sınıfta bulunması gerekir. Anlatım yöntemi de bu noktada önemlidir*."

8. Uygulamadaki Özyeterlilikleri Hakkındaki Düşünceler

Katılımcılardan alınan cevaplar neticesinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun anlatım yöntemini uygulamada kendilerini yeterli gördüğü, uzun süre öğretmenlik yapanların yeterliliklerinin sebebi olarak tecrübelerini gösterdiği görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen ve öğrencilerin en çok aşina oldukları öğretim yöntemi olan anlatım yöntemine dair sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, bu yöntemin, örneklemi oluşturan tüm sınıf öğretmenleri tarafından kullanıldığı ve büyük bir çoğunluğun ise yöntemi çok sık kullandığını ifade ettiği gözlemlenmiştir. Anlatım yönteminin sınıf öğretmenleri tarafından derslerinde çok sık kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Anlatım yöntemini tanımlarken öğretmen merkezli oluşu ve içeriğin sözel ifadelerle dinleyicilere aktarılması hususlarında hemfikir olan katılımcılar aynı zamanda anlatım yöntemini tek başına yetersiz bulmakta, görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini aksi takdirde yeterli öğrenmenin sağlanamayacağını belirtmektedirler. Bulgular kısmında belirtildiği gibi, anlatım yönteminin avantaj ve dezavantajları olduğunu belirten katılımcılar, derslerin tümünde olmasa da bir kısmında anlatım yöntemini kullanmanın gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Anlatım yönteminin öğrencilere, dinleme becerisi kazandırma, kısa zamanda fazla bilgiye ulaşabilmelerinde, yapılacak uygulamalarda yönergeleri anlayabilme, ifade gücünü geliştirme ve özgüven kazandırma noktalarında faydalı olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri yöntemin öğrencilere katkı sağlayabilmesi için çeşitli materyal ve yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini yinelemişlerdir. Sınıf öğretmenleri arasında bu yöntemi

üniversitede öğrendiğini ifade eden katılımcılar örneklemin %60'ını oluştururken, yöntemi kendi uğraşları sonucu veya mesleği icra esnasında öğrendiklerini belirtenlerin oranı da azımsanamayacak kadar çoktur.

Gittikçe artan bir ivmeyle değişen dünyamızda eğitimde de yeni yönelimlerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Nitekim de öyle olmaktadır. Katılımcılardan hiçbirinin anlatım yöntemiyle ya da herhangi bir öğretim yöntemiyle ilgili bir kursa katılmamış olması ve birçoğunun bu tür kurslardan haberinin dahi olmaması karşımıza çıkan bir diğer husustur. 25 ve üzeri senedir öğretmenlik yapan öğretmenlerimizin eğitimdeki yeni haber ve yöntemlerden haberdar olması için özel bir çaba sarf etmesi gerekmektedir. Geleceği inşa noktasında hayati bir öneme sahip sınıf öğretmenlerinin yeni gelişmeleri takip etmesi ve öğretimi çeşitlendirip daha verimli hale getirmeleri şansa bırakılmamalıdır. O yüzden tam da bu noktada hem bilgilerinin tazelenmesi hem de yeniliklerden haberdar olmaları açısından hizmet içi eğitimin gerekliliği ve eksikliği ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, anlatım yöntemini uygulamada kendilerini yeterli gördüğü ve uzun süredir öğretmenlik yapan katılımcıların kendilerini yeterli görmelerinin sebebi olarak tecrübelerini gösterdiği vardığımız bir diğer sonuçtur.

KAYNAKÇA

Behr, A.L. (1988). Exploring the lecture method: An empirical study. *Studies in Higher Education*. 13(2).

Büyükkaragöz, S., Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Covill, A. E. (2011). College Students' Perceptions Of The Traditional Lecture Method. *College Student Journal*. 45(1): 92-101.

Çakmak, M. (2015). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Budak, Y. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ss. 437-472. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı- Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ekeler, J.W. (1994). Handbook of College Teaching. Prichard, K.W. & Sawyer, M.R. (Ed.). The Lecture Method. London: Greenwood Press.

Erciyeş, G. (2014). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Tan, Ş. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ss. 257-367. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Gregory, I.D. (1975). A New Look at the Lecture Method. *British Journal of Educational Technology*. 6(1): 55–62.

Güven, M. (2011). Öğretme-Öğrenme Süreci. Duman, B. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ss. 154-265. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hayter, J. (1979). How Good Is the Lecture as a Teaching Method? *Nursing Outlook*. 27 (4): 274-77.

Jackson, M.W. & Prosser, M.T. (1989). Less Lecturing, More Learning. *Studies in Higher Education*. 14(1).

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım Yayınları.

McKeachie, W.J. (1994). *Teaching Tips (9th ed.)*. New York: Longwood.

Momeni Danaei S., Zarshenas L., Oshagh M., Omid Khoda S. M. (2011). Which Method Of Teaching Would Be Better Cooperative Or Lecture?. *Iranian Journal of Medical Education*. 11 (1): 24-31.

Ocak, G. (2008). Yöntem ve Teknikler. Ocak, G. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ss. 215-276. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim-Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Shakarian, D.C. (1995). Beyond Lecture: Strategies That Work. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 66: 21-24.

Specht, L.B. & Sandlin, P.K. (1991). The Differantial Effects of Experiential Learning Activities and Traditional Lecture Classes in Accounting. *Simulation Gaming June*. 22(2): 196-210.

Tok, T. N. (2013). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. Doğanay, A. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ss. 162-239. Ankara: Pegem Akademi.

Weissglass, J. (1976). Small Groups: An Alternative to the Lecture Method. *The Two-Year College Mathematics Journal*. 7(1): 15-20.



MSKÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNETTEN ETKİLENİŞLERİ: SANAL İLİŞKİLER

Nihat AYCAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, nihataycan@mu.edu.tr

ÖZ

İnternet Türkiye'de çok yaygın kullanılır. MSN (Microsoft network/İnternet tabanlı Microsoft hizmeti) verilerine göre, ülkemiz bu alanda, dünya sıralamasında ikinci sıradadır. Ancak İnternet bilgi paylaşımından çok, bilinçsizce ya da sohbet amaçlı kullanılır. Bu durum, Türkçenin hatalı kullanımına neden olduğu gibi, kullanıcıların da kalabalık içinde yalnızlaşmasını ve sanal ilişkileri ortaya çıkarır. Sanal ilişki, Türk Toplumunun her kesiminde, özellikle öğrenciler arasında, çok yaygındır. Bu nedenle, sanal ilişkilerin öğretmen adaylarına yansıması ve onların sosyal hayatlarını etkileme ve yönlendirme düzeyinin açıklanması önemlidir. Büyükşehir Muğla, il merkezi ve üniversite öğrencileri banliyösü Kötekli yerleşkesiyle; "büyüklük", "yoğunluk" ve "toplumsal heterojenlik" gibi 'evrensel kent' özelliklerini yansıtmaz. Dolaysıyla büyükşehir, kişilerin kalabalık içerisinde yalnızlaşarak, sanal ilişkiye yönelmesinde etkili değildir. Aksine, büyükşehir Muğla ile Üniversite, öğrencilere bir dizi, yoğun kültürel ve bilimsel etkinlikler sunmakta ve onların sosyal ilişkileri ile etkileşimlerine ortam hazırlar. Öğrenciler bir yandan bunların yetersiz olduğunu belirtirken, diğer yandan bu etkinlere çoğu kez katılmamaktadır. Hatta bunlar, etkinliklerden haberlerinin olmadığını belirtmektedir. Oysa bilgi çağı toplumu olmak, öğretmenlik mesleğinin toplum merkezinde yer almasıyla mümkündür. Sınıf öğretmeni de bilgi dağıtan olarak, toplum markizinde yer alacağından; onların, sanal ilişkileri ne düzeyde benimseyip benimsemediklerinin açıklanması önemlidir. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının her aşamasında öğrenim gören öğrencilerin, sanal ilişki düzeylerini belirlemek ve bunun gerçek ilişkilerine, gündelik hayatlarına yansıma oranını belirtmeyi amaçlar. Bunun gerçekleştirilmesi için, her sınıftan gönüllülük ilkesine göre belirlenmiş on öğrenci, toplamda da kırk öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşmelerde öğrencilere; beş olgu, beş yargı sorusundan oluşmuş, ön kontrolü yapılmış, bir anket uygulanmıştır. Araştırma bütüncü yaklaşımı benimsemiş, yarı yapılandırılmış bir betimleme çalışmasıdır. Görüşmelerle, ankette belirtilen ifadelerinin, içerik analizleri yapılmıştır. Analiz ile sanal ilişki ve gerçek ilişkiden öğrencilerin ne anladığı, eğitim ve gündelik hayatlarına etkileri ile sosyal problemlerinin sanal ilişkiye yöneltmesi belirlenmiştir. Sonuçta, katılımcı öğrenciler sanal ve gerçek ilişkilerinin ne olduğunu bilmekte ve sanal ilişkilerin gerçek ilişkilere, hatta gündelik hayata olumsuz etkilerinin farkında oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca rağmen öğrenciler, sanal ilişkilerden vazgeçmemektedir. Sanal ilişkiler kız öğrencilerde daha fazladır. Birinci sınıflarda sanal ilişkilere çok önem verilmektedir. Öğretmen adayları kendileri öğretmen olduklarında, öğrencilerine 'erişim sınırı koyarak', 'onları ve ailelerini bilinçlendirerek', 'onlara sorumluluk vererek' sanal ilişkilerin olumsuzluklarını en alt düzeye indireceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İnternet, Sanal ilişkiler, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

ABSTRACT

Internet commonly uses in Turkey. According to MSN data, our country is second rank at world ranking in this field. But internet uses unawares or chat-purpose rather information sharing. This situation causes wrong use of Turkish Language and also causes becoming isolated of users in crowds and makes out virtual relations. Virtual relations are extensive at all levels of Turkish society especially at inter-student. Therefore, it is important to explain interaction of social life and guidance level of preservice teachers. Muğla metropolis and suburb Kötekli, living university students, don't represent "universal city" features like "superiority", "intensity" and "social heterogeneousness". Hence the metropolis is not effective get lonely in throng and tending to virtual

relations of person. Contrary, Muğla metropolis and University present a series of intensive cultural and scientific activities, and pave the way for their social relations and interactions. The students say that this activity is insufficient also they are participating these events. Even they indicate, uninformed these activities. In fact, to be knowledge-based society is possible take part in centre of society of teaching profession. Classroom teacher as informant will take part in centre of society, it is important to explain their virtual relations levels. The research purposes determining virtual relations levels and reflectance to daily life and real relationships of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Classroom teacher candidates at 2015-2016 academic years. For actualizing this, interview made with ten students as volunteer for every class, total forty people. During the interview, it conducted a questionnaire containing five events, five judgments and made of pre-control. The research adopted holistic approach and it is a semi-structured description study. Content analysis of statements at interviews was made. It is determined that understanding of virtual relation and real relation by teacher candidates with analysis. Also effect of virtual relation to their education and daily life and social problems were investigated. Ultimately, it is remarked that participants know virtual and real relations and, also know negative influence to daily life and real relations of virtual relations. However the students persist from virtual relations. Virtual relations are farther among female students. At first classes, it is given consequence to virtual relations by students. Teacher candidates say that they will decrease negative effects of virtual relations to minimal level as "access control", "raise awareness of students and their families", "give them responsibility" when they be a teacher.

Key Words: Internet, Virtual relations, Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education Classroom Teaching

GİRİŞ

İnternet, doksanlı yıllardan itibaren, özellikle de son on yılda, kişisel bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle, hayatımıza önemli şekilde girmiştir. Öyle ki, her yıl 'yılın kişisini' seçen Time dergisi, Ocak 2007 sayısının dergi kapağına "bilgisayar ekranı" koymuştur. Günümüzde ise yeni medya araçları olarak adlandırılan Whatsapp, Tweeter, Facebook, Bloglar, Flickr şeklindeki araçlar; hayatı kolaylaştırıcı özellikleri nedeniyle, kısa sürede benimsenmiş ve hayatın vazgeçilmezleri olmuştur (Dilmen & Öğüt, 2010; Öztürk, 2015).

Adları daha sayılabilecek yeni medya araçlarının "dijitallik", "etkileşimcilik", "kullanıcı türevleri içerik", "yayılım" ve "sanallık" özelliklerine sahip olması; kolayca benimsenip, vazgeçilmez hale gelmelerini sağlamıştır. Bunlardan *dijitallik*, ister yeni medya profesyoneli ister kullanıcı tarafından olsun, 'ara yüzündeki bir metnin, ağındaki bağlantılara, onlar da başkalarına ileterek paylaşılması, yayılmasıdır.' *Etkileşimcilik*, 'kullanıcılara seçici bir biçimde, içerik oluşturma, arama, paylaşma, diğer birey ya da gruplarla etkileşime girme olanağını, multimedya biçimselliğinde'; ses, görüntü, metin, sayısal veri şeklinde vermedir. *Kullanıcı türevleri içerik*, 'yeni medya kullanıcılarının, birbirileriyle ağ üzerinden iletişim kurarak oluşturdukları üretimi, kullanıcıların içerik değiştirme ya da yaratmalarına fırsat vererek sağladığı' için, kullanıcıları 'sanal olarak' yakınlaştırır. *Yayılım,* 'ağ destekli uygulamalar; video, fotoğraf veya haberin en kısa zamanda milyonlara ulaştırılmasıdır.' *Sanallık,* kullanıcıya 'orada olma' hissinin verilmesidir (Öztürk, 2015).

Sosyal paylaşım ağları varoluşlarını, 'çevirimiçi, her an ulaşılabilir' olmalarına borçludur. Kullanıcılar, kendilerini tanıtmak istedikleri şekilde tasarladıkları profil sayfalarını, ağda oluşturur. Profil sayfaları, sosyal paylaşım ağının tanımladığı çerçevede, diğer kullanıcılar tarafından çeşitli derecelerde görüntülenmekte, istenilen enformasyon seçilmekte ve bağlantı listesinde bulunan diğer kullanıcılar arasında, arkadaşlar veya yabancılar temelindeki ayırımla, netten arkadaş, chat arkadaşım gibi dereceleme yapılarak tanımlanıp, buna göre sanal bir ilişki başlatılır (Aksüt & Batur, 2007; Dilmen & Öğüt, 2010).

Türkiye, MSN (Microsoft network/internet tabanlı Microsoft hizmeti) verilerine göre, interneti oldukça yaygın kullanmakta ve nüfusuna oranla, aktif kullanıcı sayısı bakımından dünya sıralamasının üst sıralarında yer almaktadır. İnternet kullanımı, bilgi paylaşımından çok, sohbet amaçlı olduğundan, kişiler zamanın önemli bir kısmını, bilinçsiz kullanımla geçmektedir (Dilmen & Öğüt, 2010; Önerli, 2014). İnternette Türkçenin kısaltılması, duyguların çeşitli sembollerle ifade edilmesi "özel bir dil" oluşturduğu gibi, mevcut dilin hatalı kullanılarak yozlaşmasına yol açmaktadır. Böylece kullanıcılar,

sosyal bağlarından koparılarak kalabalık içinde yalnızlaştırılmakta, anomileştirilmekte ve sanal ilişkiler, olumsuz bazı yan ürünleriyle birlikte ortaya çıkmaktadır.

Sanal ilişki, Türk Toplumunun her kesiminde, özellikle, genç kesimini oluşturan öğrenciler arasında, çok yaygın olduğundan; sanal ilişkilerin öğretmen adaylarına yansıması ve hayatlarında yer alarak sosyal hayatlarını etkileme ve yönlendirme düzeyinin açıklanması önemlidir.

Öğretmen adaylarından sınıf öğretmeni öğrencileri de, gerçek sosyal ilişkiler yerine, sanal ilişkilere yönelmektedir (Polat & Göksel, 2014; Önerli, 2015). Günümüzün bilgi çağı toplumu, öğretmenlik mesleğinin toplum merkezinde yer almasıyla mümkün olacağı için; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ) sınıf öğretmeni adaylarının, sanal ilişki düzeylerinin açıklanması önemlidir.

Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, MSKÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin, sanal ilişki ile gerçek ilişkiden ne anladıkları, sanal ilişki konusundaki düşünceleri, sanal ilişki düzeyleri, sanal ilişkilere yönelten etkenler, bunlarla başa çıkma yolları ve bunların gündelik hayatlarına yansımasını belirtmeyi amaçlamıştır.

YÖNTEM

Amacı gerçekleştirecek yöntem için, her sınıftan gönüllü olanlardan belirlenmiş on öğrenci, toplamda da kırk öğrenci ile görüşülmüş ve bu öğrencilere, görüşme sırasında; iki olgu, sekiz yargı sorusu olmak üzere, toplam on açık uçlu sorudan oluşmuş, ön kontrolü yapılmış bir anket uygulaması yapılmıştır.
Araştırma, bütüncü yaklaşımı benimsemiş, yarı yapılandırılmış bir betimleme çalışmasıdır. Betimleme ile görüşme sırasında uygulanan, ankette yer almış ifadelerinin, içerik analizleri yapılmıştır. Analizlerle, amacın ne düzeyde gerçekleştiği, katılımcıların 'etkin vatandaşlık' düzeyleri belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları, MSKÜ sınıf öğretmenliği öğrencilerine anket şeklinde yöneltilmiş, olgu ve yargı sorularına verdikleri cevaplardan oluşmuştur. Buna göre, her düzeydeki sınıftan gönüllü katılımcıların oluşturduğu araştırma grubunu, genelde **kadınlar** oluşturmuştur (% 60).

1. **Yüz yüze samimi görüştüğünüz kaç arkadaşınız var?** Sorusuna, bütün sınıflardan "hiç yok" diyenlerin ortalama oranı % 40 iken; "maksimum beş kişi" diyenlerin ortalama oranı % 35; "beşten fazla" diyenlerin ortalama oranı ise % 25'dir.
2. **Yüz yüze samimi görüştüğünüz arkadaşlarınızdan kaç tanesine tam olarak güvenirsiniz?** Sorusuna, bütün sınıflar; "hiçbirisine" şeklinde cevap vermiştir.
3. **Sanal ilişkilerin gerçeklik düzeyinden ne anlıyorsunuz?** Sorusuna, sınıflar ve konulara göre farklı cevaplar alınmışsa da, cevapların oranı "birbirine yakın" bulunmuştur. Örneğin, bütün sınıflardaki kadınların % 50, erkeklerin % 45'i '*sanal ilişkilerin gerçek olabileceğini* belirtmiştir'. Yine kadınların % 35, erkeklerin % 30'u '*sanal ilişkilerin gerçek olacağından emin olmadıklarını'* belirtirken; kadınların % 15, erkeklerin % 20'si, '*gerçek'* diye belirtmiştir.
4. **Gerçek hayatımızda yaşadığımız problemler, engeller sizi sanal dünyaya itiyor mu?** Sorusuna, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru; "itiyor" cevaplarının % 100'den % 50'ye doğru, düştüğü belirlenmiştir. Örneğin, birinci sınıftaki kadın ve erkeklerinin 'tamamı', ikinci sınıftaki kadın ve erkeklerinin % 90'ı, üçüncü sınıftaki kadın ve erkeklerinin % 70'i, dördüncü sınıftaki kadın ve erkeklerinin % 50'sinin; tüm sınıfların ortalamasında da, kadın ve erkeklerin % 78'inin cevabı da, *"yaşadığımız problemler bizi sanal dünyaya itiyor"* şeklindedir.
5. **Sanal dünyanız, günlük hayatınızdaki tutum ve davranışlarınızı nasıl etkiliyor? Kısaca açıklayınız** şeklindeki soruya, birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru verilen cevapların oranı, % 90'dan % 35'e doğru, düştüğü belirlenmiştir. Örneğin, birinci sınıftaki kadın ve erkeklerinin % 90'ı, ikinci sınıftaki kadın ve erkeklerinin % 75'i, üçüncü sınıftaki kadın ve erkeklerinin % 50'si, dördüncü sınıftaki kadın ve erkeklerinin de % 35'i; "*sanal dünyaları, günlük hayatlarındaki tutum ve davranışlarını etkilemediğ*i" belirtmiştir.

6. **Problemlerden kaçınmak için, sanal ilişkiler dışında başka alternatifler olabilir mi; var ise nelerdir?** Sorusuna, *konu* ve *sınıflara göre* değişen, beş kategoride toplanan cevaplar verilmiştir.
   1- *İnsanları Ciddiye Almak;* bütün sınıfların ortalama oranı, kadınlarda % 50; erkeklerde %25 civarındadır. "Birinci sınıflardaki oran", kadınlarda % 50, erkeklerde % 30 ile diğer sınıflardan yüksek bulunmuştur. Diğer sınıfların hepsinde da, kadınların oranı, erkelerin oranından biraz yüksek bulunmuştur.
   2- *Sanatla Uğraşmak, Kitap Okumak;* bütün sınıfların ortalama oranı, kadınlarda % 40, erkeklerde % 20 civarındadır. "Üçüncü sınıflardaki oran", kadınlarda % 40, erkeklerde % 25 ile diğer sınıftakilerden yüksektir. Diğer sınıfların hepsinde, kadınların oranı, erkelerin oranından az bir farkla, yüksek bulunmuştur.
   3- *Müzik, konser dinletileri;* bütün sınıfların *ortalama* oranı, erkeklerde % 35, kadınlarda % 30 civarındadır. Sınıfların hepsinde, erkeklerin oranı, kadınların oranından, az bir farkla yüksektir.
   4- *İbadet etmek;* bütün sınıfların *ortalama* oranı, erkeklerde % 25, kadınlarda % 15 civarındadır. "Birinci sınıflardaki oran", erkeklerde % 25, kadınlarda % 20'dir. Diğer sınıfların oranı da, bu civarda olup; hepsinde, erkelerin oranı, kadınların oranından yüksektir.
   5- *Akraba ve Yakınlarla İlişkiler Güçlendirilsin;* bütün sınıfların *ortalama* oranı, kadınlarda % 15 erkeklerde ile % 5 arasında değişmektedir. "Birinci sınıflardaki oran", kadınlarda % 15, erkeklerde % 10 ile diğer sınıflardan yüksektir. Hepsinde, kadınların oranı erkelerin oranından fazla bulunmuştur.
7. **Bir sınıf öğretmeni, öğrencilerinin sanal ilişkilerini düzenlemek için, nasıl önlemler alabilir?** Sorusuna, 'erkek' ve 'kadın'ların hem cevapları, hem cevapların dağılımı değiştiği için, verilen cevaplar, cinsiyet ile sınıf şeklinde gruplandırılarak belirtilmiştir.

A) Erkeklere göre, alınası gereken önlemler:

Birinci sınıftakilerin % 67'si, "internete erişim sınırı koymak" derken; diğerleri, "arkadaş ortamına girmeleri için önerilerde bulunmak" şeklinde belirtmiştir.

İkinci sınıftakilerin % 55'i, " internete erişim sınırı koymak" derken; diğerleri, "öğüt vermek" şeklinde belirtmiştir.

Üçüncü sınıftakilerin % 53'ü, "sanal ilişkilerle ilgili kötü örnekler vermek" derken; diğerleri, "öğüt vermek" olduğunu bildirmiştir.

Dördüncü sınıftakilerin tamamı "bilinçlendirmek" derken; bunlardan % 50'si, 'gerçek ilişkiler konusunda bilinçlendirmek'; diğer % 50'si de, 'samimi ilişkilerin sanal ilişki dışında olabileceği konusunda bilinçlendirmek' şeklinde cevap vermiştir.

B) Kadınlara göre, alınası gereken önlemler:

Birinci sınıftakilerin yarısı, " bilinçlendirmek" derken; diğer yarısı, "sanal ilişkilerin kötülüğünü anlatmak" diye belirtmiştir.

İkinci sınıftakilerin % 60'ı, "bilinçlendirmek" derken; diğerleri, 'aile sorumluluğunda internet erişimine izin' şeklinde belirtmiştir.

Üçüncü sınıftakilerin % 90'ı, "bilinçlendirmek" derken; diğerleri, 'bu konuda somut bir şey söylenemeyeceğini belirtip, yorumsuz' cevabını vermiştir.

Dördüncü sınıftakilerin % 60'ı, "yanlış kullanımın sonuçları anlatılmalı" derken; diğerleri de, 'yanlış kullanımın kötü sonuçları örneklerle gösterilmeli' diye cevaplamıştır.

8. **Sanal ilişkilerle ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi birkaç cümle ile açıklayınız** ile ilgili olumsuz cevap olmamış; olumlu, önleyici cevaplar da, 'verilme sıklığına göre' bir sıralama yapılarak belirtilmiştir.
   'Yüz yüze ilişkileri, eğlence merkezli ilişkiler üzerinde yoğunlaşarak' geliştirirdim.
   Sevgi, saygı, hoşgörüyü beden dilimle de, 'gülümseme' şeklinde destekleyerek geliştirirdim.
   Öğrencilerden beklenti ve isteğimi, onlarla 'açık ve net iletişime geçerek' belirtirdim.
   Yüz yüze ilişki engellerini, 'öğrencilerle birlikte' belirler ve yine onlarla birlikte mücadele ederdim.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Muğla Büyükşehir de olsa, il merkezi ve öğrenci banliyösü Kötekli yerleşkesi, bazı ilçelerinden nüfus ve şehir hizmetleri bakımından küçük kalması nedeniyle; "büyüklük", "yoğunluk"

ve "toplumsal hetorejenlik" gibi evrensel kent özelliklerini yansıtmaz (TÜİK, 2013; Tatlıdil,2009). Buna göre, kişilerin Muğla il merkezinde, kentleşme özelliği nedeniyle kalabalık içerisinde yalnızlaşarak, sanal ilişkiye yönelmemesi gerekir. Bulgulara göre ise, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının geneli, içinde yaşadığı olumsuz sosyal ortamlardan; öğrenci evleri veya yurtlardaki olumsuzluklardan ya da ikinci sosyalleşme sırasında karşılaştıkları güçlüklerden kurtulmanın bir yolu olarak (Aycan, 2002), sanal ilişkiye yönelmektedir. Bu bulgular, benzer araştırmacılar tarafından da paylaşılmıştır (Aksüt &, Batur, 2007).

Muğla hemşerileriyle öğrencilerine; Vilayet, Büyükşehir Belediyesi ve Üniversitesi ile kültürel ve bilimsel etkinlikler sunarak, onların serbest zamanlarını verimli geçirmeleri, sosyalleşmeleri için sosyal ortamlar hazırlama çabasındadır (*mugla.yerelnet.org.tr; www.mu.edu.tr*). Katılımcı öğrenciler, kadın ve erkek olarak biraz farklılaşsa da, geneli; "soyo-kültürel etkinliklerin yetersiz olduğunu", "etkinlikleri tercih de etmediklerinden, çoğu kez katılmadıklarını", "katılmak istediklerinin de, duyurusundan haberdar olmadıklarını" belirtmişlerdir. Araştırma katılımcılarının açıkladığı, birçok araştırmacının belirttiği nedenlerle, sınıf öğretmenliği öğrencileri, sanal ilişkiyi tercih etmektedir (Büküşoğlu & Bayturan, 2005; Polat & Göksel, 2014).

Tarafımızca da belirlendiği gibi, benzer araştırmacıların bulgularıyla desteklediği sanal ilişkiler, kişilere geniş arkadaş çevresi sağlamakla birlikte, yüzeyseldir. Bu ilişkiler, samimi ve içten değildir. Bazı araştırmacılar, sanal ilişkilerin kişilere zarar verici sonuca yol açtığını belirlemiştir (Dirik & Taşkesen ve ark., 2012; Akyazı & Ünal, 2013; Armağan, 2013).

Günümüzde internet kullanımına başlama yaşı, iki yaşına kadar inmiş; son beş yıldaki kullanıcılar da iki katına ulaşmıştır. Anlık mesajlaşma ise, % 68'den % 83'e çıkmıştır (www.teknokulis.com, 2016). Türkiye'deki internet okuryazarlığı düşük olduğu halde, 9 – 16 yaş grubunun 2010'da, % 49'unun sosyal paylaşım hesaplarının olduğu, ileriki yaşlarda bu oranın daha da arttığı bulguları (Dilmen & Öğüt, 2010; Beyhan, 2011); çalışmamızın, üniversitenin ilk yıllarında sanal ilişkiye yol açtığı bulgusunu desteklemektedir.

Cinsiyet, yaş grubu ve eğitim düzeyi olarak, interneti ençok kullanan toplum kesiminde bulunan sınıf öğretmenliği öğrencileri (Aksüt & Batur, 2007; Keleş, 2012); sanal ile gerçek ilişkilerin ne olduğunu, sanal ilişkilerin gündelik ilişkilere etkilerini bildikleri halde, diğer sınıf öğretmeni adayları gibi (Güzel & Meder, 2010), sanal ilişkilerden vazgeçemedikleri belirlenmiştir. Yine araştırmada, kadınlarda daha fazla olmak üzere, katılımcı öğrencilerin sanal ilişkiyi tercih ettiği, bu durumun alt sınıflardan üst sınıflara doğru çıkıldıkça azaldığı, herkesin 'chat' yapmaya fazla zaman harcadığı bulguları, benzer araştırmacılarca da bulunmuştur (Aksüt & Batur, 2007; Balcı & Gülnar; Polat & Göksel, 2014).

Öğretmen adayları öğretmen olduklarında, erkek öğretmen adaylarda daha fazla olmak üzere, öğrencilerine; "erişim sınırı koyarak", "öğüt vererek"; kadın öğretmen adayları da, "öğrencileri, bilinçlendirerek", "kötülüğünü örneklerle anlatarak" sanal ilişkilerin olumsuzluklarını en alt düzeye indireceklerini belirtmişlerdir. Türk toplumunun sosyal pratiklerinde çok sık görülen, sosyal davranış gerçeği, "söylemlerle eylemlerin uyuşmaması"nı, sanal ilişkilere de yansıdığı belirlenmiştir.

Post endüstriyel dönemin Küreselleşmesi sonucunda, 'öteki'siz yeni kabileler şeklinde ortaya çıkan bireylerin (Bozkurt, 1999), sosyal dünyalarını gerektiği şekilde kuramadıkları; sanal ilişkiler yardımıyla, sanal da olsa bir ilişki kurma veya var olan ilişkiyi sürdürme çabasında olduklarının göstergesidir.

Önerilerimiz Kişilerarası ilişkilerin temel ölçütlerinden güven, dürüstlük, samimiyeti bile tam karşılamayan, sanal ilişkilerin; "olandan değil" değil, "olması gerektiğinden" hareket ettiği bilimsel gerçeğine önem verilmelidir. Sanal ilişkiler öncesi, "yüz yüze ilişkileri engelleyicilerle baş etme, tekrar gözden" geçirilmelidir. Sanallığı kültürel amaçlarla bir araya getirip, ortak bir noktada buluşturacak ilişkilere; e-katılma ile imza kampanyaları için bireysel destek şeklinde verilmelidir. Toplumsal destek olarak da, tekno-sosyal politikalar (Keleş, 2012), disiplinler arası çalışmalarla geliştirmelidir. Sanallığın çeşitlilik ve genişliğinde kaybolmamak için, zamanı hayatın merkezine koyup; bir tür "zaman bankası" sistemi kurarak (Işık & Ünlü 2014), zamanın iyi, verimli ve 'bilinçli şekilde kullanımı' ile sanallığı, yetenek ve tecrübelerin paylaşıldığı ortam haline koyabilmelidir.

KAYNAKÇA

Aksüt, M. & Batur, Z. (2007). İnternet Perspektifinde Ergenlerin Sosyalleşme ve İletişim Kurma Süreci, ab.org.tr/ab07/bildiri/134.doc adresinden, 18.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Aycan, N. (2002). *Sağlık Yüksekokulları İçin Sağlık Sosyolojisi*, Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yüksek Öğrenim Vakfı.

Akyazı, E. & Ünal, A. T. (2013). İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Amaç, Benimseme, Yalnızlık Düzeyi İlişkisi Bağlamında Sosyal Ağları Kullanımı. http://globalmediajournaltr. yeditepe.edu.tr/makaleler /GMJ_6._sayi_Bahar_2013/pdf/Akyazi_Tutgun.pdf adresinden, 15.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Armağan, A. (2013). Gençlerin Sanal Alanı Kullanım Tercihleri ve Kendilerini Sunum Taktikleri: Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 78 – 92.

Bayhan, V. (2011). Lise Öğrencilerinde İnternet Kullanma Alışkanlığı ve İnternet Bağımlılığı, (Malatya Uygulaması), http://ab.org.tr/ab11/kitap/bayhan_AB11.pdf adresinden, 01.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Balcı. Ş. & Gülnar, B. (2009). Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi,* 6(1), 5-22.

Bisiklet ile yaşanabilir Şehir Muğla, mugla.yerelnet.org.tr;www.mu.edu.tr adresinden, 02.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Bozkurt, V. (1999). Yıkıcı Gemeinshaft'tan Öteki'siz Postmodern Kabilelere: Sanal Cemaatler, *Birikim Dergisi*, 127, 65–72.

Büküşoglu, N. & Bayturan,A.F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü**,** *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177.

Dilmen, N.E. & Öğüt, S. (2010). Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları, www.sertacogut.com/.../Ogut-Dilmen-Sosyalleşmenin-Yeni-Yüzü-Sosyal-P... adresinden, 10.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Dirik, M. & Taşkesen, E. ve ark. (2012). Bilişim Çağında Sanal Yaşamın Gerçek Yaşama Yansıması**,** *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 211 – 223.

Güzel, S. & Meder, M. (2010). Toplumsallaşma ve Bireyselleşme Çelişkisinde "Öğrenci Evleri", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7, 93-112.

Işık, M. & Ünlü, S. (2014). Sosyalleşme ve Toplumsal Değişim Aracı Olarak "Gençlik Sosyal Girişimciliği": Zumbara Örneği, *TC Gençlik ve Spor Bakanlığı Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2, 2 (3), 150–167.

İnternetle Tanışma Yaşı Bakın İkiye İndi, *http://www.teknokulis.com/haberler/guncel/2016 /03/27/ internetle-tanisma-yasi-ikiye-indi* adresinden, 02.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Keleş, A.R. (2012). İnternet İçin Tekno-Sosyal Politika Önerisi, https://www.tbmm.gov.tr/ arastirma_komisyonlari/bilisim_internet/docs/sunumlar/alternatif_bilisim_sunum.pdf adresinden, 04.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Önerli, B. (2015). İnternet ve Sosyal Medya Kullanım İstatistikleri 2014, *http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2014/* adresinden, 23.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Öztürk, Ş. (2015). Yeni Medya Ortamlarının Ne'liği Bağlamında Günümüzde Benliğin Sunumunda Sosyal Medya Ortamlarının Dolayımlayıcı Rolü, *https://yenimedya.wordpress. com/2015/11/27/sosyal-medya-ve-benlik-sunumu-yazi-dizileri/*adresinden,24.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Polat, B. & Göksel, H. Ç. (2014). Öğretmen Adaylarının Sosyal Aktivite Tercihlerinin İkili Karşılaştırmalı Ölçekleme Yöntemiyle Belirlenmesi", *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 5 (1), 88-100.

Tatlıdil, E., (2009). Kent ve Kentli Kimliği; İzmir Örneği, *Ege Akademik Bakış,* 9 (1), 319-336.

Türkiye İstatistik Kurumu, *Seçilmiş Göstergelerle Muğla 2013*, htttp://www.tuik.gov.tr/il Gostergeleri/iller/MUGLA.pdf adresinden, 05.04.2016 tarihinde alınmıştır.



İLKOKULLARDA MOBBİNG UYGULAMALARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Sabahattin ÇİFTÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, scifci@konya.edu.tr

Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, asaban@konya.edu.tr

İrem ŞAHİN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, remshn@hotmail.com

Beyza PİRİNÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, beyzapirincc@gmail.com

ÖZ

İşyerlerinde çalışanların karşılaştığı önemli problemlerin birisi de hiç şüphesiz mobbing uygulamalarıdır. Mobbing çalışanlara bazen yöneticiler bazen de çalışma arkadaşları tarafından yapılabilmektedir. İnsanı işinden soğutan ve çeşitli sorunlara yol açan mobbinge karşı dikkat çekmek ve mobbinge uğrayanların haklarını korumak adına çeşitli çalışmalar ve yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, ilkokullarda mobbinge maruz kalmış öğretmenlerin mobbinge uğrama nedenlerine karşı ve mobbing ile baş etme düzeyine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma deseni olarak olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim kurumlarında mobbinge maruz kalan eğitimciler oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler açık-uçlu sorulardan oluşan anket ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ankete uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada ilköğretim kurumlarında mobbing uygulamalarına maruz kalan eğitimcilerin durumları üzerinde durulmuş, mobbing mağdurlarının karşılaştıkları sorunlar, mobbing ile baş etme yöntemleri ve mobbingin mağdurlara etkileri; mobbingi ortaya çıkaran sebepler, mobbingin türüne yönelik görüşler, mobbingi uygulayan kişinin özelliklerine yönelik görüşler, mobbing mağdurunun tepkilerine yönelik görüşler, mobbingin beraberinde getirdiği olumsuz sonuçlara yönelik görüşler temaları altında incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde daha çok öğretmene bağlı sebepler doğrultusunda mobbingin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bunun yanında mobbingin türüne yönelik görüşler incelendiğinde mobbing mağdurlarının en çok kişiliğe ve mesleğe yönelik saldırıya uğradıkları; mobbingi uygulayan kişiyi ise daha çok makamdan güç alan mobbingci alt temasına girecek şekilde tanımladıkları görülmektedir. Araştırma verilerinin analizlerine göre mobbing mağdurlarının mobbing karşısında daha çok haklarını aradıkları fakat bu girişimleri sonucunda olumlu bir karşılık alamadıkları görülmektedir. Mobbingin beraberinde getirdiği sonuçlara yönelik görüşlere bakıldığında ise mobbing mağduru kişilerde en çok mesleki isteksizlik görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Anahtar sözcükler: Mobbing, eğitim kurumlarında mobbing, psikolojik şiddet

ABSTRACT

One of the most important problems which employees encounter at workplace is the mobbing applications no doubt. Mobbing is applied to employees by their workmates or managers. There are several legislative regulations that have been done to serve to protect the peoples' rights who exposed to mobbing and to attract attention to mobbing which is the cause of several problems at workplace. Basic purpose of this study is to specify the perceptions of the teachers who working at the primary schools concerning the level of coping with mobbing and the cause of sustaining mobbing. In this qualitative study, a phenomenological approach was used. Participants included the educators who exposed to mobbing at primary education institutions. In this study the criterion sampling method was used as one of the ways of purposeful sampling to specify the study group. Data were collected by an open-ended questionnaire which was improved as a data collecting tool by the opinions of

the experts. Data were interpreted by the descriptive analysis technique. The point of this study is the situations of the educators who exposed to mobbing at primary education institutions. Problems that mobbing victims encountered, the ways of coping with mobbing and the impacts of mobbing was tried to examine under the subjects of causes of mobbing, opinions about the type of mobbing, opinions about the character of the person who applied the mobbing, opinions about the reaction of victims and finally the opinions about the negative consequences that mobbing brings with itself. Based on the analysis of the data, it would be easy to see that the cause of mobbing is mostly related to teacher. Beside this, when the opinions about the type of mobbing were examined, mobbing victims are mostly attacked against their personality and job. The person who applied the mobbing is generally defined as a person who takes his/her strength from his/her position at workplace. Accordingly, mobbing victims mostly claim for their rights but can't find positive responses despite all their efforts. When the opinions about the negative consequences that mobbing brings with it are examined, unwillingness which mobbing victims have against their job is show up.

GİRİŞ

Günümüzde, maruz kalan bireyi rahatsız eden ve bireye sıkıntı veren; duygusal taciz, psikolojik şiddet, işyeri terörü gibi ifadelere karşılık gelen mobbing kavramı ilk kez 19. yüzyıl başlarında biyologlar tarafından yuvalarını korumak için saldırganın etrafında uçan kuşların davranışlarını betimlemek amacıyla kullanılmıştır. Kavram daha sonra 1960'larda, hayvan davranışlarını inceleyen sosyal psikolog Konrad Lorenz tarafından ele alınmıştır (Mimaroğlu ve Özgen, 2008). Mobbing kavramının çalışma hayatında yer edinmesinin temeli ise kavramın örgütsel psikoloji çalışmalarında İsveçli psikologlar tarafından kullanılmasından sonra, Leymann tarafından "bullying" yerine tercih edilmesine dayanır (Eroğlu, 2015).

Mobbing kavramı için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü mobbingi, "birey veya grubu sabote etmek amacıyla yapılan, intikam duygusu, zalimce, kötü niyetli ve aşağılayıcı tavırlarla kendini gösteren davranış biçimi" şeklinde tanımlarken; Memory Center Nöropsikiyatri Merkezi yöneticisi Psikiyatr Nevzat Tarhan, 2003 yılında yayınladığı "Psikolojik Savaş- Gri Propaganda" adlı kitabında mobbing konusuna değindiği bölümde mobbing, fırça atmak, kurban, mobbinge maruz kalanlar, mobbingzede gibi karşılıkları kullanmıştır (Eser, 2007). Başka bir tanıma göre, işyerlerindeki sağlıksız ilişki ve düşmanca davranışların pek çok çeşidini içeren şemsiye bir kavram olarak karşımıza çıkan (Zapf & Gross, 2001; akt: Eroğlu, 2015) mobbing, kısaca duygusal bir saldırıdır (Altuntaş, 2010).

Mobbing; hiyerarşik düzenin hâkim olduğu, as-üst kavramlarının önem kazandığı devlet kurumlarının her kademesinden, özel sektörde faaliyet gösteren küçük-orta-büyük ölçekli işletmelerin tümüne varana kadar, kısacası çalışma hayatının bütününde karşımıza çıkan inkâr edilemeyecek, büyük bir problem haline gelmiştir. Gün geçtikçe daha fazla insan için sorun haline gelen mobbingin oluşmasında; farklı kültür özelliklerine sahip bireylerin bir arada çalışması, insanlığın fıtratındaki rekabet duygusu ve bu rekabet duygusunun zemin hazırladığı çatışma ortamı temel bileşenleri oluşturur. Tüm bunların yanında, günümüzde artan rekabetle birlikte tutunmanın git gide zorlaştığı iş piyasasında çalışanlara verilen önem, kişilik özelliklerini bir yana koyarak (iyi bir insan olmak, güvenilir olmak, vb.), sahip oldukları potansiyel iş gücüyle doğru orantılı artmaktadır. Ertürk'ün (2013) belirttiği gibi iş gücü, örgüt verimliliğini etkileyen birçok faktörün başında gelmesi sebebiyle örgütler için en önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilir. Büyüyen iş piyasasına rağmen genç nüfusun kalabalık olması işsizlik oranlarını arttırmış bununla birlikte çalışanlar değersizleşmeye başlamıştır. Bu etkenler insanların rekabet duygularını uyandırmış ve bu "fazlası zarar" duygular; davranış bozukluğu olarak nitelendirilebilecek davranış biçimlerini beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda bu tür davranışların sebep olduğu çatışmalar, etkili iletişimin yoksun olduğu çalışma ortamlarında da görülür. Bu çatışmalar kontrol dışı olduğu ve çözümlenemediği takdirde önce bireye daha sonra örgüte zarar verir.

Bu çatışmaların arka planındaki her türlü kötü muamele, suçlama, ima, kinaye, dedikodu, vb. tekrarlanan olumsuz davranışlara maruz bırakma gibi davranış problemlerinin tümü "yıldırma davranışları" olarak betimlenmektedir. Leymann'a (1984) göre, yıldırma davranışları, bir veya birkaç kişi tarafından diğer kişi veya kişilere, sistematik biçimde, düşmanca ve etik dışı uygulamalarla ortaya çıkan "psikolojik şiddet" ve "psiko-terör" olarak tanımlanmaktadır (Akt: Ertürk, 2013). Bu "psiko-terör" ve "psikolojik şiddet" tanımları literatüre "mobbing" olarak geçmiştir.

Ancak mobbing çoğu zaman bir çatışma ile başlamakla birlikte, sıradan çatışmalardan ayrı tutulmalıdır. Leymann'a (1984) göre, mobbing hem davranış açısından hem zihni açıdan pek çok yıkıma neden olması, davranış süresi ve sıklığı açısından diğer çatışmalardan farklı ele alınması gerekir (Akt: Ertürk, 2013). Literatür incelendiğinde mobbinge ilişkin tanımların; mobbingin sık sık gerçekleşmesi ve uzun sürmesi özelliklerinde buluştuğu görülmektedir. Mobbing bu özellikleriyle sıradan çatışmalardan ayrılır.

Mobbingle ilgili çalışmalar ve bulgular son 30 yılda ivme kazansa da günümüzde yaşanan psikolojik şiddete dayalı olay örneklerine Osmanlı Devleti'nde bile rastlanılmaktadır. Şöyle ki, Kanuni Sultan Süleyman döneminde başarılı ve sürekli terfi eden ikinci vezir Hüsrev Paşa, 1544 yılında Divan toplantısında Sadrazam Hadım Süleyman Paşa ile tartışmış, Vezir Rüstem Paşa bu olayı abartılı olarak Kanuni Süleyman'a anlatmış ve Hüsrev Paşa ile Süleyman Paşa görevden alınmıştır. Rüstem Paşa'nın sürekli tahrikleri sonucu Hüsrev Paşa'nın sertleşmesi tartışma nedeni olmuş, bunun üzerine Hüsrev Paşa İstanbul'u terk ederek çiftliğine kapanmış ve sekiz gün sonra intihar etmiştir (Mimaroğlu & Özgen, 2008).

Tarih boyunca örnekler bulabileceğimiz ve geçmişten günümüze giderek çoğalan "psikolojik şiddet" olaylarına Türkiye'de son yıllarda dikkat çekilmeye başlansa da Avrupa ülkeleri bu konu hakkındaki çalışmalarda her zaman bir adım önde gitmektedir. Bunun sebebi, yaşanan mobbing olaylarına kamuoyunun ilgisinin çekilebilmiş olmasıdır. Öte yandan her toplumda mobbing araştırmalarını kısıtlayan sebepler de vardır. Kırel (2007), örgütteki problemlerin baskı yaratması, örgütün diğer programlarıyla rekabet yaratması ve mobbing konularının olumsuz imajı gibi sebeplerin mobbing araştırmalarını kısıtlayan sebeplerden olabileceğini belirtmiştir.

Yüksek işsizlik oranlarının beraberinde getirdiği çalışanın değersiz görülmesi ile özellikle rekabetin yoğun olduğu, gelişmiş ülkelerde yaygınlaşan mobbinge her iş yerinde ve her türlü kuruluşta rastlanabilir. Eğitim örgütlerinde de yapılan araştırmalar incelendiğinde, yaşanan bu tür davranışların azımsanmayacak kadar çok olduğu ve öğretmenlerin büyük bir kısmının yıldırma davranışlarından en az birine maruz kaldığı (Dick ve Wagner, 2001; akt: Daşcı ve Cemaloğlu, 2015) saptanmıştır. Yapılan araştırmalar, ayrıca, mobbing mağdurlarının çoğunun örgüte bağlılıklarının çok yüksek, sosyal, başarılı, idealist kişiler oldukları ve uğradıkları baskılara uzun süre tepki vermediklerini (Eroğlu, 2015); yıldırma davranışlarınınsa daha çok yönetici konumundaki eğitimciler tarafından uygulandığını (Daşcı & Cemaloğlu, 2015) ortaya koymaktadır.

Leymann'a (1984) göre bir çeşit iş yeri terörü olduğu kabul edilen mobbing uygulamaları sonucunda örgüt, çalışanlarını kaybetmekte; intihar vakaları ortaya çıkmakta, yüksek düzeyde stres yaşanmakta ve örgüt itibarı zedelenmektedir (Akt: Ertürk, 2013). Çalışanların ve örgütün asgari zarar görmesi ve örgüt içerisinde mobbing riskini azaltmak için iş yerlerinde çatışmaları yönetmek, işin yürütülmesinde değişikliklere gitmek, örgütte stresi önlemek, uygun liderlik davranışları oluşturmak, kişisel ahlak gelişimini sağlamak, mobbing mağdurlarıyla iletişim kurmak ve mesleki iyileştirme gibi çözümlere başvurulmalıdır. Bu çözümlerin yanında, mobbinge maruz kalan bireyin haklarının kanunda belirtilecek şekilde güvence altına alınması gerekmektedir.

Her geçen gün artan mobbing olaylarına paralel olarak hukuki alanda yeni düzenlemeler yapılarak mobbing mağdurunun hakları genişletilmiştir. Mobbingin Türk hukukundaki yerine bakıldığı zaman, 1 Temmuz 2012 tarihinde yürürlüğe girmiş olan 6098 sayılı Türk Borçlar Kanununun 417. Maddesinde mobbing hakkında düzenlemeye yer verilmiş ve bu kavram Türkçeleştirilerek "psikolojik taciz" olarak adlandırılmıştır. Mobbinge ilişkin doğrudan bir düzenleme içermeyen 22 Mayıs 2003 tarihli 4857 sayılı İş Kanununun konuyla ilgili eksiklikleri göz önüne alınarak 6098 sayılı kanun 417. Maddesi önemli bir hüküm getirmektedir (Gültekin, 2011). Bu hüküm "İşçinin Kişiliğinin Korunması" başlığını taşımaktadır. Türk Ceza Kanununda da ayrımcılık, şerefe karşı suçlar, hakaret gibi çeşitli başlıklar altında mobbingin konusunu oluşturabilecek maddeler bulunmaktadır. Yapılan son değişikliklerle birlikte mobbing kavramının hukuk sistemimize tamamen yerleşmeye başlayacağı ve buna ilişkin davaların da hızla yaygınlaşacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Son yıllarda insanların iş yerlerinde ciddi oranda maruz kaldıkları "mobbing" ile ifade edilen psikolojik tacizler, kişinin ruhsal durumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanında kişilerin bu

konudaki haklarından haberdar olmaması ve çoğu zaman çaresizce bu duruma katlanıyor olması onları içinden çıkılmaz bir duruma sürüklemektedir.

Hiçbir kurumda hoş karşılanmayacak olan mobbing, yaşanan bu olumsuz durumun çalışma sürecine de yansımasıyla aslında sadece kişinin ruhsal durumunu değil aynı zamanda şahsa bağlı tüm alanları da etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim kurumlarında gerçekleşen mobbingin etkilerinin daha büyük sorunları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda mobbinge maruz kalmış öğretmenlerin mobbinge uğrama nedenlerine karşı ve mobbing ile baş etme düzeyine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt-problemlere cevap aranmıştır:

- Mobbingin nedenlerine ilişkin görüşler nelerdir?
- Mobbing uygulamalarının türlerine ilişkin görüşler nelerdir?
- Mobbingi uygulayan kişinin özellikleri hakkındaki görüşler nelerdir?
- Mobbingle baş etme yöntemlerine ilişkin görüşler nelerdir?
- Mobbing uygulamalarının olumsuz etkilerine ilişkin görüşler nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde yürütülmüştür. Strauss ve Corbin (1997) nitel çalışmaları istatistiksel yöntemler yerine daha detaylı olarak verilerin toplanmasını ve soruların irdelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak nitelendirmekte ve nitel çalışmaların verilerin daha detaylı olarak ortaya konulmasını sağladığını vurgulamaktadır (Seggie & Bayyurt, 2015, s. 1). Bu nedenle inceleme, doğal ortamında gerçekleştiği için araştırmacının sürece katılması, olayları daha gerçekçi bir şekilde algılamasına ve değerlendirmesine aynı zamanda tahmin edilmeyen başka boyutların fark edilmesine olanak sağlamaktadır. Olgu bilim (fenomoloji) ise, araştırmacının, bir ya da daha fazla katılımcının bir fenomenin anlamını (olay, durum, kavram, vb.) fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Christiensen, Johnson, & Turner, 2015).

Çalışma grubu

Nitel araştırmada bir örneklemin temsil gücünden ziyade örneklemin ya da küçük örnek olaylar, birimler veya etkinlikler toplamının toplumsal yaşamı nasıl etkilediği, aydınlattığı üzerinde durulur (Neuman, 2009). Nitel araştırmacılar genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklemlerle çalışırlar (Miles & Huberman, 2015, s. 27). Çalışmanın örnekleminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Patton'a (2014) göre amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Araştırmada örneklemi belirlemedeki ölçüt, ilkokullarda mobbinge maruz kalan eğitimcilerdir. Örneklemi toplamda 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Kıdem Yılı	Cinsiyet
Ö1	2	Kadın
Ö2	37	Erkek
Ö3	4	Erkek
Ö4	26	Kadın
Ö5	15	Kadın
Ö6	25	Erkek
Ö7	23	Erkek
Ö8	7	Kadın
Ö9	7	Erkek
Ö10	12	Kadın

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler açık-uçlu sorulardan oluşan anket ile toplanmıştır. Açık-uçlu sorular, belirli bir konuda detaylı bilgi almak için sorulan sorulardır. Bunlara "sistemleştirilmiş" ya da "özgür yanıtlı" sorular da denilmektedir. Burada bir soru sorulmakta ve yanıtlayıcıya özgürce ve kendi seçtiği sözcük ve kavramlarla dilediği gibi yanıtlayabilmesi olanağı tanınmaktadır (MEB, 2012). Bu ankette mobbingin sebepleri, türü, mobbingi uygulayan kişilerin özellikleri, mobbing karşısında verilen tepkiler ve mobbingin bireye yansıyan sonuçlarını kapsayan 5 adet açık-uçlu soru bulunmaktadır. Anketle ilgili uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir. Ankette yer alan sorular şu şekildedir:

1. Meslek hayatınızda maruz kaldığınız mobbingin sebepleri nelerdir?
2. Ne tür bir mobbinge maruz kaldınız?
3. Mobbingi uygulayan kişi veya kişilerin özelliklerini tanımlar mısınız?
4. Siz, mağdur olarak mobbing karşısında nasıl bir tepki verdiniz?
5. Mobbingin size ve mesleğinize olumsuz etkileri neler oldu?

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır. Betimsel analizde, veriler araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu yorumlama derinlemesine ve genişlemesine yapılmaz. Uzun olarak alınan konuşmaları anlatımları davranışları, söylentileri, görüşme notlarını araştırmacı yorumlayarak sunar. Elde edilen verilerin tümünü sunmaz. Bunun yerine verilerin arasından seçtiklerini, yani indirgediklerini belli bir sıraya koyarak yazar. Ondan sonra yorumlar. Araştırmacının buradaki temel görevi, gerçeğin neye benzediğini göstermek ve ona kavramsallığı eklemektir (Sönmez & Alacapınar, 2013). Betimsel analiz tekniğinde sorular ile temalar oluşturulup bu temalar doğrultusunda katılımcıların görüşleri aktarılarak analiz yapılır.

Analiz yapılırken veriler belirlenen temalara göre yorumlanmıştır. Daha açık bir şekilde anlaşılırlığını sağlamak için veriler tablolaştırılıp frekans değerleri verilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini arttırmak için sık sık katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Patton'a (2014, s. 21) göre doğrudan alıntılar nitel araştırmalardaki ham verinin temel kaynağıdır; kişilerin duygularının derinliğini, dünyalarını düzenleme şekillerini, olan şeylerle ilgili düşüncelerini, deneyimlerini ve temel kavrayışlarını ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada katılımcıların görüşleri, gizlilik esası gereği, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre mobbing mağduru olan öğretmenler ''Ö'' harfi ile kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında ''Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5…'' şeklinde bir numara verilmiştir

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, görüşme formunda yer alan beş soru beş ayrı tema altında; sorulara verilen cevaplar, oluşturulan ortak alt temalar altında incelenmiştir.

Araştırmanın 1. alt probleminde yer alan mobbingi ortaya çıkaran sebeplere ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Mobbingi Ortaya Çıkaran Sebepler

Tema	Alt Tema	f
Mobbingi Ortaya Çıkaran Sebepler	Öğretmene bağlı sebepler	7
	Yöneticiye bağlı sebepler	3

Bu alt problem doğrultusunda anketteki soru, ''Meslek hayatınızda maruz kaldığınız mobbingin sebepleri nelerdir?'' şeklindedir. Tablo 3'te belirtildiği gibi iki alt tema ortaya çıkmıştır.

Bu alt temalardan görüldüğü gibi mobbingin ortaya çıkmasında "öğretmene bağlı sebepler" daha fazla etkili olmaktadır.

Katılımcıların öğretmene bağlı olarak öne sürdükleri sebeplere bakıldığında mağdurun çekingen ya da baskın karakterli olması, yönetici ile aralarındaki sosyal ve siyasi görüş farklılıkları noktasında benzer görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin Ö3, Ö7, Ö2, Ö9 siyasi ve sosyal yaşam farklılıkları bakımından mobbinge uğradıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö5 çekingen, Ö10 baskın karakterli oldukları için mobbinge maruz kaldıklarını düşünmektedirler.

Katılımcıların yöneticiye bağlı olarak öne sürdükleri sebeplere bakıldığında ise mobbing uygulayan kişinin psikolojik durumu ve otoriter olması noktasında benzer görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin bir katılımcının (Ö1) görüşü: "Müdürün bana karşı kıskançlık beslemesi" şeklindedir.

Araştırmanın 2. alt probleminde yer alan mobbingi uygulama türlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Mobbingin Türüne Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	f
Mobbingin Türüne Yönelik Görüşler	Mesleğe yönelik saldırı	4
	Kişiliğe yönelik saldırı	5
	Sosyal ilişkilere yönelik saldırı	3
	Maddi zarar verme	1

Bu alt problem doğrultusunda anketteki soru "Ne tür mobbinge maruz kaldınız?" şeklindedir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bu alt problemin Tablo 3'te de belirtildiği gibi dört alt teması ortaya çıkmıştır. Bu alt temaların frekans dağılımından anlaşılacağı gibi mağdurlar en az bir saldırı türüne maruz kalırken mağdurların maruz kaldıkları mobbing türü daha çok "kişiliğe yönelik saldırı" alt teması kapsamına girmiştir.

Katılımcıların kişiliğe yönelik saldırı alt teması kapsamına giren mobbing türüne yönelik görüşlerine bakıldığında, hoşa gitmeyen iltifatlar, ses yükseltme, küçük görme, ifade sertliği noktasında benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan Ö5, Ö8 ve Ö10 kişiliğe yönelik saldırıya maruz kalma sebeplerini kadın olmalarına bağlamaktadırlar. Katılımcıların mesleki kıdem yılları ve kişiliğe yönelik saldırıya maruz kalmaları karşılaştırıldığında meslekteki kıdem yıllarıyla kişiliğe yönelik saldırıya maruz kalmaları arasında bir ilişki kurulamamıştır. Katılımcılardan iki yıllık meslek hayatı olanın da 15 yıllık meslek hayatı olanın da kişiliğe yönelik saldırıya maruz kaldığı görülmektedir.

Katılımcıların mesleğe yönelik saldırı alt teması kapsamına giren mobbing türüne yönelik görüşlerine bakıldığında, açık arama, gereksiz denetim, izin ve imzada sıkıntı çıkarma ve istenmeyen görevlendirmeler noktasında benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Bu alt temaya ilişkin Ö3, Ö6 ve Ö7; okuldaki diğer öğretmenlerden ayrı tutularak görevlendirilip denetlendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö4'ün bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir: "İdareciliğini kullanarak bana kötü bir ders programı hazırladı. Bunun yanında başarılı olduğum halde çalışmalara katılmama engel oldu; okulda benim hazırlayacağım sosyal aktivitelere izin vermedi ve resmi yazışmalarıma imza atmadı.".

Katılımcıların sosyal ilişkilere yönelik saldırı alt teması kapsamına giren görüşlerine bakıldığında, soruların sürekli cevapsız kalması ve diğer öğretmenlerin yanında dışlanma, yokmuş gibi davranma, önerilerin dikkate alınmaması gibi noktalarda benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan Ö2, kadrolu olduğu halde okulda ona görev verilmezden kadrosu başka okulda olan bir öğretmene ona verilecek görevlerin verildiğini ve kendisinin de kadrosunun bulunmadığı bir okulda çalışmak durumunda kaldığını ve bu durumda kendini kadrolu olduğu okuldan dışlanmış hissettiğini belirtmiştir.

Katılımcıların maddi zarar verme alt teması kapsamına giren görüşlerine bakıldığında, katılımcılardan Ö1 göze çarpmaktadır. Ö1, müdür tarafından tiyatro malzemelerinin camdan aşağı atıldığını ve bu durumun kendisini maddi zarara soktuğunu belirtmiştir.

Araştırmanın 3. alt probleminde yer alan mobbingi uygulayan kişinin özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Mobbingi Uygulayan Kişinin Özelliklerine Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	f
Mobbingi Uygulayan Kişinin Özelliklerine Yönelik Görüşler	Makamdan güç alan mobbingci	6
	Adaletsiz mobbingci	3
	Egoist mobbingci	4

Bu alt problem doğrultusunda ankette yer alan soru "Mobbingi uygulayan kişi veya kişilerin özelliklerini tanımlar mısınız?" şeklindedir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda bu alt problem kapsamında Tablo 4'te belirtildiği gibi üç alt temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde mobbingi uygulayan kişiyi daha çok makamından güç alan, otoriter olarak tanımladıkları ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) makamdan güç alan mobbingci alt teması kapsamındaki görüşlerine bakıldığında kendilerine mobbing uygulayan kişinin idareci veya idareye yakın insanlar olduğu noktasından benzer görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan Ö7 kendisine mobbing uygulayan kişiyi "okul müdürü olmaları sebebi ile gücünü mevzuattan alan biri" şeklinde tanımlamaktadır.

Katılımcıların (Ö2, Ö4, Ö7) adaletsiz mobbingci alt teması kapsamındaki görüşlerine bakıldığında kendilerine mobbing uygulayan kişiyi siyasi ve sosyal düşünce farklılıklarına, mezun oldukları okula ve kafasındaki fikre göre hareket eden adaletsiz bir kişi olarak tanımladıkları ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların (Ö5, Ö8, Ö9, Ö10) egoist mobbingci alt teması kapsamındaki görüşlerine bakıldığında kendilerine mobbing uygulayan kişileri; fikirlerinin yanlış olabileceğini kabul etmeyen, kendini gerçekleştiremediği için baskın karakter olmaya çalışan, bencil davranan, okulu şahsına ait bir işletme olarak gören özellikleri ile tanımladıkları görülmektedir.

Araştırmanın 4. alt probleminde yer alan mobbing mağdurunun tepkilerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Mobbing Mağdurunun Tepkilerine Yönelik Görüşler

Temalar	Alt Temalar	f
Mobbing Mağdurunun Tepkilerine Yönelik Görüşler	Sessiz kalan mağdur	1
	Hakkını arayan mağdur	6
	Uzlaşma yoluna giden mağdur	2
	Ters mobbinge başvuran mağdur	1

Bu alt problem doğrultusunda ankette yer alan soru: "Siz mağdur olarak mobbing karşısında nasıl bir tepki verdiniz?" şeklindedir. Temaya bağlı olarak bulgulardan elde ettiğimiz sonuçlara göre dört alt tema ortaya çıkmıştır. Tablo 5'te yer alan alt temalara bakıldığında mağdurların mobbing karşısında en çok hakkını arayarak mobbing ile mücadele etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Katılımcı Ö9, sessiz kalan mağdur alt temasındaki görüşüne göre mobbing karşısında bir tepki vermemenin daha uygun olacağını düşündüğünü belirterek: "Sessiz kaldım, onunla aynı ortamda bulunmamaya çalıştım." demiştir.

Hakkını arayan mağdur alt temasına baktığımızda ise katılımcıların hukuki yollarla ya da milli eğitim müdürlüklerine dilekçe vererek haklarını arama yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı

Ö10: ”Mobbingin şiddeti artınca haklarımı hukuki yollarla aradım.” şeklinde görüş belirtirken; katılımcı Ö6: “Dilekçeyle hakkımı talep ettim.” demiştir.

Uzlaşma yoluna giden katılımcı Ö7 ise: “Medeni bir şekilde konuşma yaptım, devam etmesi halinde yasal yollara başvuracağımı söyledim.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ters mobbinge başvuran mağdur ise mobbinge karşı yasal yollara başvurmayıp mobbing uygulayan kişiye karşı tepkisini göstererek kendini savunduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın 5. alt probleminde yer alan mobbingin berberinde getirdiği olumsuz sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Mobbingin beraberinde getirdiği olumsuz sonuçlara yönelik görüşler

Temalar	Alt Temalar	f
Mobbingin Beraberinde Getirdiği Olumsuz Sonuçlara Yönelik Görüşler	Ruhsal sağlığın etkilenmesi	3
	Sosyal hayatın etkilenmesi	3
	Mesleki isteksizlik	9
	Alışma	1

Bu alt problem doğrultusunda ankette yer alan soru şu şekildedir: “Mobbingin size ve mesleğinize olumsuz etkileri neler oldu?”. Tablo 6’da görüldüğü gibi bu tema sonucunda dört adet alt tema ortaya çıkmıştır. Alt temalara bakıldığında ise mağdurların mobbingden en çok mesleki isteksizlik yönünde etkilendiği görülmektedir.

Alt temalar doğrultusunda ruhsal sağlığın etkilenmesi yönünde ortak görüş belirten katılımcılar (Ö5, Ö8, Ö10) mobbingin kendilerinde mutsuzluk, huzursuzluk, gerginlik yarattığını ifade etmişlerdir. Ö5’ in görüşü şu şekildedir: “Özel hayatımda sürekli mutsuzluk yaşıyordum.”

Alt temalardan sosyal hayatın etkilenmesi yönünde görüş belirten katılımcılar (Ö10, Ö8, Ö5) ise mobbing nedeniyle gergin olma durumlarının aile hayatını ve arkadaş ilişkilerini de olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcının (Ö10) görüşü şu şekildedir: “İşyerimdeki huzursuzluk ister istemez sosyal hayatıma da yansımaya başladı.”

Mobbing nedeniyle mesleğe karşı isteksizlik oluştuğunu belirten katılımcılar, okula gitmeyi istememe, teneffüslerde sınıftan dışarı çıkmayı istememe, mesleki olarak verimin düşmesi, meslekten istifa etmeyi düşünme yönünde benzer görüşler belirtmişlerdir. Katılımcı Ö8 “Okulda ve çalışma ortamındaki bazı kişilerden kaçma isteği. Mesleki olarak daha verimli olabilecekken bu olaylardan dolayı körelme.” şeklindeki ifadesiyle mesleki açıdan olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir.

Son olarak katılımcı Ö6 mobbing uygulamalarına alıştığını bu nedenle artık kendisini etkilemediğini dile getirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde mobbingi ortaya çıkaran sebeplerin, öğretmene bağlı ya da yöneticiye bağlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mobbinge uğramasında en fazla öğretmene bağlı sebepler etkili olmaktadır. İdarecilerle öğretmenlerin farklı görüş, düşünce ve inanışta olması en çok öne sürülen nedenlerdendir. Bu da demokratik düşünce ortamını yok etmekte, eğitim kurumlarını memnun olunmayan bir çalışma ortamı haline getirmektedir.

Mobbingin türüne yönelik görüşlere bakıldığında ise mesleğe yönelik saldırı, kişiliğe yönelik saldırı, sosyal ilişkilere yönelik saldırı ve maddi zarar verme alt temaları ortaya çıkmıştır. Burada kişiliğe yönelik saldırı ve mesleğe yönelik saldırı en fazla frekans değerine sahip olan alt temalardır. Saldırının sadece mesleki engellemelerle kalmadığı aynı zamanda şahsın benliğine de yönelik olduğu görülmektedir. Bunun yanında mobbingin sadece sözel bir şiddet türü olmadığı az da olsa maddi olarak da zarar görülebildiği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mobbingi uygulayan kişilerin özellikleri makamdan güç alan mobbingci, adaletsiz mobbingci ve egoist mobbingci bulgular sonucunda ortaya çıkan alt temalardır. Bu alt temalardan en çok frekansa sahip olanı ise makamdan güç alan mobbingcidir. Müdürlerin makam gücünü kullanması her zaman olmasa da çoğu zaman onları profesyonellikten uzaklaştırarak duygusal davranmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu da onları başarısız bir lider yapmakta; kurum ve çalışanlar ise bu durumdan olumsuz etkilenmekte güven ortamını ortadan kaldırmaktadır. Diğer taraftan, Cemaloğlu ve Kılınç'ın (2012) yaptığı çalışmada da vurgulandığı üzere, etik liderlik davranışlarının artmasıyla birlikte örgütsel güven düzeyinin yükseltmekte ve yıldırma davranışlarının görülme sıklığında azalma olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mobbingin mağdurları olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mobbing sonucunda mağdurun buna karşılık verdiği tepkilere bakıldığında ise mağdurların sessiz kalma, haklarını arama, uzlaşma ve ters mobbinge başvurma yoluna gittikleri ortaya çıkmıştır. Mağdurların en fazla hakkını aramayı seçtikleri görülmektedir. Öğretmenler mobbing karşısında haklarını savunma yoluna gitmişlerse de bir sonuç alamadıklarını belirtmişlerdir. Aksu ve Balcı'nın (2009) çalışmasında da psikolojik yıldırmayla baş etme davranışlarının psikolojik yıldırma üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da mobbing kavramının yasalarla tam olarak düzenlenmediğini ve yasaların yaptırım gücünün yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konu ile ilgili yasaların yeniden düzenlenerek daha kapsamlı hale getirilmesi ve sadece eğitim kurumlarında değil tüm çalışma ortamlarında meydana gelen/gelmesi muhtemel olan mobbing sorunu ile ilgilenen bağımsız bir birimin oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Bu önlem hem çalışanları hem de kurumu güvence altına alacak, sorunlara kökten çözüm getirmese de sorunları en aza indirmesi öngörülen önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mobbingin en fazla manevi anlamda zarar verdiği söylenebilir. Mobbingin beraberinde getirdiği olumsuz sonuçlar ise ruhsal sağlığın etkilenmesi, sosyal hayatın etkilenmesi, mesleki isteksizlik ve alışma yönündedir. Mobbinge maruz kalan öğretmenlerin en fazla mesleki olarak isteksizlik yaşadıkları ve okula gitmek istemedikleri, kendilerini okul ortamında sürekli huzursuz hissettikleri en çok ortaya çıkan görüşlerdendir. Altunay, Oral ve Yalçınkaya'nın (2014) çalışmasında da mobbingin olumsuz sonuçlarına yönelik ortaya çıkan alt temalar şahsın bireysel, ailevi ve örgütsel olarak olumsuz etkilenmesi şeklindedir. Mobbingin eğitim kurumlarında yaşanması ve öğretmenlerin kendini okul ortamında rahat ve özgür hissedememesi beraberinde birçok sorunu getirebileceği gibi öğretmenlerin mobbing sonucu edindikleri stresin kontrolünü sağlayamaması sonucunda öğrencilere yansıyacak olan olumsuz atmosferin onların akademik başarılarını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Veriler toplanırken birçok öğretmenin mobbinge uğradığı ancak maruz kaldıkları durumun mobbing olduğunu bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Aksu ve Balcı'nın (2009) çalışmasında da öğretmenlerin psikolojik yıldırmayı çok az düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır ve ulaştığımız sonuç bu çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Bu nedenle özellikle kamuya en fazla etki eden medya aracılığı ile mobbing konusu üzerinde daha fazla durulmalı, uzman kişilerin açıklamalarına sık sık yer verilmelidir.

Bunlara ek olarak Otrar ve Özen'in (2009) devlet ilköğretim kurumlarında çalışan rehber öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise kadınların sayısal olarak daha fazla olması ile hem erkekler hem de hem cinsleri tarafından yıldırıldıkları öte yandan erkeklerin büyük çoğunluğunun sadece yine erkekler tarafından zorbalığa ve yıldırmaya uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özgan, Kara ve Arslan'ın (2013) yaptığı çalışmada ise idarecilerin öğretmenlere değil, öğretmenlerin idarecilere uyguladıkları mobbing konusu ele alınmıştır. Varılan sonuçlara göre psikolojik yıldırmanın hem mağdur hem de örgüt üzerinde birçok olumsuz etkiye sahip olduğu görülmekte, bu durum hem yöneticilerin enerjisinden maksimum oranda yararlanabilmeyi engellemekte hem de okulların amaçlarına ulaşmasında yöneticilerin verebileceği katkıları azaltmakta olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu konudaki yapılacak olan diğer çalışmaların daha kapsamlı hale getirilerek eğitim kurumlarındaki tüm birimlerin (idareci, öğretmen, temizlik görevlisi, güvenlik görevlisi, vb.) mobbing hakkındaki algılarının değerlendirilmesinin daha gerçekçi sonuçları ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aksu, A., & Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında psikolojik yıldırma ve psikolojik yıldırmayla baş etme. E- Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1367-1380.

Altunay, E. Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir çalışma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.

Altuntaş, C. (2010). Mobbing kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma. *Journal of Yaşar University*, 18(5), 2995-3015.

Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim*. 37(165). 137-151

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri ve desen ve analiz.* (Çev. Ed. A. Aypay). Anı yayıncılık: Ankara.

Daşcı, E., & Cemaloğlu, N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 130-166.

Eroğlu, O. (2015). Türk yönetim ve organizasyon yazınında mobbing: Yönetim ve organizasyon kongresi bildirileri ve lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi,* 10(1), 269-286.

Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları: Maruz kalanlar ve etkilenenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 161-173.

Eser, O. (2007). *Mobbing Kavramının Türkçe Serüveni*. İstanbul Kültür Üniversitesi. Erişim (10.04.2016): http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/oktay_eser_mobbing_kavrami.pdf

Gültekin, Ü. (2011). 6098 Sayılı Türk Borçlar Kanunu Çerçevesinde Mobbing. Gültekin Hukuk Bürosu. Erişim (10.04.2016): http://www.gultekinhukuk.com/tr/Sayfalar/Publications/Docs/6f3ef77ac0e3619i.pdf

Kırel, Ç. (2007). Örgütlerde mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(2), 317-334.

MEB. (2012). Halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri alanı biçimine göre sorular. Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bi%C3%A7imine%20G%C3%B6re%20Sorular.pdf

Miles, M., & Huberman, M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed.: S. Akbaba Altun, & A. Ersoy) Ankara. Pegem Akademi.

Mimaroğlu, H., & Özgen, H. (2008). Örgütlerde güncel bir sorun: "Mobbing". *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 202-226

Neuman, L.W. (2009). *Understanding Research*. Pearson Education Press, USA.

Otrar, M., & Özen, B. (2009). Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları. *İş Ahlakı Dergisi*, 2(3), 97-120.

Özgan, H., Kara, M., & Arslan, M. (2013). Öğretmenlerin okul yöneticilerine uyguladıkları psikolojik yıldırma uygulamaları ve etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 2-14.

Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün, & S. Demir, S.). Ankara. Pegem Akademi.

Seggie, F., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar, G.F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı).* Ankara. Seçkin Yayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN HAYATINDA SOSYAL MEDYANIN YERİ

Şeyma ÖZTÜRK, MEB,seymaozturk92@gmail.com

Sabahattin ÇİFTÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, sciftci@konya.edu.tr

Gülsüm DOĞAN, MEB,glsmdgn1@gmail.com

Buşra ACAR, MEB,busracar@hotmail.com

Ayşegül BİLGİN, MEB, aysegulbilginn@gmail.com

ÖZ

Teknolojinin hızla geliştiği çağımızda internet kullanımı vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmiştir. İnternet bilgiye kolay ulaşılabilirlik zamandan tasarruf gibi nedenlerle hayatımıza girmiştir. Online alışveriş, dünyada gelişen olaylardan anında haberdar olma, seyahat ve konaklama ile ilgili işlemler, herhangi bir konu hakkında bilgi edinme, online oyunlar internet kullanım nedenleri arasında olsa da dünya üzerinde internet kullanımının büyük bir kısmını sosyal medya hesaplarına erişim oluşturmaktadır. İlk zamanlarda sosyal medya kullanımı gençler için boş zamanlarını değerlendirdikleri eğlence alanı olarak görülse de insanların sosyal medya üzerinden haberleşmesi, örgütlenmesi, eyleme geçmeleri, bilgi alışverişinde bulunmaları bu alanların sadece eğlence aracı olarak kullanılmadığını göstermektedir. Her yaştan kullanıcıya sahip olan ve aktif kullanıcı sayısını her gün artıran sosyal medya kendisiyle tanışan her bireyi siyasal, kültürel, eğitsel alanlarda etkilemektedir. Aynı branştan bireylerin sosyal medya alanlarında açtıkları gruplar sayesinde ortak ihtiyaçlara yönelik paylaşımlar yapılmaktadır. Bu sayede sosyal medya büyük kitlesel örgütlenmelerle etkisi göstermektedir ve bu etki her geçen artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hayatında sosyal medyanın yerini, sosyal medyaya karşı sahip oldukları fikir ve tutumları belirlemektir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapmakta olan 100sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, açık uçlu anket soruları kullanılmıştır. Çalışma nitel bir çalışmadır. Verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda ve günlük yaşamlarında sosyal medyayı aktif olarak kullandıkları belirlenmiştir. En çok kullanılan sosyal paylaşım sitesi facebook,en az kullanılanlar ise snapchat ve swarm olmuştur.

Anahtar Sözcükler: facebook,sosyal medya,sınıf öğretmeni

ABSTRACT

The use of Internet in our period in which technology processing rapidly has bocome an indispensable need. Th internet has entered into our lives with the reasons such as easy accessibility or saving time. Although the online shopping, getting the latest world news instantly, travelling and accomodation, the online games are among the reasons about the use of internet, the accessibility of social media accounts composes the most part of the internet use in the world. Initially, although the use of social media is seen as an entertaining area in which teens spend their free time, the communication people have via the net, the people's social organisation, taking aciton, receiving and giving information show that it is not the only entertaining tool in this area. The social media having all kinds of users and increasing the number of active users everyday effect every individual

politically, culturally and educationally. Due to the groups that are opened by the same group of people, the sharings about the common needs have been done. In this way,the social media shows a great effect with the large mass organisations and this effect is incrfeasing day by day. The aim of this study is to determine the the place of social media among the classroom teachers,their ideas and attitudes about the social media. The study was done between 2015 and 2016 academic year. The group of study is constitued with 100 classroom teachers coming from different parts of Turkey. As a data colleciton tool in the research, the open-ended questions are used. The study is a kind of qualitative one. In analysis of the data, the descriptive analysis was used. At the end of research, the classroom teachers use the internet actively in their profession and daily life. While teachers mostly use the social media to communicate, most of them have expressed that they spend their 2 hours averagely everyday. It has been pointed out that teachers mostly have 3 different social accounts and while the most used one is Facebook, the least ones are Snapchat and Swarm.

Keywords: facebook,social media,classroom teacher.

GİRİŞ

Hayatımızın vazgeçilmezlerinden biri haline gelen internet, bilgisayar ağlarının birbirine bağlanması sonucu ortaya çıkan, herhangi bir sınırlaması ve yöneticisi olmayan uluslararası bilgi iletişim ağı olarak tanımlanmaktadır.

İnternet kullanım amaçları dikkate alındığında, (TÜİK, 2015)'e göre 2015 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %80,9'u sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşırken, bunu %70,2 ile online haber, gazete ya da dergi okuma, %66,3 ile sağlıkla ilgili bilgi arama, %62,1 ile kendi oluşturduğu metin, görüntü, fotoğraf, video, müzik vb. içerikleri herhangi bir web sitesine paylaşmak üzere yükleme, %59,4 ile mal ve hizmetler hakkında bilgi arama takip etti.

İnternet kullanımında bu denli büyük bir paya sahip olan sosyal medyayı insanlar günlük düşüncelerini yazmakta, bu düşünceler üzerine tartışabilmekte ve yeni fikirler ortaya koyabilmektedirler. Ayrıca kişisel bilgilerinin yanında çeşitli fotoğraflar, videolar paylaşılabilmekte, iş arayabilmekte ve hatta bulabilmekte ayrıca sıkılmadan gerçek dünyayı sanal ortamda yaşayabilmektedir. (VURAL & BAT, 2010)

(Global Web Index, 2016)'in yaptığı araştırma sonucunda Türkiye'de en çok kullanılan 10 sosyal medya sitesi şu şekildedir: Facebook, Whatsapp, Facebook Messenger, Twitter, Instgram, Google+, Skype, Lınkedın, Viber, Vıne.

(Lerman, 2007)'a göre sosyal medya sitelerinin dört ortak özelliği vardır:

1. Kullanıcılar çeşitli medya türlerinde içerik oluşturabilir veya içeriklere katkıda bulunabilirler.
2. Kullanıcılar içerikleri etiketleyebilirler.
3. Kullanıcılar içeriği ya aktif oylama ya da pasif kullanımla değerlendirebilirler.
4. Kullanıcılar diğer kullanıcılar ile kişi ve arkadaşlar gibi ortak ilgi alanları tanımlayarak sosyal medya ağları oluşturabilirler.

Hayatımızın vaz geçilmezi olan sosyal medya öğretmenlerin hayatında da önemli bir yere sahiptir. Sosyal medya siteleri, esnek ve kullanıcı dostu olması sebebi ile diğer öğretim yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmektedir. Birçok eğitimci ve araştırmacının çok daha basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve dönüt açısından oldukça kolaylıklar sağlamaktadır. Sosyal ağ siteleri bahsedilen bu özelliklerin yanı sıra, harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirmesi, öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı eğitim örgütlerine de yarar sağlamaktadır. (Jones, Blackey, Fitzgibbon, & Chew, 2010).

Son yıllarda kullanıcılara sağladığı olanaklarla zenginleşen sosyal ağların kullanımı her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Sosyal ağların kullanıcılarının büyük bir çoğunluğunu öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin oluşturduğu düşünülürse sosyal paylaşım sitelerinin eğitsel kullanımına yönelik fikir ve çalışmaların olması değişen bilgi teknolojilerine ayak uydurmak için gereklidir. Diğer yandan, sosyal ağ kullanıcılarının sayısının yoğunluğu nedeniyle eğitimcilerin de bu araçları hem mesleki gelişim hem de eğitsel bağlamda kullanmalarının önemi gittikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Grant, 2008).

Yapılan bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin hayatında sosyal medyanın yeri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Sosyal medyayı kullanma nedenleriniz nelerdir?
- Sosyal medyada ne kadar süre vakit geçirirsiniz?
- Kaç sosyal medya alanında aktif hesabınız bulunmaktadır?
- Sosyal medyanın mesleki açıdan katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Sosyal medyayı bir şeye benzetecek olsanız neye benzetirsiniz? Neden?

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntem ve desenleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde çalışan ve sosyal medyayı kullandığını söyleyen 100 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu yönüyle araştırmada örnekleme belirleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140).

Veri toplama araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için 5 soruluk açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan forma dört sınıf öğretmeni ve iki eğitim bilimi uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Verilerin analizinde nitel araştırmada sıklıkla kullanılan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu yorumlama derinlemesine ve genişlemesine yapılmaz. Uzun olarak alınan konuşmaları anlatımları davranışları, söylentileri, görüşme notlarını araştırmacı yorumlayarak sunar. Elde edilen verilerin tümünü sunmaz. Bunun yerine verilerin arasından seçtiklerini, yani indirgediklerini belli bir sıraya koyarak yazar. Ondan sonra yorumlar (Sönmez & Alacapınar, 2013). Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar belli başlıklar altında toplanarak analiz edilmeye ve ardından yorumlanma çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan öğretmenlere sosyal medyayı kullanma nedenleriniz nelerdir? sorusu sorulmuştur.

Tablo 1:Sınıf öğretmenlerinin sosyal medya kullanma nedenleri

Sosyal Medya Kullanma Nedenleri	Sayı(n)	Yüzde(%)
İletişim kurmak	57	36
Haber-Gündem olayları takip etmek	32	20,3
Bilgi edinmek	24	15,2
Boş vakitlerde eğlenmek	17	10,7
Resim, fotoğraf vb. paylaşmak	14	8,9
Alışveriş yapmak	14	8,9
Toplam	158	100

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenleri, sosyal medyayı en çok iletişim kurmak için daha sonra ise haber gündem ve olayları takip etmek için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere ikinci olarak sosyal medyada ne kadar vakit geçirirsiniz? Sorusu sorulmuştur.

Tablo 2: Sosyal medyada geçirilen süre

Sosyal medyada geçirilen süre	Sayı (n)	Yüzde(%)
0-1 saat	27	27
1 saat	21	21
2 saat	30	30
3 saat	12	12
4 saat	8	8
Toplam	100	100

Tablo 2. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun 1 ila 2 saat geçirdikleri görülürken 8 öğretmen ise 4 saat ve üzerinde vakit geçirdiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerimize üçüncü olarak kaç sosyal medya alanında aktif hesabınız bulunmaktadır?(cevabınız 1'den fazla ise hangisini en sık kullandığınızı belirtiniz.)sorusu sorulmuştur.

Tablo 3: Sınıf öğretmenlerinin sosyal medyada sahip oldukları aktif hesap sayıları

Sosyal medyadaki aktif hesap sayısı	Sayı(n)	Yüzde(%)
1 hesap	20	20,4
2 hesap	25	25,5
3 hesap	37	37,8
4 hesap	12	12,2
5 hesap	4	4,1
Toplam	98	100

Tablo 3. incelendiğinde **s**ınıf öğretmenlerinin sosyal medyada en çok aktif 3 hesapları bulunduğu görülmektedir Bu hesapların bulunduğu sosyal paylaşım siteleri ise şöyledir.

Tablo 4: En sık kullanılan sosyal paylaşım siteleri

Sosyal medya Siteleri	Kullanım Sayısı(n)	Yüzde(%)
Facebook	95	38,3
Instagram	46	18,5
Gmail	36	14,5
Twitter	28	11,4
Hotmail	27	10,9
Snapchat	8	3,2
Swarm	8	3,2

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sosyal medyada en fazla facebook ve instagram'ı tercih ettikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine dördüncü olarak Sosyal medyanın mesleki açıdan katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden ? sorusu sorulmuştur.

Tablo 5 : Sosyal medyanın mesleki açıdan katkısı

Sosyal medyanın mesleki açıdan katkısı	Sayı(n)	Yüzde(%)
Evet	80	80
Hayır	20	20
Toplam	100	100

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı sosyal medyanın mesleki açıdan kendilerine katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak ta öğretmenler daha çok, materyal paylaşımı, öğrenci sorunlarına çözüm önerileri bulmak, veli bilgilendirme, duyurulardan haberdar olma gibi nedenleri belirtmişlerdir.

Sosyal medyanın katkısının olmadığını düşünen öğretmenlerimiz ise insanların sosyal medyada çok vakit kaybettiklerini düşünmeleri ve öğretmenlerin sosyal medyayı bir dedikodu alemi olarak görmelerini neden olarak göstermişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine beşinci olarak Sosyal medyayı bir şeye benzetecek olsanız neye benzetirsiniz? Neden? sorusu sorulmuştur.

Tablo 6: Sınıf öğretmenlerinin sosyal medyaya ilişkin metaforları

Metaforlar	Frekans(f)	Yüzde(%)
Ayaklı Gazete	10	10
Kazan	7	7
Alkol	3	3
Ahtapot	3	3
Zehir	2	2
Güneş	2	2
Tuz	1	1
Albüm	1	1
Hatıra Defteri	1	1

Kütüphane	1	1
Kibrit	1	1
Barut	1	1
Mısır	1	1
Dedikodu kazanı	1	1
Uyku	1	1
Kitap	1	1
Ateş	1	1
Bataklık	1	1
Alet kutusu	1	1
Toplam	100	100

Sınıf öğretmenleri sosyal medyayı en çok ayaklı gazeteye benzetmişlerdir. Öğretmenlerin sosyal medyaya yönelik metaforlara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir.

" Alet kutusuna benzetiyorum. Her şeyi bulabileceğim bir kutu çünkü. "(Isparta,10 yıllık öğretmen)

"Kitap diyebilirim. Kitabın sayfalarını çevirip yeni bilgiler ve yeni yüzler tanıdığımız gibi sosyal medyada da yeni bilgi ve yeni yüzlerle karşılaşıyorum. " (Ardahan,5 yıllık öğretmen)

" Dedikodu kazanına benzetiyorum. Dedikodunun çokça yapıldığı bir yer. " (Hatay, 27 yıllık öğretmen)

" Ahtapot. Her şeyi, her yeri sarıyor. Kurtulmak mümkün değil." (Şanlıurfa,22 yıllık öğretmen)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında:

Sınıf öğretmenleri mesleki anlamda ve günlük yaşamlarında sosyal medyayı sıklıkla kullanmaktadırlar. Öğretmenler sosyal medyayı daha çok iletişim kurmak için kullandıklarını belirtirken, haberlerden ve gündemden haberdar olmakta yine öğretmenlerin çoğunun kullanma nedenleri arasında yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu sosyal medyada günlük 1 ila 2 saat vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. İnternet ve sosyal medya analizleri yapan "We Are Social", yaptığı araştırması sonucu elde edilen "Digital, Social & Mobile" raporunun 2015 sonuçlarına göre Türkiye sosyal medyada ortalama 2.9 saat geçirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sosyal medya en fazla 2 saat vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sosyal medya da geçirdikleri süre Türkiye ortalamasının altındadır (We Are Social, 2015).

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunu 3 farklı sosyal medya hesabına sahip oldukları bunlar içinden en çok kullandıkları sosyal paylaşım sitesinin ise Facebook olduğu tespit edilmiştir. Facebook'un tercih edilme oranının böylesine yüksek olmasının birçok sebebi vardır. Kullanıcılara zengin bir çeşitliliğe sahip çoklu bir ortam sağlaması, başka sitelerle bağlantı kurarak paylaşım yapmanın kolay olması, grup, etkinlik ve uygulama gibi seçenekler sunarak geniş topluluklarla iletişim kurulabilmesi, çevrimiçi ve çevrimdışı sohbet imkânı sağlaması, çeşitli oyunların çalışabilmesi için mobil cihazlarda destek sağlayan bir altyapıya sahip olması, görselliğinin olması ve Türkçe dil desteği bu

sebepler arasında sayılabilir (Karademir ve Alper 2011). Facebook öğretmenler açısından incelendiğinde ise birçok yararı olduğu görülmektedir. Öğretmenler isterlerse sadece kendi derslerine yönelik grup oluşturabilir, bu gruba istedikleri kişileri ekleyebilir ve paylaşımları kontrol edebilir. Öğrenciler bu sayede kontrollü bir şekilde siteyi ders amaçlı kullanabilir, diğer üyelere ulaşabilir ve onlarla olan iletişimini geliştirebilir, eğitsel bilgi ve materyalleri paylaşabilir ve derse yönelik duyurular yapabilirler. Ayrıca öğretmenler başka eğitim yazılımlarından faydalanmak için link vererek öğrencilerin o programa hızlı erişimini sağlayabilirler (İşman ve Albayrak 2014). En az kullanılan sosyal paylaşım sitesinin ise snapchat ve swarm olduğu tespit edilmiştir

KAYNAKÇA

İşman, A., & Albayrak, E. (2014). Sosyal Ağlardan Facebook'un Eğitime Yönelik Etkililiği. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 129-138.

Global Web Index. (2016, ocak). Mart 27, 2016 tarihinde http://www.dijitalajanslar.com/internet-ve-sosyal-medya-kullanici-istatistikleri-2016/ adresinden alındı.

Grant, N. (2008, Mart 3). On the Usage of Social Networking Software Technologies in Distance Learning Education. s. 3755-3759.

Karademir, T. ve Alper, A. (2011). Öğrenme ortamı olarak sosyal ağlarda bulunması gereken standartlar. 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ.

Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., & Chew, E. (2010). "Get of my space!" computers & education. s. 54.

Lerman, K. (2007). Social Information Processing in Social News Aggregation.IEEE internet computing.

Sönmez, V., & Alacapınar, G.F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

TÜİK. (2015). http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660 adresinden alınmıştır

Vural, Z. A., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim. 20(5), 3348-3382.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı).* Ankara. Seçkin Yayıncılık



3. SINIF FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Onur GÖKÇEDAĞ, MEB, onur_gokcedag@hotmail.com

Tolga TOPCUBAŞI, MEB, tolga.121@hotmail.com

ÖZ

2014-2015 eğitim öğretim dönemine kadar ilkokul 4. Sınıfta uygulanmaya başlanan Fen ve Teknoloji dersi 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile birlikte ilkokul 3. Sınıfta Fen Bilimleri dersi adı altında uygulanmaya başlanmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim dönemine kadar 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi programı içerisinde verilen Fen Bilimleri programının Hayat Bilgisi programından ayrılarak bağımsız bir ders olmasıyla öğretmen camiası tarafından bu işin doğruluğu sorgulanmaya başlanmıştır. Bu araştırma da 2014-2015 eğitim öğretim dönemi 3. Sınıflarda Hayat Bilgisi programından ayrılıp bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlatılan Fen Bilimleri dersi hakkında öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yapılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bu konuda bazı uzmanlar ilkokul 3. sınıfta Fen Bilimleri programının Hayat Bilgisi dersi programı içerisinde uygulanmasından yana iken bazı uzmanlar ise bu programın 2014 yılı itibarı ile olduğu gibi bağımsız bir ders olarak uygulanmasından yana görüş bildirmişlerdir. Bu araştırma ile de 3. Sınıflarda 2014-2015 eğitim öğretim dönemiyle uygulanmaya başlayan Fen Bilimleri öğretim programını uygulamış olan öğretmenlerin, program hakkındaki olumlu ve olumsuz değerlendirmelerine ulaşan bir durum çalışması olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Kahraman Maraş illerinden seçilen bazı devlet görev yapmakta olan 14'ü kadın, 10'u erkek toplamda 24 üçüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 24 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile oluşturulan belirli kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda toplanan verilerin ışığında 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile birlikte uygulanmaya başlayan 3. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programı ile ilgili öğretmenler arasında görüş ayrılıkları olmasına rağmen bu dersin 3. sınıfta uygulanıyor olmasının olumlu olduğu görüşü daha ağır basmaktadır. Bununla birlikte 3. Sınıfta Fen Bilimleri öğretim programını olumsuz olarak değerlendirenler gibi olumlu bulanlarda bu öğretim programının yeni olmasından kaynaklanan eksikliklerinin olduğu kanaatindedirler. 3. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programı ile ilgili olumsuz bildirilen ortak konuların ise, programın içerik olarak zayıf kalması ve zayıf kalan programa ayrılan sürenin gereğinden fazla ayrılması olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri, öğretim programı, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT

Science and Technology lesson applied at primary fourth grades until 2014- 2015 education term, has been begun to be applied at primary third grades within 2014-2015 term. When Science lesson that was tought in the life science courses at third grades till 2014-2015 was begun to be tought as an apart lesson. It has begun to be questioned by teachers. This search has been done to learn the thoughts of teachers about science lesson that was begun to be tought as an apart lesson. If we look at this search, we see that some experts support teaching science in the life science courses, while others support teaching science as an apart lesson, as it has been since 2014. Getting teachers positive and negative thoughts about Science teaching since 2014 -2015 makes this search important. The workgroup of search consists of 14 women and 10 men , totally 24 third grade teachers selected from İstanbul and Kahramanmaraş. In his way, a semi-structured interview was implemented with these 24 teachers. The answers that were given to open ended questions and gained datas were collected in categories

with content analyzing method. Although there are different opinions the positive thoughts about science teaching at third grades since 2014-2015 carry weight. In spite of this, teachers who have positive thoughts think that this application has incomplete sides as the others think. These incomplete sides are seen such as deficient content of programme and spending too much time for this deficient content.

Keywords: Science, curricula, classroom teachers.

GİRİŞ

Toplumların gelişiminin gerçekleşmesi büyük ölçüde eğitim sistemine bağlı olduğu için eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun olarak düzenlenebilmesi ve nitelikli eğitim programlarının geliştirilebilmesi gerekmektedir (Arslan & Eraslan, 2003). Birçok ülke son yıllarda kendi eğitim programlarına özgü sorunlar dolayısıyla fen öğretim programlarını tekrar yapılandırmışlardır.

Gömleksiz & Bulut'a (2006) göre eğitim sistemi ile ilgili değişiklikler üzerindeki tartışmalar ve elde edilen bulgular öğrencilerin düşünmelerini ve yeni ürünler ortaya koymaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Buradan yola çıkılarak eğitim sistemlerinde ki temel amacın öğrencilere bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşabilecekleri becerileri kazandırmak olmalıdır. Diğer bir söylem ile eğitim sisteminin amacı öğrencileri ezberci anlayışlarından kurtararak bilgileri kavrayarak öğrenmeleri, problem çözebilmeleri analitik düşünme biçimi ile birlikte yaratıcı düşünerek bilimsel süreç becerilerini ortaya koymalarını sağlamak olmalıdır (Yıldırım & Güngör, 2015).

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu 'na (2006) göre eğitim programlarının başarılı olabilmesi programları uygulayan öğretmenler ile birlikte programların uygulanmasının denetlenmesini ve yönlendirilmesini sağlayan denetçilerin ve idarecilerin, programla ilgili öğelerin ve program ilkelerinin beraberinde getirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerlere vakıf olmaları en önemli noktalardır. Bunun sebeple program geliştirme süreçlerinde program uygulayıcı öğretmenlerin, programı denetleyen denetçilerin ve programı yönlendiren yöneticilerin nitelikli bir şekilde işlerini yapabilmeleri, yapacakları işlere hazır olmaları açısından hizmet-içi programlarının düzenlenmesi gerekmektedir (Sıcak, 2008).

Eğitim programlarının yarayışlı bir şekilde hazırlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, programların bilimsel yöntemler ile birlikte değerlendirilerek yapılan değerlerin sonucunda ortaya çıkan bulguların planlama da birlikte değerlendirilmesi hazırlanan yeni programların kalitesini artırma da o denli önemlidir (Arslan & Eraslan, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmiş olan yeni fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu, bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi olarak gösterilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Genel olarak fen teknoloji okuryazarlığı öğrenenlerin temel düzeyde ki bilimsel kavramların, olguların anlaşılabilmesi ve açıklanabilmesi olarak gösterilebilir (Türkmen, 2006). Meb (2005) fen teknoloji okuryazarlığını; öğrenenlerin araştırma-sorulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenmeleri, çevreleri ve dünya hakkında merak duygularını sürdürebilmeleri için gerekli olan fen bilimleri ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin birleşimi olarak tanımlanmıştır. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bireyler, yeni bilgilere ulaşmada, ulaşabildikleri bilgileri kullanmada, karşılaştıkları problemler olduğunda onları çözme de, fen ve teknoloji ile ilgili olabilecek riskler, yararlar ve elde edilen seçeneklerle birlikte karar verme ve yeni bilgi üretiminde işin içerisinde olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2010).

Bailey (2002) kaliteli bir öğretimin, öğretim programları ve öğrenme ortamları ile nitelikli öğretmenlerin, çocuklar adına güçlü bir geleceğin sağlanmasında, sağlanan kazanımların ilerletilmesi ve gelişmesinde önemli etkenler olarak görmektedir. Meb tarafından hazırlanmış olan yeni fen teknoloji programında öğrenenlerin bireysel farklılıklarının temele alınması ve eğitim programı ile ilgili bazı değişiklikler yer almaktadır (Sıcak, 2008).

Bütün bunlardan hareketle geliştirilen yeni programlarla ilgili sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. sınıf fen bilimleri öğretim programlarına yönelik görüşleri bu araştırmanın konusu olmuştur.

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

2015-2016 eğitim öğretim yılında İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik 3. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere veri toplama yöntemlerinden açık uçlu anket kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ve Kahraman Maraş illerinden seçilen bazı devlet okullarında görev yapmakta olan 3. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme çeşidi ilkelerine göre seçilen çalışma grubundaki öğretmenlerin 14'ü kadın 10 tanesini ise erkek öğretmenler oluşturmuştur. Bu sınıf öğretmenlerin 10 tanesi 40 yaş ve üstü, 6 tanesi 36-40 yaş arası, 4 tanesi 31-35 yaş arası, 4 tanesi 26-30 yaş arası arasındadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları incelendiğinde 9 tanesi 20 yıl ve üstü, 2 tanesi 16-20 yıl arası, 2 tanesi 11-15 yıl arası, 9 tanesi 6-10 yıl arası ve 2 tanesi ise 1-5 yıl arasındadır. Öğretmenlerin 21'i eğitim fakültesi mezunu, 3 tanesi diğer fakülte ve yüksekokullardan mezun olmuştur. Üç sınıf öğretmeni lisansüstü, 20 sınıf öğretmeni lisans, bir tanesi ise ön lisans mezunudur.

Açık uçlu anket sorularının elde edilmesi sürecinde iki araştırmacı literatür tarayarak soru havuzu oluşturmuştur. Bu soru havuzundan elemeler yapılarak açık uçlu anket soruları 8 soruya indirgenmiştir. Daha sonra bu açık uçlu anket soruları uzman görüşleri alınıp son hali verilerek araştırmacılar tarafından öğretmenlere sunulmuştur. Sorulardan anlaşılmayan noktaları belirlemişler ve tekrar bir araya gelerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve nihai açık uçlu anket sorularına ulaşılmıştır. Daha sonra soruların son hali ile okullara gidilerek uygulama süreci başlamıştır. Bu süreç 2 hafta sürmüştür. İki hafta sonunda elde edilen veriler bir araya getirilerek veri analizi sürecine başlanmıştır. Açık uçlu ankette elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama yapıldıktan sonra veriler sınıflanmış ve kullanılan ortak ifadeler tespit edilerek madde haline getirilmiştir. Analizler yapılırken bazı öğretmenlerin sorulara birden çok yanıt verdiği görülmüştür. Bu nedenle sınıflandırmalar, verilen tüm yanıtlar dikkate alınarak yapılmıştır. Bunun ardından söz konusu sınıflandırma sistemi kullanılarak açık uçlu sorulara verilen yanıtlar bir kez de ikinci bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve iki kodlama arasındaki tutarlılık 0.88 olarak bulunmuştur. Tutarlılığın yüksek oluşu nitel analizlerin iç güvenirliği olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerle uygulanan açık uçlu ankette ilk olarak öğretmenlere "*Fen Bilimleri dersinin Hayat Bilgisi dersinden ayrılması ile ilgili görüşleri"* sorulmuştur. Öğretmenlerin açık uçlu anketlere verdikleri cevaplardan yola çıkarak ulaşılan verilere bakıldığında

çalışmaya katılan öğretmenlerin Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, yine dersin öğrencilerin ilgisini çektiğini, üst sınıflara hazırlık konusunda kolaylık sağladığını söyledikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler yeni Fen Bilimleri dersinde deneylerin eksikliklerinden ve konu içeriklerinin eksik olduğundan da bahsettikleri görülmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette ikinci soru olarak, "*Fen Bilimleri dersine ilkokul 3. Sınıfta başlanmasının avantajları ve dezavantajları"* sorulmuştur. Avantaj ve dezavantaj konusunda öğretmenler çocukların Fen Bilimleri dersine daha erken yaşta adapte olmaları bakımından avantajlı bir durum olduğunu söylemiştir. Yine öğretmenler çocukların araştırma ve gözlem yapmaya erken yaşta başlamaları, merak ve keşfetme duygularına hitap edebilirliği, gerçek hayatla iç içe olması ve daha erken yaşta yaparak yaşayarak öğrenmeye teşvik etmesi bakımından Fen Bilimleri dersinin 3. Sınıfta ta başlamasını avantaj olarak görmektedirler. Bunun dışında az sayıda da olsa öğretmenler öğrencilerin Fen Bilimlerindeki soyut kavramları algılayabilecek yaşta olmadığını düşündüğünden Fen Bilimleri dersinin 3. Sınıfta başlamasını dezavantaj olarak görmektedirler.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette üçüncü soru olarak *"3. Sınıf öğrencilerinde Fen Bilimleri dersi ile ilgili olumlu ve olumsuz aldıkları geri bildirimler"* sorulmuştur. Geri bildirimlerde öğretmenlerin tamamının olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler Fen Bilimleri dersinin öğrencilere kolay ve eğlenceli geldiğini söylemişlerdir. Yine öğretmenler tarafından derse katılımların yüksek olduğu, konularla ilgili öğrenciler tarafından yapılan araştırmaların arttığı, çocukların deney yapmaya çok hevesli oldukları, ders saatlerinin artması gerektiği belirtilmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette dördüncü soru olarak "*Fen Bilimleri dersi konularının çocukların hazır bulunuşluklarına uygunluğu"* sorulmuştur. Öğretmenler bu konuda öğrencilerin konuları anlamada sıkıntı çekmediğini, etkinliklerin çocukların seviyelerine uygun olduğunu, konuların yüzeysel ve anlaşılır, görseller ve deneylerle desteklenerek anlatıldığı için çocukların zorlanmadığı, çocukların dersi zevkle dinlediklerini söylemiş buna karşın bazı öğretmenler de öğrencilerin soyut kavramları anlamakta zorlandıklarını söylemişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette beşinci soru olarak *"Fen Bilimleri dersi ile ilgili genel görüşleri*" sorulmuştur. Bu konuda öğretmenler Fen Bilimleri dersinin içeriğinin artırılması, ders sürelerinin içeriğe uygun olarak ayarlanması gerektiğini söylemişlerdir. Yine bu konuda öğretmenler programın öğrencilerin araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini, hedef ve içeriğin çocukların seviyelerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette altıncı soru olarak *"İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri dersi ile ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri"* sorulmuştur. Bu konuda öğretmenler ders uygulamasına yönelik materyallerin kullanımının artırılması, ders saatlerinin içeriğe uygun bir şekilde hazırlanması, kazanımların geliştirilmesi gerekliliği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette yedinci soru olarak *"3. Sınıf Fen Bilimleri dersi kitapları hakkında görüşleri"* sorulmuştur. Öğretmenlerin yarıdan fazlası kitapların etkinliklerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Yine öğretmenler etkinliklerin çok basit olduğunu, görsellik bakımından geliştirilmesi gerektiği, düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin çok az olduğunu söylemişlerdir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere açık uçlu ankette sekizinci soru olarak öğretmenlere *"Fen Bilimleri programının eksiklikleri ile ilgili MEB'e önerileri"* sorulmuştur. Öğretmenler de bu konuda kitapların içeriklerinin genişletilmesi, öğretmenlere klavuz kitapların dağıtılmasının gerektiği, öğretmenlerin laboratuar kullanmaları için eğitilmesi, içeriğin detaylandırılması, deneylerin artırılması, kazanımların artırılması, EBA'nın geliştirilmesi ve tüm sınıflar için uygulamaya açılması, bilgi öğretiminden çok beceri eğitimine önem verilmesi konusunda görüşlerini bildirmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerine göre; 3. sınıf Fen Bilimleri dersi ile ilgili genel olarak şu sonuçlara ulaşılabilir:

- Fen Bilimleri'nin Hayat Bilgisi programından ayrılması öğretmenler için genel anlamda olumlu karşılandığı
- Öğrenciler Fen Bilimleri dersini anlamakta zorlanmadıkları ve derse karşı çok ilgili oldukları
- Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine katılımlarının yüksek olması
- Fen Bilimleri ders kitabının içerik olarak eksik olduğu
- Öğretmenlere kılavuz kitap verilmesi gerektiği
- Fen Bilimleri dersinin çocukların araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi
- Bu yaş grubunun fiziksel ve bilişsel hazır bulunuşluğunun Fen Bilimleri dersine uygun olmaması
- Ders saati için ayrılan sürenin fazla olması
- Değerlendirme kısmında daha fazla etkinliğe yer verilmesinin gerekliliği
- Okulda Fen Bilimleri dersini uygulamaya yönelik materyallerin bulunmaması
- Kitaplardaki düşünme becerilerini geliştiren etkinliklerin çok az olması
- EBA'nın geliştirilmesi ve tüm sınıflar için açılması

"Yenilenen Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı" ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da bu araştırma bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı araştırmadaki benzer bulgular şu şekildedir:

- Çalışoğlu ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin geneli Fen Bilimleri dersinin 3. sınıfta Hayat Bilgisi dersinden ayrılıp farklı bir ders olarak okutulması yönünde görüş bildirmişlerdir.

- Laçin, Şimşek ve Tezcan, (2008) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin fen eğitimini ilkokul 3.sınıflarda başlanılması bir yana daha erken yaşlardan itibaren bazı ufak etkinliklerle hissettirilmesinin ve sürece bu şekilde başlanılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir.

- Yıldırım ve Güngör (2015); Fen Bilimleri dersinin ayrılmasının bilginin sınıflandırılması, çocukların konulara olan ilgilerinin artması, yer verilen etkinliklerin eğlenceli olması, etkinlik sürelerinin artması ve öğrenme isteklerinin artması gibi birçok avantaj sağladığını görmüşlerdir.

- Doğan (2010) ; programların uygulanması için okullarda fiziki olanakların geliştirilmesi ve öğrenme ortamının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

- Kazu ve Aslan (2012) tarafından yapılan bir diğer çalışma da öğretmenlerin, derslerde araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; genel olarak olumlu görülen üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersinin Hayat Bilgisi dersinden ayrılmasının bazı olumsuz durumları da mevcuttur. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak şu önerilere yer verebiliriz:

- Öğrenci kitapları gözden geçirilerek hedefi, içerik ve değerlendirme süreçleri bakımından öğrencilerin seviyeleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Öğretmenler deneyler ve etkinlikler konusunda bilgi eksikliklerini gidermeli ve laboratuar çalışmaları konusunda kendilerini geliştirmeliler.
- Öğretmenlere kılavuz kitaplarının gönderilmesi sağlanmalıdır.
- Ders saatlerinin etkinlikler ile uyumlu olarak ayarlanması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin kullanacakları malzemelerin (deney vs.) temin edilmesi gerekmektedir.
- Bu çalışma öğretmenlerle görüşme tekniği ile yapılacak olan nitel bir çalışma ile geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

Ateş, S. (2005). Öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve kontrol etme yeteneklerinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 21–39.

Aydın, A. (2007). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programının uygulama sürecinin gerçekleştirilmesinde 1992'den beri uygulanan ortaöğretim kimya müfredat programının uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 223-233.

Çalışoğlu, M., Tortum, T., Erişmiş, F., & Koçyiğit, D. (2015). Yeni yapılandırılan 3. Sınıf hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerine yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslar arası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2).

Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-10.

MEB. (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). "Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)", *Turkish Studies, 7* (2), 693-706.

Laçin-Şimşek, C. ve Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin gelişimini etkileyen faktörler. *İlköğretim Online,7(3),*569-577.

Sıcak, Ali (2013). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, N., & Güngör A. Ö. (2015). İlkokul 3. sınıf öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleridersine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 199-218.



TÜRKİYE'DE KIŞ ŞARTLARININ SINIF ÖĞRETMENLERİNE YANSIMALARI

Seher KARA, MEB, seher_kara_42@hotmail.com

Define ÖZGÖK, MEB, define91@hotmail.com

Sabahattin ÇİFTÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, sciftci@konya.edu.tr

ÖZ

Coğrafi konumu ve yüzey şekilleri açısından büyük farklılıkların yaşandığı Türkiye'de kış aylarının yoğun kar yağışlı ve soğuk geçmesi özellikle Doğu Anadolu Bölgesinde yaşamı olumsuz etkilemektedir. Bu bölgede görev yapan sınıf öğretmenleri de bu olumsuzluklardan hem yaşamları da hem de eğitim açısından etkilenmektedirler. Özellikle yoğun kış şartlarına alışkın olmayan öğretmenlerin bu şartlara alışması ve zorluklarla mücadele etmesi ise daha güç olmaktadır. Yapılan bu araştırma kış şartlarının sınıf öğretmenlerinin sosyal yaşam ve mesleklerine yansımalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında özellikle kış şartlarının en çetin geçtiği Erzurum, Ardahan, Van, Muş, Kars ve Hakkari illerinde yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu bu illerde çalışan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırmanın verileri açık uçlu *"kış şartlarının sizin yaşamınıza ve eğitime yansımaları nelerdir"?*sorusundan oluşan formlarla toplanmış verilerin analizinde araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde sıkça kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler 4 haftada toplanmıştır. Çalışmada şu ana kadar analiz edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenleri kış şartlarından özellikle, ısınma, barınma, ulaşım ve sosyal yaşamlarına etkileri açısından olumsuzluklarla karşılaştıklarını, eğitim açısından ise kar tatillerinin programlarını çok aksattığını, okula gidiş gelişlerde ulaşım, okulda ısınma, devamsızlık, okuldan soğuma, akademik başarıda azalma, öğrencilerin yaşadığı hastalıklar, taşımalı eğitim ve velilerle yaşanan sorunlar sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı en temel problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanan problemleri ortadan kaldıracak alt yapı eksikliklerini giderecek çalışmalar yapılmalıdır. Ulaşımda yaşanan aksaklıkların giderilmesi için önlemler alınmalıdır. Öğretmenler için okula ulaşımı temel problem haline getiren nitelikli konut ihtiyacı karşılanmalıdır. Isınmada temel enerjilerden biri olarak kullanılan elektriğin kesintiye uğramasının ortadan kaldırılması için tedbir alınmalıdır.

Anahtar kelimeler: sınıf öğretmenliği, yaşanan sorunlar, kış şartları, içerik analizi

ABSTRACT

Climate is called in a wide are and unchanged weather condititon for many years.In other words climate is events in a long time. Climate is on air movement that is shown long term period. Turkey where geographical location and surface shape are large differences , the weather effets of heavy snow of the winter and cold. Teachers working in this area are affected their daily life and education. Especialiy theachers who doesn't familiar with hard winter conditions it is harder and harder time to time. This proffessional life with the reflection of winter. The research is done Erzurum, Ardahan, Van, Muş, Kars and Hakkari where winter conditions are really lived strong in 2015-2016 education year. The research were carried out by qualitative methoals.Working groups of the research have been selected from the claasroom teachers who work in this province. Open-ended questions were used "The reflection of the winter conditions to your daily life and acedemic life". Data was collected four (4) weeks. Teachers are especially faced with housing, warming , transportation and social life. On the other hard, in term of education teachers are faced with interruption of program, transportation, warming and discontinvity away from school and failure, illnesses are the basic

problems that classroom teacher are faced. To eliminate experienced problems, infrastructure work should be done to overcome the shortcomings. Measure,should be taken to stop the disruptions of transportation.Qualified housing needs must be met for the teachers.Measures should be taken fort he blackouts.
Key words:classrom teaching,problems content,winter conditions,analysis of problems.

GİRİŞ

İklimin insan ve çevre üzerine pek çok etkisi vardır. İklim, insanların yeryüzüne dağılışlarını, ekonomik faaliyetlerini, yiyecek ve giyeceklerini, fizyolojik gelişimlerini, karakterlerini, psikolojilerini, kültür faaliyetlerini etkiler. İnsan hayatında bu kadar etkili olan iklimin bir çok tanımı vardır bu tanımlardan bazıları şunlardır: İklim, bir alanda görülen uzun dönemli hava örüntüleridir. (Demirkaya ve Tokcan,2007). İklim, oldukça geniş bir bölge içinde ve uzun yıllar boyunca değişmeyen hava koşullarına denir. Başka bir deyimle iklim kısa süreli günlük hava olaylarının uzun zaman içindeki ortalamasıdır(Erol, 1993:10). İklim, günlük hava durumu gözlemlerinin (meteorolojik verilerin), uzun yıllara dayanan ortalama sonucudur (Akkuş, 1998:35). Atalay (1998:125) ise iklimi herhangi bir yerde yıllık ve mevsimlik hava şartlarının uzun gözlemlemeler sonucu belirlenen ortalama durumu olarak tanımlamaktadır.

İklimin sonucu olarak kış aylarının yoğun kar yağışlı geçmesi insan yaşamını birçok alanda etkilemektedir. Bunlardan biri de eğitimdir. Eğitim, doğaya göre insan yetiştirmektir (J.J. Rousseu). Başka bir biçimdeki tanıma göre eğitim, "Bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreçtir (Carter, V. Good: Dictionary of Education, s. 145.).

Toplumlar için eğitim, gelişmenin ve kalkınmasın en temel öğesidir. Eğitim faaliyetleri sadece eğitim alanında yapılan politika, planlar ve eğitim sistemindeki değişikliklerle değerlendirilmemeli, eğitimin ilişkili olduğu çevre gibi unsurlarla da bağlantısı kurulmalıdır. Çünkü insanın sosyal bir varlık olması çevre ile etkileşimini doğurmaktadır (Coşkun, 2008: 2). Yaşanılan çevredeki coğrafi faktörlerin sosyal ve kültürel hayatın şekillenmesinde rolü büyüktür. Örneğin dağlık ve engebeli arazi yapısı, ağır iklim şartları, yoğun kar yağışı, nüfusun dağılımındaki dengesizlikler, coğrafi faktörler karşısında yetersiz kalan alt yapı ve göç hareketleri eğitim hizmetlerine olumsuz etki etmektedir. Doğal ve beşeri faktörler kır yerleşmelerinde özellikle kültür hayatının en önemli öğesi durumundaki öğretmenin niteliği ve verimliliği üzerinde de etkili olmaktadır. Jeopolitik konumu sonucu dört mevsimin yaşandığı Türkiye'nin doğusu kış aylarını yoğun kar yağışlı geçirmektedir. Özellikle Doğu Anadolu Bölgesinin kırsal kesimlerinde görev yapan öğretmenler etkilenmektedir. McKinsey&Company'nin (2007) PISA ve diğer çalışmalar ışığında başarılı eğitim sistemlerine ilişkin yaptığı araştırmadan çıkan temel sonuç, bir eğitim sisteminin kalitesinin, o sistemdeki öğretmenlerin kalitesini aşamayacağıdır.

Kırsal kesimde zorlu kış şartlarıyla mücadele etmek zorunda olan öğretmenin performansı, sağlık durumu, okula ulaşımı, psikolojik durumu, sosyal hayatı, kültürel hayatı yaşadığı bölgenin iklim şartlarından etkilenmektedir. Mekan olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Uludağ,2002:15). Bassett (2008), öğretmen yetiştirme programları için en yetenekli öğretmen adaylarının seçimini ve uygulamada da öğretmenlerden en iyiyi elde etme anlayışını PISA başarılarıyla anılan Finlandiya'da, eğitimin kalitesinde fark yaratan faktörler arasında sıralamıştır. Finlandiya kilometre olarak çok geniş ve yerleşim yönünden çok dağınık bir ülkedir. Okul bahçelerindeki oyun ve etkinlik alanları ülkede uzun süren kış mevsimi de göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. Şartlara göre reformlar yapılarak eğitim hizmetinin kış şartlarından etkilenmesi en aza indirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlamda

zorlu kış şartlarının öğretmene ve eğitime etkisinin bilinmesi, kış şartlarının sınırladığı durumların bilinip analiz edilmesi, öneriler bulunması; kırsal kesimde eğitimin kalitesinin artırılması, verim alınması, öğretmenin şartlar karşısında çaresiz kalmaması ve eğitimde istenen kalkınmanın sağlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma da kış şartlarının sınıf öğretmenlerine yansımaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

- Kış şartlarının sınıf öğretmenlerine yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubu

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında özellikle kış şartlarının en çetin geçtiği Erzurum, Ardahan, Van, Muş, Kars ve Ağrı illerinde yapılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçüt örneklemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ölçütler, halen öğretmenlerin Doğu Anadolu Bölgesinde ve kırsal kesimde çalışıyor olması ve sınıf öğretmenliği yapıyor olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	4	20
Kadın	16	80

Tablo 2. Katılımcıların mesleki kıdemleri

Yıl	**F**
1 yıl	4
2 yıl	11
3 yıl	3
5 yıl	2

Tablo 3. Katılımcıların görev yaptıkları şehir

Şehir	F
Erzurum	5
Muş	4
Ardahan	2
Van	4
Kars	2
Ağrı	3

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin kış şartlarının sınıf öğretmenlerine yansımalarını ortaya koymak amacıyla açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma da elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgede kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansımalarına yönelik görüşleri

Kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansıması	f
Öğrencilerin hasta olmaları	6
Öğrencilerin akademik başarıları	7
Ulaşım	8
Kar tatili	10
Isınma	12

Aşağıda ortaya çıkan temalara tek tek yer verilmiştir.

Tablo 5.

Kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansıması	f
Kar tatili	10

Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan sınıf öğretmenleri kış şartlarının olumsuz koşullarına bağlı olarak çok sık kar tatili olduğunu ifade etmişlerdir. Kar tatili olmadığı günlerde de velilerin çocukları okula göndermediklerini bu durumun da eğitim öğretimin aksamasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K.7 ' göre; *"Kışın eğitim olumsuz etkilenmektedir. Karın yağmasıyla beraber yollar kapanır ve eğitim durur. Öncelikle okullar tatil edilir. Resmi olarak okul tatil edilmese bile veli öğrenciyi soğuk olduğu için göndermek istemez. Yani kış demek kar, tatil ve devamsızlık demek."*

K.9'a göre;*"Bulunduğum ilçenin doğuda olması ve rakımının yüksek olması sebebiyle kış şartları ağır geçmekte, hayatı olumsuz yönde etkilemektedir. Kışın Van ve ilçelerinde yoğun kar yağışından dolayı hayat durma noktasına gelmektedir. Yoğun kar yağışı ve tipi nedeniyle okullar genelde tatil olmakta ve eğitime ara verilmek zorunda kalınmaktadır. Eğitim öğretim aksamaktadır. Tatil olmadığı soğuk günlerde veliler çocuklarını soğuktan dolayı okula gönderememektedirler. Öğrenciler okula gelmekte zorlanmaktadırlar."*

Tablo 6.

Kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansıması	F
Öğrencilerin hasta olmaları	6

Tablo 7.

Kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansıması	F
Öğrencilerin akademik başarıları	7

Kış şartlarının olumsuzlukları eğitimin en önemli ögesi olan öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerin hava şartlarından dolayı sık sık hastalanmalarının derslerde aksaklıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre bu durumun öğrencilerin okula, derslere karşı ilgisiz kalmalarına neden olduğu aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K.5'e göre; "*İlçede en büyük sıkıntımız soğuk kış şartlarından dolayı öğrencilerimizin sık sık hastalanıp okula ara vermeleri. Bu da öğrencilerimizin dersleri konusunda çok büyük bir aksaklığa yol açıyor çünkü bütün sınıfa aynı konuyu anlattığımız için gelmeyen öğrenci çok geride kalıyor. Bu da öğrencinin ileriki konularla bağlantı kuramamasına, zamanla derslerden kopmaya başlamasına yol açabiliyor."*

K.15'e göre*;" havaların soğuk olmasıyla başlayan hastalıklar yine okulun aksamasının sebeplerinden biri."*

K.8 'e göre;*"Kış şartlarından en çok etkilenen de onlar konuların yetişmemesi (kar tatillerinden dolayı) ya da hızlı geçmek zorunda olmamız, şartlardan dolayı sürekli hasta olmaları eğitim öğretimin aksamasına sebep olan önemli noktalardır."*

K.13'e göre; *"Zorlu kış şartları öncelikle çocukların sık sık hasta olmalarına ve dolayısıyla okula devam edememelerine neden oluyor. Bu durum öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmalarına ve geri kalmalarına sebep olabiliyor. Hatta bazı öğrencilerimin çok şeyi unuttuğuna şahit oluyorum."*

K.17 ' e göre; *"…öğrencilerin sık sık hasta olması da eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Kış boyunca hava sıcaklığı sıfırın altında olduğu için çoğu zaman ayaz olmaktadır. Çocuklarda bu soğuk karşısında hasta olmaktadırlar. Sınıf içerisinde de birbirlerinden etkilenerek hastalık yayılmaktadır. Okula gelmemeler artınca da öğrenciler geri kalmakta ve eğitim öğretim aksamaktadır."*

Tablo8.

Kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansıması	**F**
Ulaşım	8

Zorlu kış şartlarında özellikle karlı ve soğuk zamanlarda öğretmenler okula ulaşımın hem kendileri hem de öğrenciler açısından zorlaştığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ulaşımdan dolayı eğitim öğretimin aksadığını belirtmişlerdir.

Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K.14'e göre;*"Muş kış şartlarının çok yoğun yaşandığı il. birde köye gidiş geliş yapanlar için çok zor köy yolu da kötüyse daha da zorlaşıyor. Gün geliyor okula ulaşamıyoruz. Gün geliyor evimize dönmek için sıkıntı yaşıyoruz."*

K.13'e göre; *"Şiddetli kar yağışları nedeniyle zaman zaman köyümüzün yolu kapanabiliyor ve o yolu açtırıp okula gitmemiz günümüzün yarısını alıyor. Ayrıca taşımalı olarak gelen öğrencilerimiz de böyle günlerde sık sık devamsızlık yapıyor haliyle eğitim öğretim aksıyor.*

K.11'e göre; *"Köyde çalıştığım için her gün gidiş geliş yapıyordum ve çoğu zaman okula ulaşamıyorduk yürümek zorunda kaldığımız zamanlarda derse geç kalıyorduk bu yüzden kar yağmur bu tür hava şartları bizi etkiliyordu. Öğrenciler bizi beklemek zorunda kalıyor çoğu zaman evlerine geri dönüyorlardı."*

K.5'e göre; *"İlçemiz aynı zamanda başıboş gezen köpekleriyle ünlü durumda. Özellikle kış aylarında bu köpekleri besleyen olmadığı için sık sık aç kalıp, öğrencilere ve öğretmenlere saldırma durumları söz konusu oluyor. Bu da hem öğrencilerimizin hem de öğretmenlerimizin okula gelirken veya okuldan dönerken kendilerine birilerinin eşlik etmesine ihtiyaç duyuyorlar. Özellikle kız öğrencilerimiz köpeklerden çok korkuyor ve bu da bu öğrencilerimizde sadece okula gelmekten değil zamanla okulun kendisine karşı da bir korku oluşturuyor. Bu durum yine eğitimi etkiliyor. Öyle bir durum ki bırakın öğrencilerimizi bayan öğretmenlerimiz bile korkudan okula eşleriyle birlikte geliyorlar.*

K.3' e göre; *"Karlı ve soğuk günlerde öğrenciler evlerine gitmekte zorlanıyorlar. Köye kurt gelebilir korkusuyla veliler öğrencileri okuldan almak zorunda kalıyorlar*."

Tablo9.

Kış şartlarının öğrencilere ve eğitime yansıması	**F**
Isınma	12

Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşam şartlarını zorlayan durumlardan en önemlisi ısınma problemi olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, ısınma problemini kaloriferli okullarda yeterli ve düzenli ısınamama olarak ifade etmişlerdir. Bu durum sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerinsağlık problemlerinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Sobalı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ise sobanın yakılması, temizliği gibi problemleri ifade ederken sınıflarında özellikle yağışın yoğun olduğu zamanlarda eğitim öğretimin dışında öğrencilerin fiziksel ihtiyaçlarını gidermekle zamanın geçtiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K.20'ye göre;*"Göle deki okulların çoğu köy okuludur ve çoğu birleştirilmiş sınıflı okullardır.Okulların durumu oldukça kötü ve soğuğa karşı dayanıksızdır.Bütün pencereler buz donar ve sınıflarda ısınma amacıyla sobaların yanında elektrikli sobalar kullanılır fakat bu bile çare mi derseniz değil derim.Soba etrafını ısıtırken sobadan uzakta olan bir çok öğrencinin derste ısınabilmek için izin almaktadır.Tabi bu durum dersi bölmekte ve zaman kaybına yol açmaktadır.Çocuklar çoğu zaman montla ders dinlemektedir bu yüzden şu sorularla karşılaşırsınız sık sık öğretmenim montumu giyebilir miyim ve ya biraz sıcak oldu mu çıkarabilir miyim gibi ve bu durum onların dikkatini dağıtmaktadır.Isınmak fiziksel bir ihtiyaç olduğu için ısınmadan yani sabah ilk ders diyelim dersi anlamakta ve anlatmakta çok zor olmaktadır."*

K.10'a göre; *"Hava çok soğuk olduğu için okullarda kalorifer ne kadar çok yansa da okulu ısıtmak çok zor. Öğrenciler ve öğretmenler sürekli hasta oluyorlar."*

K.11'e göre;*"köyde imkanlar kısıtlı olduğu için kış mevsiminde üşüyorlardı sınıfta İlk ders saatini ısınma ve el ayak kurulama geçiriyorduk çünkü ayakkabılar kış koşullarına uygun olmadığından ayakları ıslanıyordu bu yüzden derse konsantre olabilmeleri için bunu yapıyorduk."*

Tablo9. Kış şartlarının sınıf öğretmenlerinin yaşamlarına yansımaları

Öğretmenlerin Yaşamlarına Yansımaları	**F**
Öğretmenlerin ısınma ve sağlık problemleri	12
Öğretmenlerin ulaşımı	8

Tablo 10.

Öğretmenlerin Yaşamlarına Yansımaları	**F**
Öğretmenlerin ısınma ve sağlık problemleri	12

Doğu Anadolu Bölgesi'nde çalışan sınıf öğretmenleri kış şartlarının yaşamlarına yansımasında en belirgin problemin ısınma olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler kış mevsiminde okul dışında kalan zamanlarını olumsuz şartlardan dolayı evde geçirmek zorunda olduklarını evde de ısınma problemini sık sık yaşadıklarını bununla birlikte gelen ve kış boyu devam eden sağlık problemlerinin oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K.15'e göre;*"Kış sert geçtiği için ısınmada sorun yaşıyoruz. sürekli hasta oluyoruz hastaneye gitmek çok büyük problem zaten yollar sürekli kapanıyor. Öğretmen hasta olunca bu doğrudan eğitime yansıyor tabi"*

K.14'e göre; *"...atandığım ilk yıl 3 ay grip ve nezle boğazımda faranjit sesimin çıkmaması. ama her şekilde eğitime devam"*

K.13'e göre;*" Yazları her ne kadar kar yağmasını kışın gelmesini istesek de kışları hayat gerçekten daha zor. Isınma problemi hem çalıştığım okulda hemde evimde yaşamı oldukça zora sokabilecek türden. Sürekli fazlaca kalın giyinmek hasta olmamaya çalışmak kendime dikkat etmek zorunda kalıyorum."*

K.7'e göre; *"Akdeniz bölgesinden gelen biri olarak buranın kışı benim için zorlu geçiyor. Bölge olarak en büyük sıkıntılarından biri de kışın çok elektrik gitmesi. Tüm bunlara ek olarak da kar yağınca binanın merkezi sistemi de gidiyor ve televizyon izleme olanağınız bile kalmıyor. Yani insanın eli kolu bağlanıyor."*

K.5'e göre; *"Ayrıca olumsuz hava koşulları sebebiyle sık sık soğuk algınlığına yakalanıyorum, bu da benim gün boyunca ders anlatmamı zorlaştırıyor."*

K.20'e göre;"*Dışarıda soğuktan nefes alamıyorsunuz. Sosyal faaliyet olarak yapabileceğiniz çok bir şey de yok. Halı saha maçı erkekler için ideal ama bayan öğretmenleri düşünürsek maalesef. Burada hayatınızın yarısı okulda yarısı evde geçer. Çoğu zaman üşütür hasta olursunuz. Böbrek ağrısı, karın ağrısı, nezle grip vs. sık sık yaşayacağınız sinir bozucu durumların başında gelir."*

K.17'e göre;*"Bu bölge de evleri ısıtmakta ayrı bir durum. Yaşadığınız ev merkezi sistem ısıtmalıysa tonlarca kömür almalısınız. Kombiliyse yüksek faturalara alışkın olmanız gerekiyor. Köyde yaşıyorsanız kış çok daha zor geçiyor. Okul lojmanında kaldığım dönemlerde soba yakmak ya da donan su borularını çözmeye çalışmak gibi daha büyük problemlerle başa çıkmak zorunda kalmıştım."*

Tablo 11.

Öğretmenlerin Yaşamlarına Yansımaları	**F**
Öğretmenlerin ulaşımı	8

Doğu Anadolu Bölgesi'nde özellikle il ve ilçe merkezlerine uzak, dağlık veya mezrada görev yapan sınıf öğretmenlerinin ulaşım açısından çok fazla sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. Zorlu kış şartlarında görev yapan sınıf öğretmenleri okul dışında kalan zamanlarını da ulaşım sıkıntısından dolayı değerlendiremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler rutin yapmaları gereken işleri bile ulaşımdan dolayı aksadığını ve hastalık durumlarında da ulaşım sıkıntısından dolayı gerekeni yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

K.19'e göre; *"Anlık bir hastalık durumunda ilk olarak hastaneye gidemiyorsunuz evde bir süre geçmesini bekliyorsunuz eğer önemli bir şey değilse şanslısın ama şiddeti arttı ve dayanamayacak düzeye geldiyse yolların açık olma durumuna göre, köyde araba bulabilme ihtimalini de düşünerek hastaneye gidebiliyorsunuz. Bir şeye ihtiyacınızın olması halinde onu hemen gideremeyebiliyorsunuz. Devlet dairelerindeki işleriniz genellikle erteleniyor."*

K.10'e göre; *"Hava şartlarından dolayı yollar sürekli buz olduğu için merkeze ulaşım çok sıkıntılıdır."*

K.1'e göre; *" Kış şartları en büyük etkisini ulaşımda gösteriyor. Evim ve okulum arasında hergün yaklaşık 2 saatlik yol gidip geliyorum. Yağmur yada kar yağınca yollar ya kar yüzünden kapanıyor ya da sel yüzünden göçükler oluyor. Yollar çok virajlı ve kaygan*

olunca haliyle en büyük sıkıntı can güvenliği oluyor. Bu durum da okula ulaşımımı etkiliyor. 50 dakikada okulda olurken kış şartları yüzünden bu süre 1.5 saati bulabiliyor. Yolda harcadığım zaman yüzünden üşüyorum ve böbrek rahatsızlığım başladı. Okula geliş ve gidişlerdeki bu yol sıkıntısı yüzünden kendimi derslere yeteri kadar veremiyorum ve eve gideceğim saatte yol nasıl olur acaba diye düşünüyorum. Çünkü buralarda en büyük sorun minibüs bulmak. Hava kötü olunca yol kapalıysa minibüs seferleri iptal olabiliyor. Böyle olunca başka araç da bulamıyorum."

K.9'e göre; *" Batıdan gelen bir öğretmen olarak bu şartlara alışmak zor olmakta ve zaman almaktadır. İle ve ilçeye ulaşım sıkıntısı yaşanmaktadır. Yollar kapanmakta ya da gidiş geliş buzlanmadan dolayı tehlikeli olmaktadır."*

K.8'e göre; *" Köy yollarının kapanmasından dolayı arada bir stres atmak için gittiğimiz sosyal yaşamdan uzun bir süre uzak kalmak."*

K.18'e göre; *"Kış şartları sosyal aktivitelerimizi kısıtlamaktadır. Okulun vermiş olduğu stresin dağıtılması için yapılabilecek faaliyetler genel olarak kısıtlanıyor. Okula ulaşımımız taşıtla olmasına rağmen yoldan kar yüzünden çıkamıyoruz."*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre;

- Kış mevsiminin olumsuz koşullarının eğitim öğretimde aksaklıklara neden olduğu,
- Hava şartlarından kaynaklanan sağlık sorunlarının öğrencilerin okula olan ilgilerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilediği,
- Olumsuz olarak yansıyan en önemli problemin ısınma olduğu,
- Genel olarak öğretmenlerin ısınma ve ulaşım probleminin yaşamlarını olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

- Yoğun kış şartlarının sebep olduğu ısınma problemini ortadan kaldıracak alt yapı eksikliklerini giderecek çalışmalar yapılmalıdır.(Yeterli yakıt temini, kalorifer tesisatı döşenmesi vb.)
- Ulaşımda yaşanan aksaklıkların giderilmesi için mevcut alt yapı kalitesinin artırılması ve kapanan köy yollarının daha hızlı açılması ya da sürekli açık tutulmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır.(Köy yollarının niteliğinin yükseltilmesi, karla mücadele ekiplerinin çalışmalarının artırımı vb.)
- Öğretmenler için okula ulaşımı temel problem haline getiren nitelikli konut ihtiyacı okula en yakın yerleşim biriminde karşılanmalıdır.(Köyde bulunan öğretmenlerin lojman ihtiyacı köyde ve nitelikli bir şekilde karşılanmalıdır.)
- Isınmada temel enerjilerden biri olarak kullanılan elektriğin kesintiye uğramasının ortadan kaldırılması için tedbir alınmalıdır.(Jeneratör vb.)

KAYNAKÇA

Akkuş, A. (1998). Genel Fiziki Coğrafya. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Atalay, İ. (1998). Genel Fiziki Coğrafya. İzmir: Ege Üniv. Basımevi

Bassett, P. F. (2008). WhattheFinnsknowshouldn'tsuprise us (but it does). International Educator, 22 (4), 9-9.

Çoşkun, A. (2008). Ulubey İlçesinde Eğitim Çevre İlişkisi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Demirkaya, H.& Tokcan, H. (2007). Öğretmen adaylarının iklim kavramı algılamaları: fenomenografik bir çalışma

Erol, O. (1993). Genel Klimatoloji. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

McKinsey&Company. (2007). How theworld'sbestperformingschoolsystemscomeout on top. RetrievedJune10,2009fromhttp://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf

Uludağ,Z.(2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. Milli eğitim dergisi sayı 15

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

Merve Nur TÜRKMEN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, nur.trkmn@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla ele alınan araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında literatür incelenerek araştırmanın amacına uygun sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuş ve 10 sorudan oluşan formun amaca yönelik ölçme yapması için 4 soruya düşürülmesi kararlaştırılmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma analiz türlerinden içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen kodların kategorilerine göre frekaans ve yüzde dağılımları tablolaştırılarak sunulmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunların belirtilmesi istenen ilk soruya çoğunlukla anne, babadan ayrılmakta güçlük yaşanılması, okul ve sınıf kurallarına uymada zorlanılması, el, parmak kaslarının gelişmemiş olması, yeni çevreye uyum sağlamanın zor olması, ana sınıfı eğitiminin alınmamış olması sorun olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin okula uyum sürecini hızlandırmak amacıyla öğretmenlerin yaptıklarını öğrenmek için sorulan ikinci soruda öğretmenlerin büyük kısmı anne, babayı bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yaptıklarını, oyun, yarışma, şarkı, tekerleme, bilmece gibi öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan etkinlikler düzenlediklerini, okulu, çevreyi, idareyi, öğretmenleri, arkadaşlarını tanıtmaya yönelik çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Karşılaştıkları sorunlara tavsiyelerinin istendiği üçüncü soruda sıklıkla okul öncesi eğitimden bütün öğrencilerin yararlanması, birinci sınıfa kayıtta yaş seviyesine dikkat edilmesi, anne, babaların konuyla ilgili eğitilmesine yönelik projelerin geliştirilmesi önerileri getirilmiştir. Öğretmenlerin, destek aldığı veya desteklemesi gerektiğini düşündükleri kişilerin sorulduğu dördüncü soruya verdikleri cevaplarda daha çok ailelerden, okul idaresinden, rehber öğretmenden ve zümre öğretmenlerinden destek bekledikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: okula uyum, sınıf öğretmenleri, ilkokul

GİRİŞ

Çocuklar dünyaya geldiklerinden itibaren öncelikli olarak ailelerinde öğrenmeye ve eğitim görmeye başlarlar. Bu eğitim kurumuna ek olarak gidecekleri diğer bir eğitim durağı ise okul kurumudur. Okul; hedefleri ve belirli programları olan resmi bir ortamdır. Belli bir yaşa ulaşınca okuldaki eğitimden de geçmesi gereken çocuklar, okul ortamına ve okulun gerektirdiklerine alışmak ve uyum sağlamak durumundadırlar**.** Okula uyum, çocuğun yeni çevrenin taleplerine karşı gösterdiği sosyal, davranışsal ve akademik tepki becerilerine bağlı geniş kapsamlı bir terimdir (Gresham ve Elliott, 1987; Ladd ve Price, 1987; akt. Seven, 2011)**.** Bazı çocuklar bu dönemde ağlama, öfke nöbetleri, okula gitmeyi reddetme gibi davranışsal sorunlar (Chandler,1982; akt. Seven, 2011); ilişki yoksunluğu, etkinliklere katılmama gibi

sosyal sorunlar, kuralları kabul etmeme gibi düzene uyum sorunları yaşayabilirler (Seven, 2011). Dolayısıyla okula uyum sağlama, çocukların başarısını, iletişimini, sosyalleşmesini ve hayatını etkileyen bir durumdur ve bu süreçte ailelerinin, öğretmeninin, okulunun ve çevresinin yardımlarına ihtiyaçları vardır**.** Ailenin çocuğuna karşı tutumu, yaklaşımları ve sabırları çocuğun uyum sürecini etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Çevresindeki kişilerin de destekleyici, anlayış içerisindeki yaklaşımları çocuğun başarabileceğine yönelik inancının gelişmesinde etkilidir. Okulda ise okul personellerinin olumlu tutumları özellikle de sınıf öğretmeninin bilinçli yaklaşımı bu kritik dönemin kolay ve istendik şekilde geçirilmesini sağlayacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı da çocukların okula uyumlarını kolaylaştırmak için çeşitli uygulamalar yapmaktadır. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokullara başlayacak olan öğrencilerin okulların açılma tarihinden bir hafta önce okula başlamaları, bu hafta içerisinde yapılan okulun tanıtılması, öğretmenlerle tanışılması, arkadaşlarla kaynaşılması, okul kurallarının tanıtılması etkinlikleri okula uyumu hızlandırmak amacı ile yapılan çalışmalardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün "2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Uyum Programı" konulu yazısında ise bu süreçte yapılabilecekler şu şekilde açıklanmıştır:

- Uyum programı kapsamında öğrencilerle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul personelinin tanıştırılması; okul birimleri (müdür, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer personellerin odaları, rehberlik birimleri, güvenlik personeli odası vb.) ile okul kütüphanesi, bilgisayar sınıfları, laboratuvar, konferans salonu, spor salonu, kantin vb. mekânların gezdirilmesi; okul çevresi, okulda verilen hizmetler, mevzuat ve kurallar, okulun sosyal, kültürel ve sportif faaliyetleri, okulda ve okul çevresinde doğabilecek ihtiyaçlarını nasıl giderecekleri hakkında bilgi verilmesi,
- Öğrencilerin ve velilerin birbirleriyle tanışıp kaynaşmalarını sağlayacak etkinlikler yapılması,
- Velilerin çocukların eğitimleri konusunda daha duyarlı olmalarını sağlamak amacıyla okul, öğrenci ve veli ilişkisinin önemi, öğrencilerde oluşabilecek kaygılarla ilgili alınabilecek tedbirler vb. konularda rehber öğretmenler tarafından bilgilendirme yapılması,
- Öğrencilere yaka kartı takılarak onlara okul ortamında yönetici, öğretmen ve diğer personel tarafından isimleriyle hitap edilmesinin sağlanması,
- Okul öncesi ve 1. sınıf öğrencilerimizin okula uyumlarını kolaylaştırabilmek için uygun ve gerekli görülen zaman ve şartlarda velilerin sınıf ortamına alınmaları önem arz etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 10.09.2015 tarih ve 9065457 sayılı ve "2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Uyum Programı" konulu yazı).

Bu araştırmada ise ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunları giderebilmek için yapılabilecekleri ortaya çıkarabilmek amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin okula uyum sürecini hızlandırmak için ne gibi çalışmalarda bulunmaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenlerinin okula uyum sorunlarının çözümü için önerileri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin okula uyum sürecinde kimlerden destek almaktadır?

YÖNTEM

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin düşünceleri nitel yaklaşımla incelenmeye çalışılmıştır. Nitel yaklaşım; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).Nitel araştırma ile araştırmacılar durumları ve olayları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışırlar.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Muğla ili, Menteşe ilçesine bağlı çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 19'u kadın, 11'i erkek toplam 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine göre cinsiyet dağılımları katılımcıların özelliklerinin yer aldığı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Kişisel Bilgileri

KIDEM	5-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	TOPLAM
Cinsiyet	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*	*f*
Kadın	3	4	3	3	4	2	-	19
Erkek	-	-	2	1	5	1	2	11
TOPLAM	3	4	5	4	9	3	2	30

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı çeşitli ilköğretim okulunda sınıf öğretmenliği yapmakta olan 30 öğretmene ulaşılmıştır. Onlara çalışmanın amacından bahsedilmiş, katılmak isteyenlere görüşme formu verilmiştir. Katılımcıların görüş ve düşüncelerini görüşme formuna yazması ile formlar geri toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu, araştırmanın amacına yönelik ölçme yapabilecek, uzmanların değerlendirmesinden geçmiş 4 adet sorunun bulunduğu bir ölçme aracıdır. Ayrıca görüşme formunda, katılımcıları daha iyi tanıyabilmek amacıyla cinsiyetlerinin, öğretmenlikte kaçıncı yılları olduğunun ve kaç defa birinci sınıfları okuttuklarının öğrenebileceği bir bölüm de yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler nitel araştırma türlerinden içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012). İçerik analizi ile insanların düşünceleri, ilgi ve tutumları ortaya çıkarılabilir.

Veriler analiz edilmesinde aşağıdaki süreç izlenmiştir:

1. Katılımcıların formları cinsiyetlerine göre kendi içinde kodlanmış ve her katılımcının cevabı hazırlanan bir tabloya kaydedilmiştir.
2. Katılımcıların formları kodlanırken cinsiyetleri ve kıdemleri belirtilmiştir. Örneğin; (K1/26) Görüşme formu 1olarak numaralandırılmış, 26 yıllık kıdeme sahip olan kadın öğretmeni,

(E1/36) Görüşme formu 1olarak numaralandırılmış, 36 yıllık kıdeme sahip olan erkek öğretmeni temsil etmektedir.

3. Verilen cevaplar detaylı olarak incelenmiş ve benzer cevaplar bir başlık altında kategorileştirilmiştir. Oluşan kategoriler şunlardır:
    - Birinci sorunun cevapları: Akademik çalışmalar, Önyargı, kaygı ve uyum, Kurallar, Aileden ayrılık, Sosyalleşme ve iletişim, Özbakım becerileri ve Araç gereç kullanımı olmak üzere 7 kategoridir.
    - İkinci sorunun cevapları: Oryantasyon ve ilgi, Eğlenceli etkinlikler ve ödül ve Aileyi bilinçlendirme olmak üzere 3 kategoridir.
    - Üçüncü sorunun cevapları: Akademik, fiziksel ve yönetim olarak düzenlemeler, İşbirliği ve güven, Aileyi bilinçlendirme, Okul öncesi eğitim ve Yaş olmak üzere 5 kategoridir.
    - Dördüncü sorunun cevapları: Aile, Diğer öğretmenler, Yönetimler ve Uzmanlar olmak üzere 4 kategoridir.
4. Her soruda kategorilerdeki cevapların frekans ve yüzdelik dağılımlarını gösteren bir tablo hazırlanmıştır.
5. Hazırlanan tablolar ve öğretmenlerin cevaplarından seçme örnekler Bulgular kısmında verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2:Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

KATEGORİLER	f	(%)
Akademik çalışmalar	16	23
Önyargı, kaygı ve uyum	16	23
Aileden ayrılık	12	17
Kurallar	11	16
Sosyalleşme ve iletişim	5	7
Özbakım becerisi	5	7
Araç gereç kullanımı	4	6
TOPLAM	69	99

Öğretmenlerin " Birinci sınıf öğrencilerinizin okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar 7 kategori altında toplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde bu kategorilerden çoğunlukla akademik çalışmalar, önyargı, kaygı ve uyum, aileden ayrılık ve kurallar konularında sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Akademik çalışmalarda yaşanılan zorluklar el becerilerini uygulama ve zamanı kullanmada zorluk, sıkılmaları, küçük kaslarının yeterince gelişmemiş olması olarak belirtilmiştir. Verilen cevaplara örnek olarak şunlar gösterilebilir:

(E10/ 30) "Anasınıfında sınıf etkinliklerini ve el becerilerini geliştirici çalışmalar yapıldığı için bizim dönemimizde öğrenciler sıkıldılar, bir an önce okuma yazma çalışmalarına geçmek istediler."

(E8/ 30) "Anasınıfında bulundukları ortamlardaki gibi çalışmaları bekledikleri için başlangıçta birazcık sıkıntı çektiler. Ancak uyum haftası ve sonraki süreçlerde yavaş yavaş sınıf ortamına alışmaktalar."

(E5/ 24) "Akranlarından(6 yaştan) küçük olanlar etkinliklere katılmakta isteksiz olabiliyorlar."

(K16/ 23) "El becerilerini uygulamada sorun yaşanıyor."

(K9/ 31) "Zamanı kullanma ile ilgili zorlanma."

(K1/ 26) "El kaslarının gelişmemesi nedeniyle yazmakta zorlanması."

Önyargı, kaygı ve uyum olarak yaşanılan sıkıntılar olarak velilerin çocuklarını okul ve öğretmen hakkında olumsuz ve yanlış bilgilendirmeleri, onları korkutmaları, çocukların karşılaştıkları bu yeni ortama, öğretmenine ve arkadaşlarına alışmalarının, uyum sağlamalarının zor olması gösterilmiştir. Okul öncesi eğitiminin bu uyum sorunlarını engellediği görülmüştür. Verilen cevaplardan örnek olarak şunlar verilebilir:

(K5/ 25) "Velilerin çocukların yanında okulla ve öğretmenle ilgili olumsuz şeyler konuşması. Birinci sınıf öğrencisi, yeni bir öğretmen, yeni arkadaşlar ve yeni bir ortamla karşılaştıkları için çekingenlik yaşarlar. Çocukları seven, işini bilen eğitimciler karşılaştıkları sorunlarla kolayca başa çıkabilmektedir."

(E7/ 17) "Ebeveynlerin çocuklarına okul ve öğretmenle korkutma gibi yanlış tutumlarından dolayı bazı öğrencilerin okula önyargılarla gelmeleri ve bu önyargıların değişme sürecinin uzun olması. Okulöncesi eğitimden geçerek gelenlerde kaygı ve endişe olmamasına karşın okula ilk defa gelenlerde kaygı, endişe düzeyi yüksek."

(E3/ 29) "Yeni bir çevreye uyumları zor olmaktadır. Yeni arkadaş edinmeleri kolay olamamaktadır."

(K3/ 24) "Okul korkusu, okul hakkında gerçek dışı ve yersiz bilgilendirme"

(K19/ 13) "Anasınıfına giden öğrenciler sınıfta daha uyumlu fakat anasınıfına gitmeyenler biraz zorlanmaktadır."

(K8/ 19) "Özellikle anasınıfına gitmeyen öğrencilerin hazırlık süreci oldukça uzun sürmektedir."

Ayrıca bir öğretmenin taşımalı eğitim hakkında değindiği nokta, taşımalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin uyum süreçleri hakkında bilgi vermektedir.

(E7/ 17) "Uyum sürecine taşımalı eğitim kapsamındaki öğrenciler taşıma ihalelerinin okulun açılmasından itibaren başladığından taşımalı öğrenciler uyum sürecine katılamamakta ve bu süreç zaman olarak uzamaktadır."

Aileden ayrılık konusunda verilen cevaplardan bu sorunun nedeninin tek çocuk olmaları, aileden ilk defa ayrılmaları, çocukların ailelerine aşırı bağımlı olmaları ve ailelerinin çocuklarına aşırı bağımlı olmaları olduğu görülmüştür. Verilen cevaplardan örnekler:

(K6/ 18) "Anneden ayrılmakta zorlanıyorlar. Ailelerine aşırı bağımlılar, özgüven eksiklikleri var."

(K3/ 24) "Çocuğuna aşırı bağımlı anne/ anneanne/ babaanne çocuğun her işini yapmaya alıştırıp çocuğun kendini yetersiz hissetmesi"

(E2/ 30) "Aileye aşırı bağımlılık, tek çocuk olmak"

(K1/ 26) "Ailesinden ilk defa ayrı kalması"

Kurallar kapsamında yaşanılan zorluklar ise öğrencilerin erken uyanmak istememeleri, kuralları anlamakta, kurallara uymakta ve ödev yapmakta zorlanmalarıdır. Verilen cevaplardan örnekler ise şunlardır:

(E1/ 36) "Okul ve sınıf kuralları anlama"

(E2/ 30) "Erken kalkmak istememek. Toplu hareket etmeye hazır olmamak"

(K10/ 15) "Okul kurallarına uymama, uymayı reddetme. Erken uyanma sorunu"

(E5/ 24) "Anaokulunda ödev yapmaktan sıkılan öğrenciler birinci sınıfta artık isteksiz oluyorlar."

Diğer bölümlere bakıldığında ise; sosyalleşme ve iletişim bakımından öğrencilerin; iletişim kurmada, kendini ifade etmede zorlandıkları, okul öncesi eğitimin ise öğrencilerin iletişimine ve sosyalleşmesine olumlu katkısının olduğu belirtilmiştir. *(K18/ 7) "Anasınıfına giden öğrenciler ile gitmeyen öğrenciler arasında farklar bulunmaktadır. Bu durumda öğrenciler arasında iletişimi, gelişimi zorlaştırmaktadır. Gitmeyen öğrencilerimiz arkadaşlarıyla kaynaşmada sorunlarla karşılaşmaktadır."*

Özbakım becerisi bakımından tuvalet alışkanlıklarının ve özbakım becerilerinin yetersiz olması sorun olarak gösterilmiştir.

(K13/ 30) "Öğrencilerin özbakım becerileri yetersiz"

(E11/ 28) "Tuvalet alışkanlığını tam edinememiş olması"

Araç gereç kullanımında da öğrencilerin okul eşyalarını sahiplenmemeleri, kendi eşya, araç ve gereçlerini düzenlemede ise zorlanmaları karşılaşılan sorunlardandır.

(K14/ 29) "Kendi eşya, araç ve gereçlerini düzenleme sorunları var."

(K11/ 33) "Okul eşyalarını sahiplenmeme"

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerin Öğrencilerinin Uyum Sürecini Hızlandırmak İçin Yaptıkları Çalışmaların Dağılımı

KATEGORİLER	f	(%)
Oryantasyon ve ilgi	17	39
Eğlenceli etkinlikler ve ödül	15	34
Aileyi bilinçlendirme	12	27
TOPLAM	44	100

Öğretmenlerin "Öğrencilerin okula uyum sürecini hızlandırmak için ne gibi çalışmalarda bulunuyorsunuz? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplar toparlandığında 3 kategori elde edilmiştir. Tablo 3'de öğretmenlerin bu süreçte oryantasyon çalışmaları yaptığı, eğlenceli etkinlikler tasarlayıp öğrencilerini ödüllendirdikleri ayrıca velileri de bilinçlendirmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oryantasyon ve ilgi başlığı altında öğretmenler tanışma, okulu, öğretmenleri, arkadaşlarını, ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bölümleri, kullanacakları araç gereçleri tanıtma, bilgilendirme çalışmaları yapmakta, öğrencileriyle birebir ilgilenerek kendilerini güvende hissetmelerini ve alışmalarını sağlamakta ve kurallar konusunda tutarlı davranmaktadır. Konu kapsamında verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

(E7/ 17) "Öğrencilerin farklı sosyal ortamlardan geldikleri varsayılarak arkadaşlarını tanımaları, düzeylerine uygun oyunlarla birbirleriyle paylaşımlarda bulunmaları sağlanır. Öğrencilerle tek tek ilgilenerek onların bana güvenmeleri sağlanır."

(E8/ 30) "Okula uyum sürecinde süre öğleye kadar olduğu için daha çok okulu tanıtma, bölümlerini öğrenme ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bilmeleri konusunda uygulamalarla gösterilmektedir. Sınıfın düzenlemesi ile ilgili dolapları, ders araç ve gereçleri tanıtılıp bunların kullanılması öğretilmektedir."

(K5/ 25) "Onların kendilerini güvende hissetmelerini ve sevdikleri bir ortamda bulunmalarını sağlıyoruz."

(K11/ 33) "Okulu ve öğretmeni tanıtıcı çalışmalar. Kurallar konusunda tutarlı davranma"

(K14/ 29) "Okul birimlerini gezdirme, tuvaletlerin yerini öğrenme, diğer öğretmenleri tanımaları, öğrencilerin uyum sağlamalarını kolaylaştırıyor."

(K15/ 14) "Çocuğun okula, bana, arkadaşlarına alışması, programlı çalışmaları gerektiği bilincini kazandırmaya çalışıyorum."

(E9/ 37) "Çocuklarla konuşarak, ona yakın davranarak, sıkıntılarını dinleyerek, şakalaşarak, gerektiğinde çalışmalara ara vererek"

Eğlenceli etkinlikler ve ödül kapsamında öğretmenlerin tekerlemelerden, bilmecelerden, şarkılardan, oyunlardan, resim- boyama çalışmalarından yararlandıkları ve çalışmaları oyun şeklinde planlayarak öğrencilerin eğlenirken öğrenecekleri bir ortam tasarlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu kategoride verilen cevaplardan örnekler şunlardır:

(K17/ 9) "Öğrencileri okula ve sınıfa alıştırmak için ilk başlarda ödül verme, öğrenciye sevgi gösterisinde bulunma, yaptığı etkinlikler istenilen düzeyde olmasa bile takdir etme gibi davranışları gösteriyoruz."

(K12/ 28) "Oyun hamuru ile çalışmalar, boyamalar, kesik çizgili resimleri tamamlama, grup(2'li) çalışmaları, grup oyunları, tekerleme, şarkı, parmak oyunları oynatıyorum."

(K5/ 25) "Öğrencilerle birlikte oyunlar, yarışmalar, bilmeceler, bildikleri şarkıları söyleme, tekerlemeler, resim yapma vb. etkinlikleri bol bol oynatıyoruz, hamurla oynamalarını sağlıyoruz."

(E6/ 35) "Bol bol oyun hamuru ya da öğrencilerin ilgisini çekebilecek çalışmalar yapıyorum. Çalışmaları oyunlaştırarak daha eğlenceli hale dönüştürüyorum."

(E11/ 28) "Değişik oyunlarla olumlu davranışlar kazandırılır. Güzel davranışlarda öğrenci onure edilir."

Aileyi bilinçlendirme çalışması olarak ise öğretmenler aileler ile iletişime geçmeye çalışmakta, onlara veli- öğretmen işbirliğinin önemi anlatarak yapmaları gerekenler hakkında onları bilgilendirmeye çalışmaktadırlar. Verilen cevaplardan örnekler şunlardır:

(K17/ 9) "Öğretmen- veli işbirliği içerisinden bu sorunların çözüleceğini veliye anlatarak veliyi rahatlatıyoruz."

(K2/ 18) "Öncelikle aileyi bilinçlendirme amacıyla görüşmeler yapıyorum. Öğrencinin kişisel özelliklerine uygun davranışlar ve konuşmalarla iletişim kurmaya çalışıyorum."

(E7/ 17) ""Her çocuk bu süreci aynı zaman diliminde tamamlayamaz." fikrinden ayrılmadan öncelikle ebeveynlere uyum sürecinin amacı, velinin üzerine düşen görevler konusunda bilgi verilmesi."

(K19/ 13) "Aileler ile toplantı yapıp, okul ve öğretmenle çocuğu korkutmamalarını, aşırı korumacı olmamalarını anlatırım."

Tablo 4:Sınıf Öğretmenlerinin Okula Uyum Konusunda Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Dağılımı

KATEGORİLER	f	(%)
Akademik, fiziksel ve yönetim olarak düzenlemeler	12	28
İşbirliği ve güven	9	21
Aileyi bilinçlendirme	9	21
Okul öncesi eğitim	7	16
Yaş	6	14
TOPLAM	43	100

Öğretmenlerin " Karşılaştığınız sorunlara çözüm önerileriniz, tavsiyeleriniz var mı?" sorusuna verdikleri cevaplardan 5 kategori elde edilmiştir. Tablo 4'de öğretmenlerin akademik, fiziksel ve yönetim bakımından düzenlemeler yapılmasını, işbirliği ve güven ortamının sağlanmasını, aileyi bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmasını, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını ve yaş konusunda dikkatli olunmasını tavsiye ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Akademik, fiziksel ve yönetim olarak düzenlemelerde öğretmenler, uyum haftasına katılamayan taşımalı öğrencilerin bu sürece katılabilmesine, uyum sürecinde kullanılacak materyallerin ve oyun alanlarının tasarlanmasına ve mali zorlukların aşılmasına yönelik çalışmalar yapılmasını önermektedirler. Verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

(E11/ 28) "Bakanlık okula bir bütçe ayırabilir. Okul aile birlikleri para bulma mekanizması olmamalı"

(E7/ 17) "Öncelikle uyum süreci uygulamasının yararlı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Ancak uyum eğitimine katılamayan öğrencilerin(taşımalı eğitim kapsamındaki) bu sürece katılabilmeleri için taşıma ihalelerinde bu sürece dâhil edilmesi yararlı olacaktır."

(E3/ 29) "Okul bahçesinin oyun alanına çevrilmesi(oyuncaklar, salıncaklarla), spor araç ve gereçlerinin olması, kum havuzunun olması, birlikte olabilecekleri yerlerin düzenlenmesi(kantin)"

(K3/ 24) "Milli eğitim uyum süreci için kitap, alıştırma kitap/ defterleri, oyun ve oyuncak vb. materyaller"

(K11/ 33) "Adrese dayalı sisteme uyulması"

İşbirliği ve güven konusunda öğretmenler, veli- idare- öğretmen işbirliğinin sağlanmasını, zümrelerin ortak çalışmasını ve öğretmenlere güvenilmesini tavsiye etmektedirler. Ayrıca bir öğretmen 1. sınıf öğretmenlerine ders aralarındaki teneffüslerde nöbet tutturulmamasını önermektedir. Verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

(K13/ 30) "Veli- öğretmen işbirliğinin çok iyi olması gerekiyor. Zümrelerin ortak çalışması"

(K16/ 23) "Öncelikle aileler, bakanlık, okul idaresi öğretmene güven duymalıdır. Aileler memnun kalmadıkları veya hoşlanmadıkları durum(sınıf değişikliği, arkadaş sorunu vb.)

bakanlığa telefon ederek sorunun çözüleceğini düşünüyor. Son yıllarda öğretmene karşı güven ve samimiyet bu yüzden azalmıştır."

(K8/ 19) "Anne ve babalar gereğinden fazla okulun içinde olmamalıdır. Öğretmene güvenmelidir. Ayrıca okul idaresinin 1. sınıf öğretmenlerini nöbetten muaf tutması. Veli-öğretmen işbirliği içinde olmalı. Zümrelerin ortak hareket etmesi"

(K5/ 25) "Veliler çocuklarına ve öğretmenlerine daha fazla güvendiklerini hissettirmelidirler."

(E4/20) "Okul idaresi de veli- idare- öğretmen işbirliğini iyi sağlayabilir."

Aileyi bilinçlendirmeye yönelik yapılabilecek çalışmalara ise öğretmenler, okul idaresi veya yetkili kişiler tarafından ailelere bilgilendirme seminerleri verilmesi, bakanlığın ise anne- baba eğitimine yönelik projeler geliştirmesi yönünden öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarından örnekler;

(K5/ 25) "Okul idaresi, çocukların uyum sürecinde velilere bilgilendirme çalışmaları yapabilir. Çünkü bazı veliler çocuklarından çok tedirginlik ve huzursuzluk hissetmektedir. Her gün her teneffüs sınıfa girmek istemekteler. Bu durum bazen yıl boyu devam etmektedir."

(E7/ 17) "Anne babaların çocuklarına daha etkin yardımları olması için anne baba eğitimi konusunda projeler geliştirilmesinin gerekliliğine inanmaktayım. Bakanlığımızın Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile birlikte yürütecekleri proje ile anne baba eğitimi sorununa çözüm bulacağını düşünmekteyim."

Okul öncesi eğitimin gerekliliğine inanan öğretmenler, bu eğitimden tüm öğrencilerin yararlanmasını sağlamak gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bir öğretmen okul öncesi alan ve almayan öğrencileri ilkokulda ayrı sınıfta okutulmasını önermektedir. Verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

(E7/ 17) "Okul öncesi eğitimin zorunlu olması konusunda gerekli düzenlemelerin bakanlıkça yapılmasının yararlı olacağını düşünmekteyim."

(E8/30) "Anasınıfının önemi bütün velilere anlatılmalı mutlaka anasınıfı eğitimi her öğrenciye sağlanmalı"

(K1/ 26) "Bakanlığın okul öncesi eğitimden tüm çocukların yararlanması için özen göstermesi"

(K18/ 7) "Anasınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler ayrı sınıflarda okutulursa daha iyi olacağını düşünüyorum."

Son olarak yaş konusunda önerileri olan öğretmenler, 72 ayın altındaki öğrencilerin 1. sınıfa kaydedilmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Cevaplardan örnekler;

(E8/ 30) "Sınıf oluşturmada yaş seviyelerine dikkat edilmelidir. Aynı ayın 1. ayı ile 10. ayları doğumlular arasında önemli beceri ve anlama farkları vardır. Bu konuda veli istekleri ön planda tutulmalıdır."

(E5/ 24) "6 yaşından küçük çocuklar 1. sınıfa kaydedilmeyebilir."

(K15/ 14) "Yaşın esnek bırakılmaması. 72 ayın altında olmaması gerekir."

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Sürecinde Desteklerini Aldığı Kişilerin Dağılımı

KATEGORİLER	f	(%)
Aile	17	47
Diğer öğretmenler	8	22
Yönetimler	6	17
Uzmanlar	5	14
TOPLAM	36	100

Öğretmenlerin "Bu süreç içerisinde destek aldığınız veya desteklemesi gerektiğini düşündüğünüz kişi veya kişiler var mı? Neler yapmasını istersiniz?" şeklindeki soruya verdikleri cevaplar 4 kategoride toplanmıştır. Tablo 5'de öğretmenlerin çoğunlukla ailelerden yardım aldığı, ardından diğer öğretmenlerin, yönetimlerin ve uzmanların desteğine ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Ailenin desteğine değinen öğretmenler, ailenin öğretmen ile işbirliği içerisinde ve öğretmeni destekleyici bir tutumda bulunması gerektiğini düşünmektedirler. Cevaplarına örnek;

(K19/ 13) "Çocuğun okula uyum sürecinde en çok destek aldığımız anne ve babasıdır. Okul fobisinden kurtulmasına, okulu sevmesi ve derslerinde başarıyı sağlamak için öğretmen- veli ayrılmaz bir parçasıdır. Bir bütün halinde davranıldığı zaman, öğrenci okula ve hayata karşı daha uyumlu olacaktır."

(K15/ 14) "Ailelerin mutlaka öğretmen rehberliğinde yardımcı olması gerekir."

(K18/ 7) "Aile desteği olması gerektiğine inanıyorum. Çocuklara, okula, arkadaşlarına daha çabuk alışmalarını sağlayabilirler."

(K17/ 9) "Bu süreci hızlandırmak ve verimli bir şekilde tamamlamak için öğretmen velilerden, veliler öğretmenden destek almalıdır. Veliler öğrencilere verilen ödevleri tam zamanında ve kuralına uygun yaptırmalıdır."

Diğer öğretmenler kategorisi altında öğretmenlerin; zümre arkadaşlarının, bir önceki eğitim öğretim yılında 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin, beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin desteklerine ihtiyaç olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Örnek cevaplar;

(K1/ 26) "Zümre öğretmenlerin birlikte hareket etmesi"

(E3/ 29) "Beden eğitimi ve müzik öğretmeninden destek alınmalıdır."

(E10/ 30) "Bir önceki 1. sınıfı okutan arkadaşlarımdan yardım alabilirim, fikirlerine ve deneyimlerine ihtiyaç duyabilirim."

Yönetimler kategorisinden desteklemede bulunulması gerektiğini düşünen öğretmenler, okul idarisinin ve yerel yönetimlerin desteğini bekledikleri görülmüştür. Örneğin;

(K1/ 26) "Okul yönetiminin öğretmenin yanında destekçi olması. Yerel yönetimlerin düzenledikleri sosyal etkinliklerle yardımcı olması"

Uzman kişiler kategorisinde desteklemelerin yapılması gerektiğini düşünen öğretmenler ise uzman olarak rehber öğretmenlerin, çocuk psikologlarının yardımda bulunması gerektiğini söylemektedirler. Cevaplardan örnek olarak;

(E7/ 17) "Mevcut Norm Kadro Yönetmelik esaslarına göre öğrenci sayısıyla belirlenen Rehberlik ve Psikolojik Danışman kadrolarının her okulda olması, süreçte onlardan da destek alınması gerektiğine inanıyorum."

(K5/ 25) "Rehber öğretmenler, uzman kişiler, çocuk psikologları gibi kişilerden yardım alınabilir."

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar olarak şunlar tespit edilmiştir:

- El becerilerini uygulamada ve zamanı kullanmada zorlanma
- Sıkılma
- El- parmak kaslarının gelişmemiş olması
- Velilerin çocuklarını okul ve öğretmen ile korkutmaları, onların yanında okulla ilgili olumsuz konuşup yanlış bilgilendirmeleri
- Yeni ortama ve insanlara alışmakta zorlanmaları
- Taşıma ihalelerinin okulların açılmasından sonra yapılmasından dolayı taşımalı eğitim kapsamındaki öğrencilerin uyum haftasına katılamaması ve uyum sürecinin uzaması
- Okul ve sınıf kurallarını anlamakta ve uygulamakta zorlanmaları
- Erken kalkmak istememeleri
- Ödevlerini düzenli yapmakta zorlanmaları
- Aileye aşırı bağımlı olmaları ve özgüvenlerinin eksik olması
- Ailelerinin onlara aşırı bağımlı olup onların her işlerini yapmaları
- Ailelerinden ilk defa ayrı kalmaları ve ayrılmak istememeleri
- İletişim kurmakta ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaları
- Tuvalet alışkanlıklarının ve öz bakım becerilerinin yetersiz olması
- Eşyalarını, araç ve gereçlerini kullanmada ve düzenlemede zorlanmaları.

Araştırmada okul öncesi eğitimin öğrencilerin uyum sorunlarını önlediği; onların arkadaşlarıyla kaynaşmasını, iletişimini, sosyalleşmesini kolaylaştırdığı, hazırlık sürecini hızlandırdığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri karşılaştıkları bu sorunları gidermek ve öğrencilerinin okula uyum süreçlerini hızlandırmak için aşağıdaki çalışmaları yaptıkları tespit edilmiştir:

- Okulu ve okulun bölümlerini, çalışanlarını, çevresini tanıtma; okulu ve öğretmeni sevmelerini sağlayacak etkinlikler yapma
- Arkadaşları ile tanışıp kaynaşmalarını ve paylaşımda bulunmalarını sağlama
- Araç gereçlerin kullanımını öğretme
- Onlarla konuşarak, şakalaşarak, birebir ilgilenerek öğretmenlerine alışmalarını ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlama
- Kurallarda tutarlı davranma
- Yapılan çalışmaları yeteli düzeyde olmasalar bile takdir etme
- Tekerleme, bilmece, şarkı söyleme, resim yapma, oyun hamuru ile oynama, grup etkinlikleri gibi eğlenceli çalışmalar planlama
- Veliyi uyum sürecinin amacı, bu süreçte yapmaları gerekenler hakkında ve aşırı korumacı olmaları, çocuklarını okul ve öğretmen ile korkutmamaları konusunda bilgilendirmek için velilerle görüşme.

Sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecine yönelik tavsiyeleri şunlardır:

- Taşıma ihalelerine uyum süreci de dâhil edilebilir.

- Okul bahçesi oyun alanlarına çevrilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uyum süreci için kitap, defter, oyun ve oyuncak gibi materyaller hazırlanabilir.
- Veli- öğretmen- idare işbirliği sağlanmalıdır.
- Zümreler ortak çalışmalıdır.
- Öğretmene güvenilmelidir.
- Anne baba eğitimi konusunda seminerler verilmeli, projeler geliştirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bu konuda birlikte çalışmalar yapabilir.
- Okul öncesi eğitimin önemi ailelere anlatılmalı ve tüm çocukların bu eğitimden yararlanması sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrenciler ayrı okutulmalıdır.
- Okula başlama yaşı esnek bırakılmamalı ve 72 ayın altında çocuklar birinci sınıfa kaydedilmemelidir.

Sınıf öğretmenlerinin okula uyum sürecinde desteklerini aldığı ve desteklerini bekledikleri kişilere bakıldığında bu kişilerin; veliler, zümreler, beden eğitimi ve müzik öğretmenleri, bir önceki eğitim öğretim yılında 1. sınıfları okutan sınıf öğretmenleri, okul idaresi, yerel yönetimler, çocuk psikologları ve rehber öğretmenler olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında, Erdoğan ve Şimşek'in (2014) ilkokula başlama sürecinde çocukların, velilerin ve öğretmenlerin uyumlarını incelediği çalışmasında; çocukların okul öncesi eğitimi almış olmalarının ilkokula uyumlarını kolaylaştırdığı ve birinci sınıfların diğer sınıflardan bir hafta önce okula başladığı uyum haftasının okula uyumda faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat farklı yaşlardaki çocukların aynı sınıfta olmasının uyumu zorlaştırdığı ve özellikle küçük yaş grubunun gelişimsel özelliklerinin uyumu engelleyen bir faktör olduğu belirtilmiştir. Hem veliler hem de öğretmenler tarafından küçük yaş grubundaki çocukların akademik çalışmaları yapmakta zorlandığı ifade edilmiştir.

Gündoğan Çögenli ve Uçansoy'un (2014) uyum ve hazırlık çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yaptıkları araştırmada öğrenci temasında öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor sıkıntılara değinmişlerdir. Bilişsel sıkıntılarda küçük öğrencilerin yönergeleri yerine getirmekte zorlandıkları; duyuşsal sıkıntılarda küçük çocukların kendilerini büyük çocuklara göre yetersiz hissettikleri; psikomotor sıkıntılarda küçük çocukların kas gelişimini tamamlamadığı bunun sonucunda kalem tutmada, tuvalet ihtiyacını gidermede sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin yaş gruplarının farklılığından dolayı seviye farkının olduğunu, çoğu etkinlikte küçüklerin heyecanla başladığını fakat büyüklerin sıkılarak baktığı belirtmişlerdir. Yine araştırmada farklı yaş gruplarının bir arada bulunması ve okul öncesi eğitimi alan çocukla okul öncesi eğitimi almayan çocuğun aynı sınıfta olması uyum sürecinin işleyişini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Yapılan bu araştırmaya karşılık; yaptığımız araştırmada bir öğretmen küçük yaş grubu öğrencilerinin etkinliklere katılmak istemediklerini belirtmiştir.

Kök, Tuğluk ve Bay (2005) tarafından okul öncesi eğitimin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri üzerindeki etkisini incelemek için yapılan araştırmada okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin psiko sosyal, psiko motor, bilişsel ve dilsel gelişim özellikleri olarak okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi durumda oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Çelenk'in (2003) öğrencinin okul başarısı üzerinde aile faktörünü araştırdığı çalışmasında elde ettiği okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin

çocuklarının okul başarısının daha yüksek olduğu sonucu ise okul- aile iletişiminin önemini kanıtlar niteliktedir.

Ataklı'nın (1999) ailelerin eğitim gereksinimlerini incelemek için yaptığı araştırmasında ailelerin kendilerine yönelik olarak düzenlenen eğitim programlarına katılmak istedikleri ve belirli gün ve saatte kendilerine eğitim verilmesini, sorularının cevaplandırılmasını istedikleri görülmüştür.

Anne ve babaların eğitilmesi için örnek bir uygulamayı ise İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2009- 2010 eğitim ve öğretim döneminde İstanbul'daki tüm ilköğretim okullarında uygulanmak üzere başlatmıştır. Eski İstanbul Milli Eğitim Müdürü Mehmet Ata Özer, İSVEP olarak adlandırılan İstanbul Veli Eğitim Projesi'nin amacını ilköğretim müfredatının bütün veliler tarafından düzgün bir şekilde anlaşılabilmesi ve bu sayede çocuklarının eğitim ve öğretimlerine öğretmenle işbirliği yaparak katkıda bulunmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ailenin her alanda olduğu gibi eğitimdeki önemi dikkate alınarak onların desteklerini de alabilmek adına aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir. Örneğin İSVEP gibi çalışmalar yaygınlaştırılarak velilere bu süreçteki rolleri ve sorumlulukları gösterilebilir. Ailenin de bilinçli katılımıyla daha sağlam adımlar atılabilir ve daha başarılı sonuçlar alınabilir.
- Ailelerin sorunlarını dinleyip onlara rehberlik edip yol gösterebilmek için yıl içerisinde belirli aralıklarla danışma saatleri, bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Burada rehber öğretmenlerinin de desteği alınabilir.
- Öğrencilere okulda nelerle karşılaşacaklarını, neler yapmaları gerektiğini gösteren, uyum konusunda yaşadıklarının normal olduğunu anlatan, dikkatlerini çekebilecek ve faydalı olabilecek nitelikte çizgi filmler, animasyonlar, kısa filmler tasarlanıp izletilebilir.
- Okula uyum konusunda yaşadıkları sorunları daha net ve doğrudan öğrenebilmek için benzer bir çalışma birinci sınıf öğrencileri ile yapılabilir. Onlarla konuşarak düşünceleri alınabilir.

KAYNAKÇA

Ataklı, A.(1999). Toplumsal kalkınma açısından ilköğretimde çocuğu olan ailelerin eğitim gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18:245-255.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2(2):28-34.

Gündoğan Çögenli, A. Ve Uçansoy, A.(2014). Sınıf öğretmenlerinin uyum hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 4(1).

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 3(2).

İstanbul Veli Eğitim Projesi'nin(İSVEP) Tanıtım filmi. http://www.dailymotion.com/video/xa8gbv_istanbul-veli-egitim-projesi-nin-is_school adresinden, 25.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Karataş, Z.(2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1).

Kök, M., Tuğluk, M. ve Bay, E.(2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 11.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 10.09.2015 tarih ve 9065457 sayılı ve "2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı Uyum Programı" konulu yazısı. http://www.ogretmenler.com/images/PDFLER/resmiyazilar/okula-uyum-2015-2016-resmi-yazi.pdf adresinden, 14.03.2016 tarihinde alınmıştır.

Serdal, S.(2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(1),29-42.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ÖZEL OKULLARDA GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL OKULU TERCİH ETME NEDENLERİ VE BEKLENTİLERİNİN KARŞILANMA DÜZEYLERİ

Elif AKTEN, MEB. Mehmet Beğen Ortaokulu, lamelifakten@gmail.com

Alev ÇINAR GÜREŞ, MEB. Sütlüce İlkokulu, alevcinargures@gmail.com

Ethem GÜRHAN, MEB. Nesrin-Ayşegül Kardeşler İlkokulu, ethemgurhan@gmail.com

ÖZ

Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik; bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri kapsayan mesleğin adıdır. Eğitimin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenin mesleki ve toplumsal rollerini yerine getirebilmesi için mesleğinden her anlamda doyum sağlaması, mesleğini sevmesi, kendine güven duyması, eğitim süreci içerisinde karar alma mekanizmalarında yer alması gerekir. Bu süreçte uygulama sahasındaki koşulların yeterliliği son derece önemlidir. Kalabalık okul ve sınıflar, köylerde çalışma ve bazı temel gereksinimlerin karşılanmaması, öğretmenlerin hizmet koşullarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programı uygulamakla sorumlu olan öğretmenin verimli bir eğitim hizmeti sunması için eğitim adına gerekli tüm ihtiyaçların karşılanmış olması gereklidir. Devlet okullarının çoğunda fiziki şartların ve imkânların yeterli olmaması öğretmenlere özel okulda çalışma konusunda bir kapı aralamaktadır.Okulun fiziki yapısı,idari destek,ücret,çalışma olanakları, teknolojik donanım,sosyal faaliyetler günümüzde eğitimi satın alınabilir hale getiren özel okulların özelliklerini yansıtmaktadır. Ülkemizdeki öğretmenlerin çoğunluğu devlet okullarında çalışsa da bir kısmı çeşitli nedenlerle özel okullarda çalışmayı tercih etmektedirler. Yapılan bu çalışmanın amacı; özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel okulu tercih etme nedenlerini; özel okuldan ne beklediklerini belirlemek ve beklentilerinin karşılanma düzeylerini saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili merkez ilçeleri olan Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerindeki özel okullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubumuzda yer alan öğretmenlerde daha önce hiç devlette çalışmamış gibi bir ayrım yapılmamıştır. Çalışmanın deseni durum çalışmasıdır. Çalışmada açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan betimsel analiz yöntemi kullanılmaktadır. Bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin bir kısmı atanamadığı için özel okulu tercih ettiğini belirtirken, bir kısmı daha iyi çalışma koşulları olduğu için, bazı öğretmenler akademik kariyer nedeniyle, bazıları ise mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşüncesiyle özel okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Özel okulda çalışmayı tercih eden öğretmenlerden çoğunun beklentilerinin de çalıştığı kurum tarafından karşılandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Özel Okul, Tercih etme, Beklenti, Nitel Araştırma

THE LEVEL OF SATISFACTION OF EXPECTATIONS AND REASONS TO CHOOSE FOR PRIVATE SCHOOL OF TEACHERS WHO WORKS AN PRIVATE SCHOOL

ABSTRACT

The teaching profession is recognized as a profession that requires specialist knowledge and skills. Teaching is the name of profession that covers the activities related with starting,directing, facilitating and

implementing of learning of individuals in line with the specific purpose. It is needed that the teacher who is the an indispensable element of the training must be satisfied in the every sense from the profession, like his profession, has self-confidance, take part in decision-making in the education process to fulfill the professional and social roles. The adequacy of the conditions on the application area in this process is extremely important.Crowded schools and classes, insufficiency in the some basic and work requirements in the village may affect teachers' conditions of service as a negative way. The teacher who is responsible to implement the program prepared by the Ministry of Education have been met all requirement for education to serve an efficient training. The lack of adequate facilities and the physical conditions in the majority of public schools opens a door to work in the private school tı teachers. physical structure of the school, administrative support, compensation, working facilities, technological equipment, social activities reflect the characteristics of private schools that make education available for purchasing today. Even if the majority works in the public schools in our country, some teachers prefer to work in private schools for various reasons.The purpose of this study is to determine the reasons of the teachers who works in the private schools to choose an private school, the expectations from an private school and the level of satisfaction of expectations. The study group comprises from classroom teachers working in private schools in Meram, Seljuk nad Karatay central district in Konya.No distinction is made as our study group never worked in the state before.The pattern of work is the work situation. The study used semistructured interview form consisting of open-ended questions. in the analysis of the collected data is used the descriptive analysis method commonly used in qualitative research methods. Findings of the study are that some teacher works in the private school by the reason that they can nor be assigned, for the academic careers, with the idea to contribute to the professional development. Most of the expectations of the teachers, who prefer to work in private schools seem to be borne by the institution where she works.

Keywords: Classroom Teaching, Private School, To Choose, Expectation, Qualitative Research

GİRİŞ

Okul; toplumdan gelen ve topluma giden insanın çeşitli değer yargılarının olduğu ve değerlerinin çatıştığı, özel bir çevrede örgün ya da yaygın örgütlerin yön vermeyi hedeflediği, bürokratik bir kurumdur (Bursalıoğlu, 2015, s. 33-36). Birçok eğitim kurumunda ortak bir amaç doğrultusunda hareket eden öğretmen ve öğrenci sistemli ve uyumlu bir biçimde hareket etmek durumundadır. Ülkelerin kalkınması ve gelişimi ile doğrudan ilişkili olan okul, eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleşmektedir (Açıkalın, 1989, s. 85-91) "Geleneksel açıdan kar amaçlı olmayan sosyal bir girişim ve hizmet olarak görülen eğitim, giderek artık bir sektör ve bir mal olarak görülmeye başlanmış, giderek bir eğitim piyasası oluşmaya başlamıştır" (Şişman ve Taşdemir, 2008; Akt: İlgar, 2014-2, s. 259-285). Eğitim piyasasının en önemli öğesi, bir başka deyişle müşterisi sayılan öğrenci,yasal hakkı olan eğitim öğretim faaliyetlerini para karşılığında hizmet veren özel okullardan da temin edebilmektedir. Devletin sunduğu olanakların daha da ötesinde imkânlar sunan ve bunları belli bir ücret karşılığında veren kurumlar,günümüzde yaygın olarak görülebilmektedir. Bu da bize insanoğlu için bir besin maddesi kadar ihtiyaç olan eğitimin dışarıdan satın alınabilirliğini ortaya koymaktadır. "Eğitimin üretilebilir ve tüketilebilir özel bir "mal" olduğunu kabul edersek, satılabilir ve satın alınabilir olması gerektiğini kabul edebiliriz" (Erdoğan, 2005; Akt: İlgar, 2014-2, s. 259-285).

Türkiye'de özel okullar,oran olarak diğer ülke ortalamalarının gerisinde de olsa eğitimin önemli parçası olarak Türk eğitim sisteminde yer almaktadır. Özel okullar Türk eğitim sistemi açısından yeni olmayıp, yaklaşık yüz yıllık bir uygulamadır (Açıkalın, 1989, s. 85-91). Özel öğretim kurumları; maliyeti, gelir ve gideri gerçek veya tüzel kişilerce karşılanan, denetim ve gözetimi ise MEB tarafından yapılan kurumlardır (Memduhoğlu & Yılmaz, 2008).

Özel okullar, gerek fiziki imkân ve olanakları gerekse kaliteli bir eğitim ortamı gereğince öğrencilere vaatlerde bulunabilirler. Ancak unutulmamalıdır ki Bakanlıkça onaylanan programları uygulamakla mükellef olan bu kurumlarda tüm imkânları kullanarak iyi bir eğitim hizmeti sunacak olan kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu durum, öğretmenler için devlet okulu ile özel okul arasında bir tercih sorununu gündeme getirmektedir. Öğretmen

adaylarının öğretmen olarak atanamamaları, çalıştıkları resmi kurumla arasında gelişen herhangi bir olumsuz yaşantı, kişisel memnuniyetsizlik veya farklı beklentilerinin oluşması durumunda içine düştükleri bu umutsuz duruma çare olabilecek, mesleklerini icra edebilecekleri özel öğretim kurumlarının varlığı, işsizlik sorununa alternatif çözüm olanağı sunmaktadır. Dolayısıyla, özel öğretim kurumlarının açılması ve yaygınlaşması öğretmen adaylarının mesleki gelecekleri açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan, tüm bu gelişmeler aynı zamanda öğretmenlerin devlet kurumları ve özel okullar arasında bir seçim yapmalarını gerekli kılmaktadır (Kandemir, 2015).

Amaç

Araştırmanın amacı; özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin özel okulu tercih etme nedenlerini tespit etmek ve beklenti düzeylerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada özel okulda çalışan öğretmenlerin, özel okulu neden tercih ettiklerini ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek adına desen olarak durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Konya`nın merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu'ya bağlı 5 özel okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar gönüllü 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Hem daha önce devlet okulunda çalışmış hem de hiç çalışmamış sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilerek çalışmanın daha kapsamlı hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin 9'u erkek, 11'i kadındır. Öğretmenlerin yaşları 23 ile 59 arasında değişmektedir. Mesleki kıdem olarak en düşüğü 1, en yükseği 37 yıllık kıdeme sahiptir. Daha önce devlet okulunda görev yapmış olan öğretmen sayısı 16 iken; devlet okulunda hiç görev yapmamış olan öğretmen sayısı ise 4'tür.

Verilerin Toplanması -Veri Analizi

Araştırma soruları oluşturulurken 2 uzman görüşüne başvurulmuştur.Veriler açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak görüşme (mülakat) tekniğiyle elde edilmiştir.Veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmak için araştırmaya katılan bireylerin gönüllü olmasına, soruların açık ve anlaşılır olmasına, görüşme ilkelerine dikkat edilmiştir. Ancak katılımcılar ses kayıt cihazı ile kayıt yapılmasına izin vermediğinden, görüşmeler her katılımcı için ayrı ayrı yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın amacından yola çıkarak çalışma grubuna yöneltilen problem cümleleri şunlardır:

1-Özel okulu tercih etme nedeniniz nedir?

2-Özel okul ile devlet okulunda görev yapmanın farkları sizce nedir?(Olumlu-olumsuz açıdan)

3-Özel okuldan beklentileriniz nelerdir?

A) İdari açıdan

B) Çalışma koşulları açısından

C) Ücret açısından

D) Veli açısından

E) Akademik kariyer açısından

4-Özel okulda çalışmaktan memnun musunuz? Devlet okuluna geçme imkânınız olsa geçer misiniz? Nedenlerini belirtiniz.

5-Özel okulda çalıştığınız süreçte beklentilerinizin karşılanması hususunda ne düşünüyorsunuz?

BULGULAR ve YORUMLAR

1-Çalışma grubundaki öğretmenlere ilk soru olarak özel okulda çalışmayı neden tercih ettikleri sorulduğunda alınan cevaplar tablodaki gibidir ve şöyledir:

Tablo:1) Özel Okulu Tercih Etme Nedenleri

Özel Okulu Tercih Etme Nedenleri	f
Mesleki gelişim	3
Akademik kariyer	2
KPSS nedeniyle atanamama	4
Okulun fiziki yapısı ve imkanların elverişliliği	5
Okul idaresinin öğretmene sahip çıkması	2
Konya dışına atanma kaygısı	4
Norm fazlalığı	1

Tablo 1'e bakıldığında özel okulların fiziki yapısının iyi olması, imkânlarının elverişliliği, sınıf-ders içi materyal ve donanım açısından devlet okulundan daha yeterli olması öğretmenlerin en çok tercih nedeni olmuştur. Özel okullar eğitimle ilgili hemen hemen tüm teknolojik araç ve gereçlerin kullanılabilmesi için yeterli donanıma sahiptir ve ısınma, materyal eksikliği gibi sorunlarla nadiren karşılaşırlar. Devlet okulları ise, bölgesel olarak değişmekle birlikte, bu tür durumlarla sıkça karşılaşılır ve sorunların çözülmesi, eksikliklerin tamamlanması da zaman alır.

Bu konuda öğretmenlerden birkaçının ifadesi şöyledir: K3:“ Özel okullarda yürütülen çalışmaların daha üst düzeyde gerçekleştirilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinde her öğrenciye çeşitli imkânlar vermesi benim özel okulu tercih etmemde etkili olmuştur.” K14:“ Devlet şartları altında mesleğimi icra etmek günümüz şartlarında çok zor ve kısıtlı olduğu için özel okulda çalışmayı tercih ettim. Her ne kadar çalışma şartları özel okulda zor ve yorucu olsa da mesleğini seven bir öğretmen olarak imkânların özel okullarda daha çok olduğu kesindir.”

İlk atamada Konya dışına atanma kaygısı da özel okulu tercih etmede dikkat çeken nedenler arasında ikinci sırada yer almaktadır. Belli bir yaşa gelmiş öğretmenlerin aile düzeni kurmaları ve çocuklarının bulundukları şehirde eğitim alıyor olmaları; sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak Doğu Anadolu Bölgesi’ne atamalarının yapılması; Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşanan bazı sorunlarla da karşı karşıya gelinmek istenmemesi detaylar arasında yer almaktadır.

Sadece bir kişinin tercih nedeni olan, norm fazlası olması nedeniyle özel okulda çalışmayı tercih eden öğretmenin ifadesi ise şöyledir: "Yıllardır devlet okullarında belli bir kalıpta öğretmenlik yaptırılması ve mevcut sistemdeki değişiklikler sonucu kendimi norm fazlası olarak bulmam özel okulu tercih etme nedenim olmuştur."

2-Çalışma grubuna özel okul ile devlet okulunda görev açısından ne gibi farklılıklar bulunduğu; okulların avantaj-dezavantajları sorulduğunda alınan cevaplar şöyledir:

Tablo:2) Özel Okul İle Devlet Okulunda Arasındaki Görev Açısından Farklılıklar

Özel Okulun Avantajları	f	Özel Okulun Dezavantajları	f
Okulun her yönüyle donanım ve imkânlarının fazla olması	16	Evde iş yükünün fazlalığı	20
Kişisel ve mesleki gelişim olanağı sunması	17	Veli beklentisinin yüksek olması	3
Ücretin tatmin edici değerde olması	4	Velinin müdahale etmesi	7
Okul idaresinin öğretmenin haklarını savunmada daha duyarlı olması	6	Gelecek endişesi-iş garantisinin olmaması	2

Tablo:3) Özel Okul İle Devlet Okulunda Arasındaki Görev Açısından Farklılıklar

Devlet Okulunun Avantajları	f	Devlet Okulunun Dezavantajları	f
İş garantisinin olması	5	Müfredat ve programın esnek olmayışı	4
Çalışma saatlerinin düzenli ve az olması	6	Kayıt alanı mecburiyeti sonucu başarı faktörünün etkin olarak belirleyici olamaması	9
Çalışma süresine göre ücretin daha iyi olması	9	Maddi imkan ve fiziki şartların yetersizliği	14
		Disiplin sorunlarının fazla olması	12
		İlk atamanın Doğu'ya yapılması	13
		Velilerin ilgisizliği	16
		Kişisel ve mesleki gelişim imkanı sunmaması	3

Tablo 2'yi ve 3'ü incelediğimizde; özel okullar kendi bütçelerini kendileri oluşturmaktadır. Dolayısıyla okul ve sınıf içi gerekli mal ve malzeme alımında imkanlar daima mevcuttur. Ancak devlet okullarında bu durum kısıtlı hatta bazen imkansızdır.

Devlet okullarının müfredatı devlet otoritesindeki merciler tarafından belirlenir. Özel okullar kendi müfredatları ve değerlendirme kriterlerini belirleyebilir. Özel okullar, Milli Eğitim müfredatının yanı sıra farklı uygulamalar da gerçekleştirmektedir.

Devlet okullarında disiplin sorunlarına daha çok rastlanmaktadır. Devlet okulu idarecileri zamanlarının çoğunu öğrenci disiplin problemlerini ele almakla harcamaktadır.

Devlet okulları yer aldığı bölgede yer alan tüm öğrencilerin kaydını almaları zorunludur. Özel okullar ise prensiplerine aykırı davranan ya da kurallarını sürekli ihlal eden bir öğrenciyle ilişiklerini sonlandırabilir.

Okulun yer aldığı çevrede yaşayanlar eğitime değer veren, okulu ücretsiz çocuk bakıcılığı olarak ya da eğitimi bir zorunluluk olarak görmeyen insanlar olduğunda okul ve öğretmenler daha çok veli desteği görürler.Özel okullar bu anlamda her zaman yoğun veli desteğine sahiptir. Çocuklarının eğitimi için ücret ödeyen velilerin çocuklarının eğitimine müdahil olmaya niyetinde olduklarına dair dile getirilmemiş gizli bir garanti söz konusudur.

Devlet okulunda çalışan öğretmenlerin almış oldukları ücret, özel okulda çalışan öğretmenlerin çalışma saatleri baz alındığında daha yüksektir. Fakat bu durum özel okullarda kuruma ve kişiye bağlı olarak da farklılık gösterebilmektedir. Devlet okulu öğretmenlerinin maaşları ve yararlandıkları sosyal haklar yönünden eşit muamele gördüklerini söylemek mümkündür.

Devlet okulu öğretmenleri, özel okul öğretmenlerine göre daha çok iş garantisine sahiptir. Çünkü devlet okulu öğretmenleri devletin kadrolu çalışanları iken; özel okul öğretmenleri idarenin bazı noktalardaki memnuniyet durumuna göre işten çıkarılma riski taşır.

Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir: K9"Özel okulda çalışmak her zaman insana kendini geliştirme imkanı sunar. Devlet okulu mesai saati ve temposu açısından rahatlatır. Özlük hakları ve kişisel savunmada daha güven vericidir." K5"Çalışma şartlarına göre düşündüğümde devlet okulunda maaş daha fazla bir şekilde. Özel okulda yapılan mesaiye göre aldığım ücretin yeterli olmadığını düşünüyorum." K18 "Devlet okullarında veliler öğretmene teslimiyetçi yaklaşır. Eğitim sürecinde öğretmene müdahale etmesi beni çok rahatsız eden bir durum." K7 "Özel okulda daha esnek bir müfredata ve daha esnek etkinlik imkanına sahibim."

3-Öğretmenlere özel okuldan beklentilerinin idare, çalışma koşulları, ücret, veli, akademik açıdan neler olduğu sorulduğunda ise alınan cevaplar ayrı ayrı tabloda şöyle belirtilmektedir:

Tablo:4) Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin İdare Açısından Beklentileri

İdare Açısından Beklentiler	**F**
Okul idaresinin öğretmenin moral ve motivasyonunu yüksek tutması-öğretmeni desteklemesi	15
Çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi	3
Özlük hakları konusunda sahip çıkması	18

Tablo:5) Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Koşulları Açısından Beklentileri

Çalışma Koşulları Açısından Beklentiler	**f**
Çok beklenti yok. Özel okuldaki imkanlar ve çalışma koşulları gayet iyi	14
Eşitlik	6

Tablo:6) Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Ücret Açısından Beklentileri

Ücret Açısından Beklentiler	f
Herkesin ücreti eşit dağıtılmalı	8
Performansa dayalı ücret	12

Tablo:7) Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Veli Açısından Beklentileri

Veli Açısından Beklentiler	f
Eğitim-öğretim sürecine aşırı müdahalenin önlenmesi	17
Öğrencideki olumsuz davranışlarının düzeltilmesinin zamanla gerçekleşeceğinin kabul edilmesi	4

Tablo:8) Özel Okulda Çalışan Öğretmenlerin Akademik Açıdan Beklentileri

Akademik Açıdan Beklentiler	f
Öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağlayacak çalışma ortamlarının sunulması	16
Sertifika programlarına katılım ücretsiz olması	10

Tablo 4-5-6-7 ve 8'de idare, çalışma koşulları, ücret, veli ve akademik açıdan beklentiler incelendiğinde öğretmenler, kendilerini daima destekleyen, haklarını korumada ve savunmada ön plana çıkmış, öğretmenin moral ve motivasyonunu sağlayacak imkan ve olanakları kullanmayı hedefleyen ve kullanan, performansları dikkate alarak eşitlik ölçüsünde hareket eden bir okul idaresi istemektedir. Kişilerin sosyal çevresine ve siyasi durumuna bakılmaksızın eşit şartlarda çalıştırılması yine beklenenler arasındadır. Okuldaki çalışma temposunun çok yoğun ve yorucu olması nedeniyle ücretlerin daha da artırılması gerektiği bir diğer vurgulanan konudur. Velilerin öğretmenin işine karışmadan süreci samimi şekilde takip etmesi; kaliteyi ve başarıyı sorgulayan bir ebeveyn olması istenmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim için okulun maddi-manevi fırsat oluşturması, bu fırsatların da okul tarafından karşılanması beklentilerden biridir.

Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir: K5 " İdare öğretmene her durumda destek ol arkasında olmalı." K6 "Veliler aşırı müdahaleci! Daha bilinçli ve eğitime önem veren veli her zaman öğretmenin işini kolaylaştıracaktır." K14 "Okul akademik olarak öğretmenini güncellemeli ve bakış açısını geliştirmelidir."

4-Özel okulda görev yapan çalışma grubuna çalıştıkları kurumdan memnun olup olmadıkları; devlet okuluna geçme imkanları olsa devlet okuluna geçmeyi isteyip istemedikleri sorulduğunda alınan cevaplar tabloda belirtilmiştir ve şöyledir:

Tablo:9) Özel Okulda Çalışmaktaki Memnuniyetleri/Devlet Okuluna Geçme İsteği

Memnunum/Geçerim. (Çünkü)	f	Memnunum ama geçmem. (Çünkü)	f
Çok yorucu	6	Siyasi nedenler ve sendika	3
Devlette iş garantisi var	4	Ücret	2
		Disiplin	5

Tablo 9'da öğretmenlerin özel okuldaki memnuniyet durumlarına bakıldığında; tüm öğretmenlerin şu an özel okulda çalışmaktan memnun oldukları görülmektedir. Hiç bir öğretmen özel okulda çalışmaktan memnun olmadığına dair bir açıklamada bulunmamıştır. Okulun öğrenciye hedefleri kazandırmada öğretmenden beklentisinin çok olması,başarının yüksek tutulması için çalışmaların yoğun ve yorucu olması,geleceğe dair iş garantisinin olmaması öğretmenlerin fırsat olsa devlete geçmeye dair nedenleridir.Ancak devlet okullarında öğretmenlik mesleğine olan saygı ve itibarın azalmış olması nedeniyle öğrencilerin öğretmene saygısızca davranması, disiplin sorunlarının daha çok yaşanması neticesinde okul idaresinin velilerle ciddi sorunlar yaşaması, okullarda siyasi kanadın ve sendikanın daha aktif olması,bunlar aracılığıyla öğretmenlere zaman zaman yapılan baskı, öğrencinin her açıdan gelişimi için verilen emeğin karşılığının çok düşük olması da özel okuldan vazgeçmeme nedenleri arasında yer almaktadır.

Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir: K20 “Evet memnunum. Devlet okuluna geçme imkanım olsa özel okulun verdiği şartlardan yararlanıp kendimi de geliştirerek devlet okuluna geçerim. Çünkü özel okulda çalışmanın garantisi yok. Herhangi bir velinin bir konuda şikayeti üzerine okuldan gönderilme ihtimaliniz çok yüksek.” K7 “ Okulumdan memnunum ancak devlet okuluna geçmem. Devlette ideallerimi gerçekleştirmemi sağlayacak imkanlar yok. Veliler ayrı sıkıntı. Beklentilerime cevap vermiyor.”

5-Özel okulda çalıştıkları süreç içerisinde beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı konusunda öğretmenlerin görüşleri tablodaki gibidir:

Tablo:10) Özel Okuldan Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi

Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi	f
Evet, karşılandı.	17
Kısmen karşılanmadı.	3
Hayır, karşılanmadı.	0

Tablo 10'a göre; özel okulda çalışan sınıf öğretmenleri beklentilerinin karşılandığı yönünde görüş belirtmelerine rağmen, ücret ve veli açısından kısmen yeterli olmadığını da belirtmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin özel okulu tercih nedenlerinin en başında okulun fiziki yapısının ve imkanlarının iyi olması gelmektedir. Bina yapısının iyi olması, okulun teknolojik donanımının yeterliliği, çalışma şartlarının elverişliliği özel okulda çalışma nedeni olmuştur. Bunun yanı sıra belli bir yaşa gelmiş,evlenip düzen kurmuş ailelerin KPSS gibi bir sınavla özellikle Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki okullara atanma ihtimalinin yüksek olması, öğretmenleri tedirgin eden bir durum olup Doğu'ya gitme endişesi oluşturarak özel okulu tercih etme nedenleri arasında ikinci sıraya girmiştir. Özel okulda çalışmanın mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşüncesiyle özel okulu tercih eden öğretmenlerin yanı sıra buna paralel olarak akademik kariyer de sağladığını düşünen öğretmenler de olmuştur.Özel okullarda idarenin öğretmene daha çok sahip çıktığı ve onların haklarını savunduğu düşüncesiyle de yine tercih nedenleri belirlenmiştir. Sadece bir öğretmen devlet okulunda çalışırken norm fazlası olması nedeniyle özel okulu tercih ettiğini belirtmiştir.

Çalışma koşullarının ve imkanlarının özel okulda daha iyi olduğunu düşünen öğretmenler, devlet ve özel okulda görev yapmanın arasındaki farklılık olarak bazı hususları şöyle belirtmektedirler: Devlet okulunda iş garantisinin bulunması, çalışma süresinin daha az olması ve buna bağlı olarak alınan ücretin özel okuldaki çalışma süresi ile performansa göre

daha yüksek olması devlet okulunun avantajları olarak görülürken; müfredatın esnetilebilmesi, okula öğrenci kayıtlarında adres zorunluluğu bulunmadan öğrencinin başarı durumuna bakılması, okulun donanımlı olması,kariyer ve mesleki gelişim olanağının sunulması, sosyal etkinliklere daha çok yer verilmesi özel okulu daha önde tutmaktadır. Ancak velilerin aşırı müdahalesi özel okullarda görülürken devlet okullarında velinin ilgisiz oluşu da yine ortaya çıkmaktadır.

Beklentilerle ilgili olarak idarenin öğretmen haklarını daha savunmacı olduğu yaklaşımı mevcuttur. Öğretmenin arkasında durma, sahip çıkma, haklarını savunma konusunda idareden beklentiler yüksektir. Çalışma koşulları ve imkanları konusunda öğretmenlerin çok beklenti içinde olduğu söylenemez. Devletteki çalışma saatlerine göre özel okulun çok yorucu olduğunu ve alınan ücretin çalışmaya göre düşük olduğunu belirten öğretmenler,el okulun çalışma koşullarının daha iyi olduğunu savunmaktadırlar.Özel okullarda velilerin aşırı müdahaleci olması, devlette ise velilerin ilgisizliği yakınılmaktadır.Akademik açıdan kendilerine katkı sağladığı gerçeği de vurgulanan diğer özelliktir.

Özel okuldaki öğretmenlerin tamamı çalıştığı kurumdan memnun kaldıklarını ifade etmiştir. 3 öğretmen veli ve ücret açısından beklentilerinin karşılanması hususunda kısmen katıldığını beyan etmiştir.

Özel okulun fiziki yapısının,maddi-manevi imkanlarının iyi olması;eğitimde kullanılacak materyaller açısından zenginliği,devlet okullarında yaşanan eksikliklerdir. Devlet okullarında henüz odunu kömürü bile olmayan,ulaşımda sıkıntı yaşayıp okulu kendi imkanlarıyla iyileştirmeye çalışan öğretmenlerimize devlet, maddi ve manevi olarak destek olmalı;okulu yeterli imkanlara sahip hale getirmelidir. Dört yıllık bir üniversite eğitimi sonucunda kaderleri birkaç saatlik zaman diliminde yazılı bir sınavla belirlenen öğretmenlere iş imkanının KPSS sınavından yeterli not alarak sunulması yerine öğretmenin performansı da sürece katılarak ihtiyaç doğrultusunda öğretmen alınmalıdır. Öğretmenliğin saygınlığının düştüğü günümüzde mesleki saygınlığı yükseltmek adına devlet desteğini artırmalı, öğretmenlerin kişisel ve mesleki olarak gelişimine katkı sağlayacak programlarda görev almasını maddi olarak da teşvik etmelidir. Öğretmenlerin kariyeri ve akademik başarısında güdüleyici etmenleri tespit etmelidir. Özverili çalışma sonucunda öğretmene verilen ücret devlet okullarında kesinlikle artırılmalıdır. Devlet okullarında idare ile öğretmen arasında sağlam bir ilişki kurulmalı, idare herhangi bir olumsuz durumda öğretmenine sahip çıkmalıdır. Öğretmenin özlük haklarının savunulması ve korunmasında daha aktif bir okul yapısı, idareye olan güven duygusunu ve samimiyeti artıracağından okuldaki başarının da ön plana çıkması muhtemeldir. Üniversiteden mezun edilecek öğretmen sayısı ihtiyaca göre belirlenmeli, öğretmen yeterliliği olmayan kişilerin tespit edilerek yeterli hale gelmesini sağlayıcı seminerler ve programlar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, A. (1989). Özel ve Devlet Liselerinde Veli Beklentilerinin Örgütsel ve Yönetsel Boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (4).

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

İlgar, L. (2014-2). Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Farklılıklara İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), s. 259-285.

Kandemir, Y. (2015). Devlet Okulu Öğretmenlerinin Özel Okullara İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Memduhoğlu, H., & Yılmaz, K. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara:Pegem A Yayıncılık



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL KULÜPLERE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ (Van İli Örneği)

Abdulkadir SAĞLAM, Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi/ VAN, saglam6888@gmail.com

Gökçe TIRAŞ SAĞLAM, İlknur Ilıcalı İlkokulu/ VAN, gokce4044@gmail.com

Emrah TOSUN, Sempaş Ortaokulu/ VAN, emrahtosun@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere karşı tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma, Van ilinde, merkez ilçede bulunan ve çevresel şartlar ele alındığında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan İlknur Ilıcalı İlkokul'u ile yine çevresel şartlara göre sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Sempaş İlkokulu'nda 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde yapılmıştır. 3. ve 4. sınıflarda her sınıf seviyesinden 50 öğrenci olmak üzere, her bir okuldan 100 öğrenci, toplamda ise iki okuldan 200 öğrencinin katıldığı bu araştırmada, kız-erkek sayıları da eşit tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal kulüplere karşı tutumlarını ve bazı kişisel bilgilerini ortaya koymak adına, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan ve araştırma kapsamına alınmayan başka okullarda pilot uygulaması yapılan "İlkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere dair görüşleri" ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda benzerliklerin olduğu, anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yine analizlerde sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak sosyal kulüplere karşı tutumlarının orta seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede sosyal kulüp faaliyetlerinin amacına uygun bir şekilde yerine getirilmesi, öğrencilerin ve velilerin sosyal kulüplerin faaliyetlerinin içerikleri hakkında bilgilendirilmesi, öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve sosyal kulüplerin işlevleri hakkında öğretmen görüşlerinin de dikkate alınması yararlı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Kulüpler, Sosyal Kulüp Tutumu, ilkokul

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde (eğitimin amaçlarına uygun) değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Meydana gelen bu değişim bireyin bütün yaşantısı boyunca devam eder. Çünkü eğitim anne karnından başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Eğitim sürecinde insanın birçok yönden gelişimi ele alınmaktadır.

Başka bir ifadeye göre ise eğitim, toplumdaki kültürleme sürecinin bir parçasıdır. İnsanın kişilik yapısı, içinde doğduğu ve yetiştiği kültür tarafından belirlenir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara aktarır. İnsanın çocuk, genç ve yetişkin olarak kendi toplumuyla bütünleşmesi, toplum içinde, etkinlik kazanması ve yetişmesi sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı öğrenmeler kültürel özelliklerin yeni kuşaklara aktarılmasıyla gerçekleşir. Kültürel özelliklerin yeni kuşaklara aktarılması kültürleme olarak da adlandırılabilir. Kültürleme, ailede, sokakta ve hemen her yerde bilinçli ya da bilinçdışı, yaygın, kendiliğinden oluşan ve bireysel olan öğrenmeleri de kapsar. Kültürlemenin amaçlı olarak yapılan kısmı eğitimdir (Demirel, Kaya, 2007, s.12).

Eğitim kavramı, ilk insanla var olan, her dönemle önemini koruyan ve farklı dönemlerde sosyal özellikler paralelinde farklı tanımlanan bir kavramdır. E. Durkheim, "sosyal olmayan nesli sosyalleştirmek" şeklinde eğitimi tanımlarken, Spencer de "tam yaşayışa hazırlık" olarak farklı bir eğitim tanımı yapmaktadır (Töremen, 2010, s. 13).

Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim, bireyi yetiştirmede farklı yönleri ortaya çıkarma süreci olarak da tanımlanabilir. Süreç boyunca insan, gerek ahlaki, gerek bilgisel, gerekse de sosyal yönden kendini geliştirerek Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşinin en üstünde yer alan "Kendini Gerçekleştirme" basamağına ulaşmaya çalışır. Bu bütün insanlık için de aynıdır.

Ülkeler eğitimin amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmektedir. Bizim ülkemizde de Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarından birisi " beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir" (www.meb.gov.tr, 14.06.2011, 21:57).

Bu özellikleri kazanacak bireyleri yetiştirmek için farklı eğitim programları uygulanmaktadır. Eğitim programı ise öğretim- öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programlarının tümüdür. Bu faaliyetlerin başlıcaları, sosyal kulüp faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, özel kurslar, gezi- gözlem incelemeleridir. Bunlar genellikle ders dışı faaliyetlerdir. Ancak hepsinin eğitim programı çerçevesinde programlanması ve birer programlarının ya da planlarının olması gerekmektedir. Bunların hepsi eğitim programlarında da yer alır (Küçükahmet, 2009, s.9).

Yukarıda bahsettiğimiz faaliyetler örtük programın sınırları içerisinde yer almaktadır. Ancak örtük programlar eğitimciler tarafından gerekli önemi görmemektedir. Bu konuda Demirel (2008, s.7) "genelde program geliştirme uzmanları okullarda okutulan derslerin programını hazırlama çabalarına önem vermekte, ders dışı etkinlikler için herhangi bir program çalışması yapmamaktadırlar. Özellikle de bireylerin yaratıcılıklarını geliştirici etkinliklerin düzenlenmesine ilişkin program düzenlemelerine yeterince yer ve zaman ayırmamaktadırlar" şeklinde görüş belirtmiştir. Demir'e göre (1972) ise "okul gerçek hayatı en iyi şekilde işleyen ve öğrencileri gerçek hayata göre yetiştirmeyi amaç edinen çabaları devam ettirmek için demode olmuş ve geçerliliğini kaybetmiş çalışmalara son vermek zorunda kalmıştır. Bu itibarla öğrenci yalnız, öğretmeni dinleyen kuru bilgiler edinen kimse değil, bilgi ve beceriye sahip olmak için çaba gösteren bir insan olmalıdır. Bu durumun yaratılması ise her bakımdan öğrencilerin okuldaki bütün çabalara katılmalarını gerçek okulun amaçlarına göre yetiştirilmelerini gerektirmektedir".

Demirel de yine (2008, s.7) " öğrencilerin toplumsal hayata uyumunu sağlamada örtük programlar, bazı durumlarda eğitim programları kadar etkili olmaktadır. Eğitim aşamasının her düzeyinde örtük programların, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Program geliştirme uzmanları, eğitimde program geliştirme çalışmalarında örtük programları iyi çözümleyebilmeli ve onu normal eğitim programının bir parçası haline getirebilmelidir. Bu yolla öğrencilerin ders dışı konulardan bilgi sahibi olmaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır*"* ifadelerine yer vererek ders dışı etkinliklerin önemini vurgulamıştır.

Ders dışı etkinlikler öğrencilerin hem kişisel hem de sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır. İlköğretim çağıyla birlikte ev ortamından çıkıp, okul ortamına giren çocuktan çok yeni davranış biçimleri geliştirmelerini bekleriz. Kendi yaşıtlarıyla bir arada sosyal bir grup olarak etkileşim içinde yaşamayı öğrenmek, onlardan bu dönemde beklediğimiz akademik gelişmeler (okuma-yazma-aritmetik) için de çok önemli bir temeldir. Bugün eğitim sürecinde akademik becerilerle birlikte çocuklarımızın sosyal gelişimlerinin de çok temel olduğundan yola çıkılarak sosyal becerilerin gelişmesi çok önem kazanmıştır (Akkök, 2003, s.19-20).

Sosyal beceriler bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi bu türden davranışlar aynı zamanda çocuğun istediklerini elde etmesini sağlar.

Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Oysa sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabilirler (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2002, s.28-29).

Biz öğretmenler, öğrencilerin etkileşimi için ne kadar çok fırsatlar yaratırsak, sosyal becerilerin gelişmesi de o kadar kolaylaşır (Akkök, 2003, s.21).

Öğrenci etkileşimini artıran en temel ders dışı faaliyetlerden biri de sosyal kulüplerdir. Bu çalışmada ele alacağımız "Sosyal Kulüp Faaliyetleri" nin programlanmasını içeren Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde Sosyal etkinliklerin amacı, "Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmaktır" şeklinde ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 26804).

Ayrıca sosyal kulüp çalışmalarının öğrenci ve öğretmenler açısından önemini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Okulun ders programını zenginleştirir.
- Öğrencilerde sorumluluk alma ve girişimcilik becerilerini geliştirir.,
- Öğrencilerin aralarında iş birliği yapma ve takım halinde çalışma becerileri gelişir.
- Öğrencilere etkinliklerinde rehberlik eden öğretmenler arasında yakın ilişkiler sağlar.
- Okulu daha çekici yapar, yaşantısal olarak iş ve yaşam deneyimleri kazandırır.
- Serbest zamanları yararlı biçimde kullanma eğitimi verir.
- Öğrencilerin ilgi alanlarını genişletir ve düşündüklerini deneme olanağı sağlar.
- Öğrenciye yaşantısal olarak toplantı yönetimi, iş dağıtımı, grup kararı alma, ikna etme gibi sosyal ve mesleki beceriler kazandırır.
- Öğrencilerin arkadaşlarına, okuluna, topluma hizmet etme, yurtseverlik ve yardımseverlik duygularını geliştirir.
- Para ve hesap işleri bulunan kulüpler öğrencilerin para harcama, defter tutma, dosya, karar ve belgeleri düzenli tutma becerileri kazandırır (Çınar, 2012, s.37).

Yapılan bu çalışma, sosyal kulüplerin amaçlarına ne derece ulaştığını ortaokul öğrencilerinin görüşlerinden yararlanarak ortaya koymaktadır.

Çalışmanın Amacı

Amaçlar; ne?, nasıl?, ve niçin? gibi sorularla ilgili olup aydınlatılmak istenen değişkenlerin ve ilişkilerin özet ifadeleri olarak toplanacak verileri açıklar nitelikte olmalıdır (Karasar, 1994, s.67).

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere dair görüşlerini incelemektir. Araştırmanın ana amacı bu olmakla beraber, aşağıdaki alt başlıklara da cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin sosyal kulüplere bakışı farklı sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullara göre değişmekte midir?
2. Cinsiyet farklılığına göre sosyal kulüplere bakış açısı değişmekte midir?
3. Sınıf seviyelerine göre sosyal kulüplere bakış açısı değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğrenci görüşlerine anket yoluyla başvurulacağından, bilimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılacaktır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Araştırmaya konu olan durum, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez (İpekyolu) ilçesi I. döneminde öğrenim görmekte olan ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin büyük ve ulaşılması zor olması dolayısıyla örneklem yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın örneklemini ise, sosyo-ekonomik yönden iyi bir çevrede yer alan İlknur Ilıcalı İlkokulu ile sosyo-ekonomik yönden düşük bir çevrede yer alan Sempaş İlkokulu'nda her sınıf seviyesinden (3-4.sınıflar) 50'şer olmak üzere 100 öğrenci ile iki okuldan toplamda 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplam frekansı aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 15: Örneklem grubunun toplam frekans dağılımı

	Okulun Bulunduğu Bölge	Öğrencinin Cinsiyeti	Öğrencinin sınıfı
Geçerli Veri	194	194	194
Kayıp Veri	0	0	0

Araştırmaya katılan 200 öğrenciden 6 tanesinin ölçekte yer alan soruların bir çoğuna cevap vermedikleri tespit edilmiştir. Bunun neticesinde de araştırma 194 katılımcı ile gerçekleştirilmiş ve herhangi bir kayıp veriye rastlanılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullara göre frekans dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 : Örneklem grubunun okullara göre frekans dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Yüksek	98	50,4	50,4
Düşük	96	49,6	49,6
Toplam	194	100,0	100,0

Tabloya baktığımızda araştırmaya bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan İlknur Ilıcalı İlkokulu'ndan 98 öğrenci katılmış ve bu toplam öğrencilerin % 50,4'ünü oluşturmuştur. Bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Sempaş İlkokulu'ndan ise 96 öğrenci katılmış olup bu öğrenciler toplamın % 49,6'sını oluşturmuştur. Genel itibariyle bakıldığında öğrenciler okul türüne göre benzer dağılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre oluşan frekans dağılımı Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3 : Örneklem grubunun cinsiyete göre frekans dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	97	50	50
Erkek	97	50	50
Toplam	194	100,0	100,0

Tabloyu incelediğimizde araştırmaya katılan öğrencilerin 97 tanesini kız öğrenciler, 97 tanesini de erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kız öğrencilerin yüzde dilimi % 50 iken, erkek öğrencilerin yüzde dilimi de % 50'dir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin cinsiyete göre dağılımda eşit değerler aldığını görmekteyiz.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyesine göre frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 : Örneklem grubunun sınıf seviyesine göre frekans dağılımı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
3.sınıf	96	49,7	49,7
4.sınıf	98	50,3	50,3
Toplam	194	100,0	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan 96 öğrenci 3.sınıf öğrencisi olup, bu öğrenciler genel toplamın % 49,7'sini, 98 öğrenci 4.sınıf öğrencisi olup genel toplamın % 50,3'ünü, oluşturmaktadır. Genel itibariyle araştırmaya katılan öğrencilerden 3. ve 4. sınıf öğrencileri birbirine çok yakın sayılar içermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin okul türü, cinsiyeti ve sınıf seviyesi bilgilerinden oluşan kişisel bilgiler kısmı ile araştırmacı tarafından geliştirilen ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden akademisyenlerin görüşü alınarak oluşturulan ve 21 adet sorudan oluşan "İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kulüplere Dair Görüşlerini Belirleme" ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Güvenirlik- Geçerlik ve Veri Analizi

Araştırmada kullanılan ve beşli likert türü derecelendirme yapılan ölçekte maddeler olumsuzdan olumluya doğru sıralanmıştır. Tek boyutlu olan ölçek araştırmacı tarafından geliştirildiğinden Cronbach Alpha güvenirlik hesaplaması yapılmış ve güvenirlik katsayısı aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 : Cronbach Alpha güvenirlik hesaplaması

Cronbach's Alpha	Toplam Öğe
,703	22

Güvenirlik hesaplamasında 21 adet ölçek maddesi ile birlikte toplam madde de ele alınarak toplam 22 öğe kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik hesaplaması sonucunda güvenirlik katsayısı

0,663 çıkmıştır. Bu değer, güvenirliğin normal değeri olan 0,7'ye çok yakın olmasına rağmen araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grubunun küçük olması dolayısıyla kabul edilebilir bir değerdir.

Ölçeğin normallik hesaplaması Kolmogorov Smirnov ile yapılmış olup Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 : Ölçeğin normallik hesaplaması

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	P
Toplam	,057	194	,200(*)

Testin normalliğine baktığımızda p değerini 0,200 olarak görmekteyiz. $p > 0.05$ olduğundan H_0 hipotezi geçerlidir. Yani testimizin normal değer taşıdığı anlaşılmaktadır. Bundan sonraki uygulamalarımızda ölçek normal olduğundan dolayı parametrik test uygulamaları kullanılacaktır.

Testin uygulandığı örneklemin yeterli olup olmadığı da testin geçerliğinde önemli bir yer tutmaktadır. Örneklemin yeterli olup olmadığı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 : Örneklem yeterliliği

Kaiser Meyer Olkin	örneklem yeterliliği ölçüsü	,835
bartlett's test of sphericity	approx. chi-square	1185,394
	Df	210
	sig.	,000

Örneklem yeterliliğini ölçmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçüsü değerini ele almak gerekmektedir. KMO değerinin 0, 60 'tan büyük olduğu durumlarda örneklem yeterli olmaktadır. Testimizin KMO değeri ise 0,835 'tir. Yani 0,60'tan büyük olduğu için örneklem yeterlidir.

Örneklem grubundan elde edilen veriler, bilgisayar ortamında istatistik paket programına aktarıldıktan sonra verilerin analizi ve yorumlaması yapılmıştır. Bu analiz sırasında verilerin aritmetik ortalamaları, frekansları, standart hata ve standart sapmaları ile iç tutarlılıkları belirlenmiştir. Ayrıca Büyüköztürk, bireylerin davranışlarını tahmin etmedeki başarı, büyük ölçüde testin, gerçekte testten elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olmasına bağlı olduğunu belirtmiştir (Büyüköztürk, 2010, s.167). Bu bağlamda da testin geçerlik ve güvenirliği yapılan analizlerle ortaya konulmuştur.

Ölçeğin veri analizinde istatistik paket programı olan SPSS 15.0 kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar ise 21 ile 105 arasında değişmektedir. Toplam puanın yüksek oluşu öğrencilerin sosyal kulüplere karşı görüşlerinin olumlu olduğunu, toplam puanın düşük olması ise öğrencilerin sosyal kulüplere karşı görüşlerinin olumsuz olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin geçerliğinin yüksek olması adına maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8 : Maddelerin faktör yük değeri

	Initial	Extraction
soru 1	1,000	,555
soru 2	1,000	**,460**
soru 3	1,000	,681
soru 4	1,000	,613
soru 5	1,000	,528
soru 6	1,000	,564
soru 7	1,000	,639
soru 8	1,000	,582
soru 9	1,000	,702
soru 10	1,000	,595
soru 11	1,000	,728
soru 12	1,000	,579
soru 13	1,000	,513
soru 14	1,000	,569
soru 15	1,000	,582
soru 16	1,000	,716
soru 17	1,000	,609
soru 18	1,000	**,728**
soru 19	1,000	,541
soru 20	1,000	,465
soru 21	1,000	,588

Ölçek maddelerinin faktör yük değerinin 0,30 ‘dan büyük olması gerekmektedir. Tablo 8’i incelediğimizde en küçük değerin 0,460 olduğu görülmektedir. Maddelerin tümü ise 0,460 ile 0,728 arasında değişen değerler almaktadır. Buna göre ise maddelerin faktör yük değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan öğrencilerin okul türü, cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre sosyal kulüplere karşı görüşlerinin analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğrencilerin ölçekten almış oldukları toplam puana yönelik tanımlayıcı istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 : Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin tanımlayıcı istatistikler

	Toplam	Minimum	Maximum	Ortalama	Std. Sapma
Toplam	194	42,00	88,00	67,7461	8,83252
Geçerli	194				

Tablo 9'e göre araştırmaya katılan 194 öğrencinin ölçekten aldığı toplam puanların ortalaması 67,74'tür. Ölçekten alınan en düşük puan 42, en yüksek puan ise 88'dir. Puanların ortalamasına göre ortaokul öğrencilerinin sosyal kulüplere bakışına dair görüşleri orta düzeyde olumluluk göstermektedir. Ayrıca standart sapmanın 8,83 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçeğin uygulandığı grubun heterojen bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik yapısına göre öğrencilerin sosyal kulüplere karşı görüşlerini içeren dağılım Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10 : Okulun sosyo-ekonomik yapısına göre öğrencilerin sosyal kulüplere karşı görüşlerini içeren dağılım

Okulun bulunduğu bölge	Toplam	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ort.
Yüksek	98	68,0816	8,80566	,88951
Düşük	96	67,4000	8,89346	,91245

Tabloda da görüldüğü üzere çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan İlknur Ilıcalı İlkokulu'ndan 98, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Sempaş İlkokulu'ndan 96 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Toplam puan ortalamasına bakıldığında her iki okul öğrencilerinin de sosyal kulüplere bakış açısının orta düzeyde olumluluk gösterdiği görülmektedir. Yine iki okul öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplarda standart sapma da birbirine çok yakın değerler çıkmıştır. İki değişken arasındaki korelasyona bakıldığında ise her ikisinin de 0,593 çıktığı ve H_0 hipotezinin geçerli olduğu görülmüştür. Yani okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrencilerin sosyal kulüplere bakışlarında anlamlı bir farklılık yoktur.

İlkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere dair görüşlerinin cinsiyet farklılığına göre dağılımı Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11 : Öğrencilerin sosyal kulüplere dair görüşlerinin cinsiyet farklılığına göre dağılımı

Öğrencinin cinsiyeti	Toplam	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata Ort.
Kız	97	67,3299	7,68077	,77986
Erkek	97	68,1667	9,88424	1,00881

Tablo 11'i incelediğimizde araştırmaya katılan 194 öğrencinin 97'sinin kız, 97'sinin erkek olduğunu görmekteyiz. Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin ölçekteki maddelerden aldıkları toplam puanın ortalamaları birbirine çok yakın çıkmıştır ve bu toplam puan ortalamaları öğrencilerin sosyal kulüplere dair orta düzeyde olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur. Standart sapmanın kız öğrencilerde 7,68; erkek öğrencilerde de 9,88 olması erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha

heterojen bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca iki değişken arasındaki ilişkinin 0,513 çıkması da H_0 hipotezini ortaya koymaktadır. Yani ortaokul öğrencilerinin sosyal kulüplere bakış açısında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur.

İlkokul öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre sosyal kulüplere dair bakış açılarının analizini içeren Tablo 12 aşağıda verilmiştir.

Tablo 12 : Ortaokul öğrencilerinin sosyal kulüplere dair görüşlerinin sınıf seviyelerine göre dağılımı

Öğrencinin sınıfı	Öğrencinin sınıfı	P (sig)
3.sınıf	4.sınıf	,001

3.sınıfların vermiş oldukları cevaplarla 4. sınıfların vermiş oldukları cevaplar arasındaki ilişkinin 0,001 olduğu görülmektedir ki bu iki sınıf seviyesinin vermiş olduğu cevaplar arasında büyük farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma ilkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere dair görüşlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal kulüplere dair görüşlerini belirlemek için, nicel veriler kullanılarak betimsel ve ilişkisel tarama yapılmıştır. Örneklem olarak Van merkez ilçesinde yer alan farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan ve rastgele seçilen İlknur Ilıcalı İlkokulu ile Sempaş İlkokulu'nda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan, sınıf düzeylerine göre eşit dağılım gösteren ve her sınıf seviyesinden 50 öğrencinin katılımıyla oluşan 200 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden "İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kulüplere Dair Görüşleri" ölçeği ile toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş ve bulgulardan yola çıkarak değerlendirmeler yapılmıştır.

İlkokul öğrencilerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre sosyal kulüplere bakışlarının değerlendirilmesi neticesinde okullar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin almış oldukları ortalama puan, farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullardaki öğrencilerin sosyal kulüplere bakış açısının orta düzeyde olumluluk gösterdiğini ortaya koymuştur.

Yine araştırmada ilkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere bakış açısının cinsiyet değişkeni çerçevesinde değerlendirilmesi yapıldığında; kız öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar ile erkek öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca maddelerin ortalama toplam puanına bakıldığında da öğrencilerin cinsiyet farkı gözetmeksizin sosyal kulüplere karşı orta düzeyde olumlu görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır.

İlkokul öğrencilerinin sosyal kulüplere dair görüşlerinin sınıf seviyesine göre incelemesine bakıldığında ise 3. ve 4.sınıfların vermiş olduğu cevaplarda yüksek düzeyde anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı görülmüştür.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak bir takım öneriler sunulmuştur. Bu öneriler;

1- Okullarda kulüp çalışmalarına daha fazla önem verilerek kulüp çalışmalarının amacına ulaşabilmesi için faaliyet alanları genişletilmelidir.

2- Kulüp çalışmalarının plânlanmasında ihtiyaca cevap verecek nitelikte yeni bir müfredat geliştirilmelidir.

3- Öğrenciler kulüp çalışmalarında daha aktif olmalı ve kulüp seçimlerinde öğrencilerin fikirleri alınmalıdır.

4- Öğretmen adaylarına üniversite eğitimi boyunca sosyal kulüplerin faaliyetleri ve önemi hakkında daha fazla bilgi verilecek şekilde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

5- Çalışmalar öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları özendirecek nitelikte olmalıdır.

6- Çalışmalar kağıt üzerinde kalmayıp uygulamaya geçilmelidir.

7- Kulüp çalışmaları idare tarafından desteklenmeli ve denetlenmelidir.

8- Öğretmenlere sosyal kulüpler hakkında hizmet içi eğitimler verilmelidir.

9- Okul dışından sivil toplum kuruluşları ve uzmanlar da sürece dahil edilmelidir.

10- Aktif bir şekilde faaliyet gösteren kulübün öğretmen ve öğrencileri ödüllendirilerek teşvik sağlanmalıdır.

11- Ailelerin de sosyal kulüpler hakkında bilgilendirilmesi ve kulüp faaliyetlerine katılımları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akkök, F. (2003), İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi Öğretmen El Kitabı, İstanbul, Özgür Yayıncılık, 3.basım

Başaran, İbrahim Ethem (2000), Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul, Feryal Matbaası, Ankara

Büyüköztürk, Ş. (2010), Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayınları, 12. Baskı

Çetin,F. Bilbay, A. Kaymak, D. (2002), Çocuklarda Sosyal Beceriler, İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2. Baskı

Çınar, İkram, (2002), İlköğretim Okullarında Eğitsel Kol Çalışmaları

Çınar, İkram, (2012), Öğrenci Kulüpleri ve Demokrasi Kültürü, Ankara, Ütopya Yayınları, 1.baskı.

Demir, M.S. (1972), İlkokullarda Eğitsel Öğrenci Kolları, Ankara, Nam matbaacılık

Demirel,Ö. Kaya, Z. (2007), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, Pegem A Yayınları, 2. Baskı

Demirel, Ö. (2008), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara Pegem A yayınları, 11. Baskı

Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Yelkentepe Yayınları, No:4

Küçükahmet, L. (2009), Program Geliştirme ve Öğretim, Ankara, Nobel Yayınları, 24.Baskı

Karasar, N. (1994), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, 5. Baskı.

Karasar, N. (2012), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 23. Baskı

Karslı, Sezgin, (2006), " İlköğretim okullarında Sosyal Kulüp Çalışmalarının Öğrencilerin Yöneticilik Niteliklerinin Gelişmesine Katkısı" , Yüksek lisans tezi

Töremen, F. (2010), Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık, 1. Baskı

Resmi Gazete (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı İlk ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği,* 26804.

İnternet Kaynakları

www.meb.gov.tr /duyurular/duyurular2006/egitim-sistemi.html. 14.11.2015.



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (TRAKYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Yücel Atila Şehirli , Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Edirne, Türkiye, asehirli@yahoo.com.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin işleyişini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2014-2015 öğretim yılı Bahar yarıyılında Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi toplam 217 öğrenciden oluşmaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla, veri toplama aracı olarak Cevat Elma ve diğerleri tarafından (2010) geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler t-testi, varyans analizi ve LSD testi istatistiksel teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada; öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde, fakülte ve uygulama yapılan kurum ve kuruluşlarda karşılaştıkları güçlükler ile uygulamanın olumlu ve olumsuz yanları sorgulanmıştır. Öğretmen adayları bu dersin uygulama sürecinde pek çok problem ile karşılaşmakla birlikte bu dersin gerekli ve etkili olduğunu, fakat uygulamada düzeltmeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen eğitiminde gerekli bir ders olduğunu, dersin kendilerine toplumsal farkındalık, duyarlılık ve sorumluluk bilinci kazandırdığını, öğretim elemanlarının çoğunlukla kendilerine gerekli rehberliği yaptığını, fakat yapmayanlarında olduğunu, uygulama esnasında çeşitli maddi sorunlar yaşadıklarını, dersi olumlu algıladıkları, bu dersin kendi gelişimlerine faydasının olduğuna inandıklarını, gittikleri kurumların kendilerine gerekli yardımı verdiğini belirtenlerin yanında bu dersin pek etkili olmadığını, amacına uygun bir şekilde işlenmediğini belirtenler de olmuştur. Dersin daha etkin ve verimli hale getirilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet Uygulamaları, Öğretmen Adayları, Öğretim Elemanları, Toplumsal Duyarlılık, Toplumsal Sorumluluk, Öğretmen Yetiştirme.

ASSESSMENT OF COMMUNITY SERVICES COURSE ACCORDING TO THE VIEWS OF CLASSROOM TEACHING TEACHER CANDIDATES (TRAKYA UNIVERSITY SAMPLE)

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the operation of "Community Services" course with the view of Trakya University Faculty of Education 3rd and 4th grade Classroom Teaching students. The population of the study consists of 2014-2015 spring semester Trakya University Faculty of Education 3rd and 4th grade Classroom Teaching students who have taken Community Services Course. The study sample totally consists of 204 students. "Perceptions Scale of Teacher Candidates for Community Services Course" developed by Cevat

Elma et. al (2010) has been used to analyze student views about the course. The data obtained from the study has been analyzed with t-test, variance analysis, and LSD statistical techniques.The positive and negative sides of the Community Services Course have been questioned at the study. Teacher candidates have stated that although they come across many problems, this course is necessary, and effective, but some corrections must be made. As a result of the study, teacher candidates have expressed that this course is necessary for teacher training, it helps them to gain social awareness, and sensitiveness, lecturers usually guide them, but there are some who do not guide them, they come across various financial difficulties, they perceive the course positive, and belive that this course helps their development, however some candidates have stated that this course isn't effective. Suggestions have been developed to make the course more effective and productive.

Key Words: Community Services, Teacher Candidates, Instructors, Social Sensitiveness, Social Responsibility, Teacher Training.

GİRİŞ

Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde 2006-2007 akademik yılından başlayarak uygulanan "yeni öğretmen yetiştirme programında" teorik derslerin yanı sıra uygulamaya yönelik derslere ağırlık verilmesi görüşü benimsenmiş ve bu bağlamda programlara "Topluma Hizmet Uygulaması" dersi konulması kararlaştırılmış ve dersin kur tanımı şu şekilde yapılmıştır: "Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması (YÖK, 2006)".

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere dersin amaçlarının çok geniş bir yelpazede ele alındığı görülmektedir. Alan yazına göre THU dersinin amacı;

- öğretmen adaylarını daha iyi öğreniciler ve vatandaşlar olarak yetiştirmek,
- yaptığı işten zevk alan, özsaygısı yüksek, eğitsel ve mesleksel başarıyı hedef alan (Warbuton ve Oppenheimer, 2000),
- öğrencilerinin yaşamlarına ilişkin derin bilgiye sahip olan (Dunkin, 1996),
- meslek yaşamında esnek olabilen (Duesterberg, 1998),
- sahip olduğu bilgiyi değerlendirebilen ve değişik görüşleri irdeleyebilen bireyler olarak yaşama hazırlamaktır. Ayrıca bu dersle öğretmen adaylarında;
- toplumsal duyarlılık ve farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini destekleme, toplumsal sorumluluk bilinci ve özgüven oluşturma hedeflenmektedir (THU Yönergesi, 2009).

THU yurt dışında özellikle ABD'de uzun yıllardır öğretmen yetiştirme programlarında yer almakta ve bu konuda çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Quezada ve Christopherson'ın (2005) yaptıkları bir çalışmada katılımcıların çoğu THU'yu "insanlara yardım etmenin ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmenin bir yolu olarak gördüklerini" belirlemişlerdir. Bazı katılımcılar ise, THU'ya zorunlu olarak katılmak gerektiğine ilişkin algılarının bu süreçte değişerek gönüllü katılımcılık düşüncesine dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarla çalışan gönüllü katılımcılarda, "sabır, tutarlılık, hoşgörü ve esneklik gibi niteliklerinin gelişim gösterdiği" belirlenmiştir. Simons ve Cleary (2006) THU'nun bireysel ve toplumsal sonuçlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada; "öğrencilerin toplumsal farklılıklara duyarlılık, politik farkındalık, toplumsal özyeterlik ve vatandaşlık ilişkileri boyutlarında dönem başından sonuna kadar olan sürede kendilerini geliştirdiklerini belirlemişlerdir." Araştırmanın sonuçları dersin öğrencilere sağladığı en önemli katkının "akademik öğrenme, bireysel ve bireyler arası gelişim ve toplumsal işbirliği alanlarında olduğunu" göstermiştir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan

bir çalışmada, THU'ya katılan ve katılmayan grupların ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında; "katılan öğrencilerin toplumsal etkinliklere katılım, sosyal adalete ilişkin tutumlar, liderlik ve problem çözme becerileri açısından katılmayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları" belirlenmiştir (Moely vd., 2002). Eyler ve Giles (1999) THU'ya katılan öğrencilerin "bireysel farkındalık ve gelişim, özyeterlik, toplumsal sorunları anlama ve çözüm üretme boyutlarında gelişim gösterdiklerini" belirlemişlerdir.

Türkiye'de ise THU dersi öğretmen yetiştirme programlarının içerisinde yeni olmakla birlikte bu derse temel oluşturan uygulama boyutunun kökenlerinin Selçuklu ve Osmanlı vakıf geleneğinden gelen toplumsal yardımlaşma ve dayanışma olgusuna dayandığı ileri sürülebilir. Tarihimize bakıldığında doğal çevrenin korunmasından insan yaşam kalitesini artırmaya; yaşlı, yetim, çocuk ve yoksullara yardımdan hayvanların korunmasına kadar birçok alanda hizmet veren vakıflar yoluyla THU'ya benzer çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Cumhuriyet Dönemi'nde açılan ve öğretmen adaylarını toplum içinde, toplumla beraber ve topluma dönük biçimde yetiştirmeyi amaçlayan Köy Enstitüleri günümüzde THU'ya bir temel oluşturduğu da söylenebilir.

Türkiye'de kökenleri çok eskilere dayanmasına karşın, THU'nun yükseköğretimde öğretmen yetiştirme programlarına çok yakın bir zamanda konulması nedeniyle ülkemizde yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, THU'nun genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrenci görüşleri; "sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanma biçimi, kurum ve danışman boyutlarında" ele alınarak irdelenmiştir. Bu çalışmada;

Sosyalleşme; "farklı toplumsal kesimlerle iletişim kurma, toplumsal dayanışma, sorumluluk bilinci ve toplumsal sorunlara çözüm üretme",

Kişisel gelişim; "liderlik, özgüven ve empati",

Dersin algılanış biçimi; "dersin amacı, gerekliliği, işlenişi ve süresi",

Kurum; "öğretmen adaylarının uygulamaya gittikleri kamu (Çocuk Esirgeme Kurumu, Huzurevi, Yetiştirme Yurdu, Hastane vb.) ve sivil toplum kuruluşları (TEMA, TGEV, TOG, Sakatlar Derneği vb.)",

Danışman; "dersi yürütmekle sorumlu olan öğretim elemanı" anlamında kullanılmıştır. (Cevat Elma, vd. s.233-236, 2010, Soner Mehmet Özdemir vd. s.43-47, 2010)

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersinin işleyişini Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algıları alt boyutlarda (sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algıları alt boyutlarda (sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) sivil toplum kuruluşuna üyelik değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının THU'ya ilişkin algıları arasında alt boyutlar (sosyalleşme, kişisel gelişim, dersin algılanış biçimi, kurum ve danışman) öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

YÖNTEM

THU dersi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının THU dersine ilişkin algıları, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 2014-2015 öğretim yılı Bahar yarıyılında Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan Sınıf Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi toplam 217 öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme Dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla, veri toplama aracı olarak toplam 44 soru soruluk ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin İlk 16 sorusu, Soner Mehmet Özdemir ve Halil Tokcan'ın yayınladığı (2010) "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" çalışmasından alınmıştır. 17-44. sorularda ise Cevat Elma ve diğerleri tarafından (2010) geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları Ölçeği" kullanılmıştır. THU dersinde öğretmen adaylarının verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemek amacıyla beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; (5) *Tamamen Katılıyorum,* (4) *Katılıyorum,* (3) *Fikrim Yok,* (2) *Katılmıyorum* ve (1) *Hiç Katılmıyorum* seçeneklerinden oluşmuştur. **Boyutlar;** sırasıyla Soner Mehmet Özdemir ve Halil Tokcan'ın çalışmasındaki; "Öğretim Elemanı, Dersin Faydaları, Fakülte İmkânları, Uygulamaya Gidilen Kurum, Maddi Sorunlar" ile Cevat Elma ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçekteki; **"**Sosyalleşme, Kişisel Gelişim, Dersin Algılanış Biçimi, Kurum, Danışman"dır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1. Örnekleme Dağılımı

	f	%
1. Öğretim	108	49,77
2. Öğretim	109	50,23
3. Sınıf	109	50,23
4. Sınıf	108	49,77
18 yaş ve daha küçük	1	0,46
19-20 yaş	7	3,23
21-22 yaş	153	70,51
23 yaş ve üstü	56	25,81
Kız	162	74,65
Erkek	55	25,35
Hiç yok	161	74,19
1 ders	35	16,13
2-3 ders	15	6,91
4 ders ve üstü	6	2,76
4.00-3.51	14	6,45
3.50-3.01	99	45,62
3.00-2.51	94	43,32
2.50 ve altı	10	4,61
Kermes	21	9,68
Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	48	22,12
Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	39	17,97
Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	21	9,68
Diğer	88	40,55
Toplam	217	100,00

Katılımcıların 162'si kız, 55'i erkek olmak üzere toplam 217 öğrencidir. Katılımcıların 108,i Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı 1. Öğretim, (% 49.77) 109,u Sınıf Öğretmenliği 2. öğretim (%50.23) öğrencisidir. Katılımcıların %70,51'i 21-22 yaşında, %25.81'i 23 yaş ve üstü, %74.65'i kız, %67.8'i Sınıf Öğretmenliği, %50.23'i 3.sınıf, %49.77'ü 4.sınıf öğrencisi olan, %74. 19'u başarısız olduğu hiç ders olmayan, %45.62'sinin başarı ortalaması 3.50-3.01 olan öğrencilerdir. Katılımcıların "Topluma Hizmet Dersi için ne tür etkinlikler yaptınız?" sorusuna verdiği cevaplar ise şöyledir; diğer %40.55, kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak %22,12, branşla ilgili eğitim/öğretim hizmeti %17.97, kermes %9.68 'dir. (Tablo 1)

Tablo 2. THU Dersinin Değerlendirilmesine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Arit.Ort.	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Öğretim Elemanı	217	3,414	0,945	-0,495	-0,094
Dersin Faydaları	217	3,877	0,962	-0,104	0,059
Fakülte İmkânları	217	2,581	1,125	0,272	-0,847
Uygulamaya Gidilen Kurum	217	3,707	1,069	-0,986	0,406
Maddi Sorunlar	217	3,440	1,107	-0,501	-0,419
Sosyalleşme	217	3,570	0,808	-0,862	0,270
Kişisel Gelişim	217	3,527	0,913	-0,709	0,477
Dersin Algılanış Biçimi	217	3,423	0,502	-0,201	0,230
Kurum	217	3,561	0,970	-0,527	-0,158
Danışman	217	3,527	0,748	0,006	-0,094
THU Dersinin Genel Değerlendirilmesi	217	3,463	0,578	-0,390	0,802

Öğretim Elemanı Boyutu; gerekli rehberliği yaptı, yeterince destek gördük, uygulamaya katıldı, dersin değerlendirilmesinde objektif ve geçerli kriterler belirledi, grupları değerlendirmede eşit ve objektif davrandı, her grup üyesini adaletli ve eşit biçimde değerlendirdi, tüm çalışmalarımızı değerlendirdi. ($\bar{x}$ =3,414)

Dersin Faydaları Boyutu; toplumsal duyarlılık ve farkındalık kazandırdı, işbirliği yapma becerisi geliştirmemi sağladı, öğretmen eğitiminde gerekli olduğunu düşünüyorum. ($\bar{x}$ =3,877)

Uygulamaya Gidilen Kurum Boyutu; kurumlarda yönetici ve yetkililerin desteğini, kurumlarda çalışanların desteğini gördük. ($\bar{x}$ =3,707)

Maddi Sorunlar Boyutu; ulaşım yönünden sorunlar yaşadık, maddi yönden (para, beslenme vb.) sorunlar yaşadık. ($\bar{x}$ =3,440)

Sosyalleşme Boyutu; insanlarla iletişim kurma olanağı buldum, toplumsal dayanışmaya katkı sağladığını düşünüyorum, toplumun farklı kesimleriyle buluşma imkânı sağladığını düşünüyorum, üzerime düşen sorumlulukların farkına vardım, sorunlara çözüm önerileri getirebileceğimin farkına vardım, bir sivil toplum örgütüne üye olmanın öneminin farkına vardım, çevremi genişlettim, toplumsal yaşamdan ne kadar uzak olduğumu anladım. ($\bar{x}$ =3,570)

Kişisel Gelişim Boyutu; İnsan ilişkilerimi güçlendirdiğini düşünüyorum, Mesleki yaşamımda bu dersin bana yararlı olacağını düşünüyorum, liderlik özelliğimin farkına vardım, özgüvenim arttı, yaşama bakış açımı değiştirdi, empati becerimi geliştirdiğini düşünüyorum. ($\bar{x}$ =3,527)

Dersin Algılanış Biçimi Boyutu; Proje seçiminde öğrenci görüşlerine öncelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum, grupları öğrencilerin belirlemesi gerektiğini düşünüyorum, dersten zevk aldım, dersin tek bir dönemle sınırlı kalmaması gerektiğini düşünüyorum, ders hakkında yeterince bilgi verilmediğini düşünüyorum, dersin amacına

ulaştığını düşünmüyorum, gidilecek kurumların dersi veren öğretim elemanı tarafından belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum, dersin gereksiz olduğunu düşünüyorum. ($\bar{x}$ = 3,423)

Kurum Boyutu; Farklı kurumları tanıma olanağı buldum, işlerin nasıl yürüdüğünü öğrendim, görevlilerin uygulamaya bakış açılarının olumlu olduğunu düşünüyorum. ($\bar{x}$ =3,561)

Danışman Boyutu; Gittiğim kurumlarda sorunlarla karşılaştım, uygulama öğretim elemanının, kendi bölümümüzdeki öğretim elemanlarından olmasının uygun olacağını düşünüyorum, ders sorumlusunun dersin gereklerini yerine getirmediğini düşünüyorum. ($\bar{x}$ =3,527)

Fakülte İmkânları Boyutu; fakültenin imkânlarından (fotokopi, çıktı alma vs.) yararlandık, bölüm/ fakülte yönetimi gerekli olduğunda problemleri çözmemize yardımcı oldu. ($\bar{x}$ =2,581)

Sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersinin **"öğretim elemanı"** (t=2.109, sd=215, p<0.036), **"maddi sorunlar"** (t=3.520, sd=215, p<0.001), **"kurum**" (t=2.148, sd=215, p<0.033) alt boyutlarındaki değerlendirmeleri 3. sınıfta veya 4. sınıfta okuyor olmalarına göre göre farklılık göstermektedir.

4. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları **"Öğretim Elemanı"** ($\bar{x}$ =3.549) alt boyutunda 3.sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}$ =3.280) daha olumlu görüşe sahiptir. Benzer şekilde 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları **"Maddi Sorunlar"** ($\bar{x}$ =3.699) alt boyutunda 3.sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}$ =3.183) daha olumlu görüşe sahiptir. Buna karşılık 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları **"Kurum"** ($\bar{x}$ =3.700) alt boyutunda 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}$ =3.457) daha olumlu görüşe sahiptir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin diğer alt boyutlarındaki ve genel değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının 3. sınıfta veya 4. sınıfta okuyor olmalarına göre göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 3)

Tablo 3. Okunan Sınıfa Göre THU Dersinin Değerlendirilmesi

Okuduğunuz Sınıf?		N	A.Ort.	Std. Sapma	t	sd	p
Öğretim Elemanı	3. Sınıf	109	3,280	0,835	-2,109	215	0,036
	4. Sınıf	108	3,549	1,031			
Dersin Faydaları	3. Sınıf	109	3,963	0,843	1,328	215	0,185
	4. Sınıf	108	3,790	1,065			
Fakülte İmkânları	**3. Sınıf**	**109**	**2,615**	1,098	0,447	215	0,655
	4. Sınıf	**108**	**2,546**	1,155			
Uygulamaya Gidilen Kurum	3. Sınıf	109	3,826	1,005	1,645	215	0,101
	4. Sınıf	108	3,588	1,121			
Maddi Sorunlar	3. Sınıf	109	3,183	1,188	-3,520	215	0,001
	4. Sınıf	108	3,699	0,957			
Sosyalleşme	3. Sınıf	109	3,636	0,720	1,214	215	0,226
	4. Sınıf	108	3,503	0,887			
Kişisel Gelişim	3. Sınıf	109	3,639	0,859	1,830	215	0,069
	4. Sınıf	108	3,414	0,954			
Dersin Algılanış Biçimi	3. Sınıf	109	3,389	0,482	-1,005	215	0,316
	4. Sınıf	108	3,457	0,520			
Kurum	3. Sınıf	109	3,700	0,906	2,148	215	0,033
	4. Sınıf	108	3,420	1,015			
Danışman	3. Sınıf	109	3,489	0,757	-0,743	215	0,458
	4. Sınıf	108	3,565	0,740			
TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	3. Sınıf	109	3,472	0,500	0,242	215	0,809
	4. Sınıf	108	3,453	0,651			

Topluma hizmet uygulamaları dersinin genel ve tüm alt boyutlarındaki değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 4)

Tablo 4. Cinsiyete Göre THU Dersinin Değerlendirilmesi

Cinsiyetiniz?		N	A.Ort.	ss	t	sd	p
Öğretim Elemanı	Kız	162	3,422	0,956	0,198	215	0,843
	Erkek	55	3,392	0,921			
Dersin Faydaları	Kız	162	3,905	0,930	0,741	215	0,459
	Erkek	55	3,794	1,055			
Fakülte İmkânları	**Kız**	**162**	**2,590**	1,141	0,199	215	0,843
	Erkek	**55**	**2,555**	1,087			
Uygulamaya Gidilen Kurum	Kız	162	3,704	1,037	-0,087	215	0,931
	Erkek	55	3,718	1,166			
Maddi Sorunlar	Kız	162	3,500	1,065	1,371	215	0,172
	Erkek	55	3,264	1,217			
Sosyalleşme	Kız	162	3,571	0,760	0,022	215	0,982
	Erkek	55	3,568	0,943			
Kişisel Gelişim	Kız	162	3,517	0,872	-0,260	215	0,795
	Erkek	55	3,555	1,032			
Dersin Algılanış Biçimi	Kız	162	3,421	0,473	-0,115	215	0,909
	Erkek	55	3,430	0,583			
Kurum	Kız	162	3,549	0,929	-0,294	215	0,769
	Erkek	55	3,594	1,090			
Danışman	Kız	162	3,560	0,764	1,109	215	0,269
	Erkek	55	3,430	0,696			
TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	Kız	162	3,474	0,555	0,486	215	0,628
	Erkek	55	3,430	0,646			

Topluma hizmet uygulamaları dersinin genel ve tüm alt boyutlarındaki değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının 1. öğretim veya 2. öğretimde okuyor olmalarına göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 5)

Tablo 5. Öğrenim Türüne Göre THU Dersinin Değerlendirilmesi

Öğrenim Türünüz		N	A.Ort.	ss	t	sd	p
Öğretim Elemanı	1. Öğretim	108	3,522	0,905	1,689	215	0,093
	2. Öğretim	109	3,307	0,975			
Dersin Faydaları	1. Öğretim	108	3,904	0,864	0,414	215	0,679
	2. Öğretim	109	3,850	1,054			
Fakülte İmkânları	1. Öğretim	108	2,694	1,154	1,488	215	0,138
	2. Öğretim	109	2,468	1,089			
Uygulamaya Gidilen Kurum	1. Öğretim	108	3,713	0,986	0,077	215	0,939
	2. Öğretim	109	3,702	1,149			
Maddi Sorunlar	1. Öğretim	108	3,454	1,131	0,180	215	0,857
	2. Öğretim	109	3,427	1,088			
Sosyalleşme	1. Öğretim	108	3,556	0,754	-0,267	215	0,790
	2. Öğretim	109	3,585	0,861			
Kişisel Gelişim	1. Öğretim	108	3,517	0,842	-0,159	215	0,874
	2. Öğretim	109	3,537	0,982			
Dersin Algılanış Biçimi	1. Öğretim	108	3,412	0,512	-0,314	215	0,754
	2. Öğretim	109	3,433	0,493			
Kurum	1. Öğretim	108	3,596	0,918	0,528	215	0,598
	2. Öğretim	109	3,526	1,022			
Danışman	1. Öğretim	108	3,596	0,767	1,352	215	0,178
	2. Öğretim	109	3,459	0,725			
TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	1. Öğretim	108	3,496	0,557	0,854	215	0,394
	2. Öğretim	109	3,429	0,600			

Sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersinin "Öğretim Elemanı" (F=4.860, sd=4-212, p<0.001), "Maddi Sorunlar" (F=3.241, sd=4-212, p<0.013), "Kişisel Gelişim " (F=2.603, sd=4-212, p<0.037) alt boyutlarındaki ve "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Genel Değerlendirilmesi"ndeki değerlendirmeleri Topluma hizmet uygulamaları dersi için yaptıkları etkinlik türlerine göre farklılık göstermektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin diğer alt boyutlarındaki ve genel değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersi için yaptıkları etkinlik türlerine göre farklılık göstermemektedir. (Tablo 6)

Tablo 6. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İçin Yaptıkları Etkinlik Türlerine Göre THU Dersinin Değerlendirilmesi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Öğretim Elemanı	Gruplar arası	16,201	4	4,050	4,860	0,001
	Gruplar içi	176,692	212	0,833		
	Toplam	192,893	216			
Maddi Sorunlar	Gruplar arası	15,256	4	3,814	3,241	0,013
	Gruplar içi	249,465	212	1,177		
	Toplam	264,721	216			
Kişisel Gelişim	Gruplar arası	8,422	4	2,105	2,603	0,037
	Gruplar içi	171,505	212	0,809		
	Toplam	179,927	216			
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Genel Değerlendirilmesi	Gruplar arası	3,542	4	0,886	2,732	0,030
	Gruplar içi	68,718	212	0,324		
	Toplam	72,260	216			

Topluma hizmet uygulamaları dersinin sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersi için yaptıkları etkinlik türlerine göre Varyans Analizinde (Tablo 6) farklılaşma saptanan boyutlar için betimsel istatistikleri Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İçin Yaptıkları Etkinlik Türlerine Göre THU Dersinin Değerlendirilmesi Betimsel İstatistikleri

		N	A.Ort.	Std. Sapma
Öğretim Elemanı	Kermes	21	4,027	0,749
	Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	48	3,045	0,915
	Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	39	3,377	0,916
	Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	21	3,245	0,999
	Diğer	88	3,526	0,924
Maddi Sorunlar	Kermes	21	3,571	0,978
	Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	48	3,542	1,025
	Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	39	3,103	1,488
	Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	21	2,881	0,961
	Diğer	88	3,636	0,949
Kişisel Gelişim	Kermes	21	3,532	0,824
	Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak	48	3,389	0,952
	Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	39	3,838	0,803
	Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	21	3,111	1,073
	Diğer	88	3,563	0,882
Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Genel Değerlendirilmesi	Kermes	21	3,639	0,551
	Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak	48	3,361	0,497
	Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	39	3,521	0,440
	Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	21	3,159	0,628
	Diğer	88	3,523	0,642

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "kermes" ($\bar{x}$ =4.027) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak" ($\bar{x}$ =3.045), "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.337), "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.245), "Diğer" ($\bar{x}$ =3.526) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Öğretim Elemanı**" boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. THU için en zahmetsiz etkinliği yaptıran (kolaycı) öğretim elemanları hakkında daha olumlu düşünmeleri manidardır. Ayrıca Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak" ($\bar{x}$ =3.045) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Diğer" ($\bar{x}$ =3.526) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Öğretim Elemanı**" boyutunda daha **olumsuz** görüşe sahiptir. (Tablo 8.1)

Tablo 8.1. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İçin Yaptıkları Etkinlik Türlerine Göre **Öğretim Elemanı** Boyutu LSD Sonuçları

	(I)	(J)	(I-J)	Std. Hata	p
Öğretim Elemanı	Kermes	Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	0,983	0,239	0,000
		Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	0,650	0,247	0,009
		Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	0,782	0,282	0,006
		Diğer	0,501	0,222	0,025
	Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	Kermes	-0,983	0,239	0,000
		Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	-0,333	0,197	0,092
		Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	-0,200	0,239	0,403
		Diğer	-0,481	0,164	0,004

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =2.881) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kermes" ($\bar{x}$ =3.571), "Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak" ($\bar{x}$ =3.542), Diğer ($\bar{x}$ =3.636) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Maddi Sorunlar**" boyutunda daha **olumsuz** görüşe sahiptir. THU için maddi kaynak kullanımını gerektiren etkinlikleri yapan öğretmen adaylarının daha **olumsuz** düşünmeleri beklenen bir durumdur. Ayrıca Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.103) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları Diğer ($\bar{x}$ =3.636) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Maddi Sorunlar**" boyutunda daha **olumlu** görüşe sahiptir. (Tablo 8.2)

Tablo 8.2. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İçin Yaptıkları Etkinlik Türlerine Göre **Maddi Sorunlar** Boyutu LSD Sonuçları

	(I)	(J)	(I-J)	Std. Hata	p
Maddi Sorunlar	Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	Kermes	-0,690	0,335	0,040
		Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	-0,661	0,284	0,021
		Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	-0,222	0,294	0,451
		Diğer	-0,755	0,263	0,005
	Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	Kermes	-0,469	0,294	0,112
		Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	-0,439	0,234	0,062
		Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	0,222	0,294	0,451
		Diğer	-0,534	0,209	0,011

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.838) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak" ($\bar{x}$ =3.389), "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.111) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Kişisel Gelişim**" boyutunda daha **olumlu** görüşe sahiptir. Ayrıca Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Diğer" ($\bar{x}$ =3.563) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.111) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Kişisel Gelişim**" boyutunda daha **olumlu** görüşe sahiptir. (Tablo 8.3)

Tablo 8.3. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İçin Yaptıkları Etkinlik Türlerine Göre **Kişisel Gelişim** Boyutu LSD Sonuçları					
	(I)	(J)	(I-J)	Std. Hata	p
Kişisel Gelişim	Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	Kermes	0,306	0,243	0,210
		Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	0,449	0,194	0,022
		Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	0,726	0,243	0,003
		Diğer	0,275	0,173	0,113
	Diğer	Kermes	0,031	0,218	0,888
		Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	0,174	0,161	0,283
		Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	-0,275	0,173	0,113
		Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	0,451	0,218	0,040

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.159) etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kermes" ($\bar{x}$ =3.639), "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" ($\bar{x}$ =3.521), "Diğer" ($\bar{x}$ =3.523) etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "topluma hizmet uygulamaları dersinin **genel** değerlendirilmesi"nde daha **olumsuz** görüşe sahiptir. (Tablo 8.4)

Tablo 8.4. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi İçin Yaptıkları Etkinlik Türlerine Göre **Genel Değerlendirme** LSD Sonuçları					
	(I)	(J)	(I-J)	Std. Hata	p
topluma hizmet uygulamaları dersinin genel değerlendirilmesi	Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti	Kermes	-0,481	0,176	0,007
		Kitap-oyuncak-giysi vb malzeme bağışı toplamak	-0,202	0,149	0,176
		Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti	-0,362	0,154	0,020
		Diğer	-0,364	0,138	0,009

SONUÇLAR

Katılımcıların 162'si kız, 55'i erkek olmak üzere toplam 217 öğrencidir. Katılımcıların 108'i Sınıf Öğretmenliği1. öğretim, 109'u Sınıf Öğretmenliği 2. öğretim öğrencisidir. Katılımcıların %70,51'i 21-22 yaşında, %25.81'i 23 yaş ve üstüdür. Katılımcıların "Topluma Hizmet Dersi için ne tür etkinlikler yaptınız?" sorusuna verdiği cevaplar, diğer %40.55, kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak %22,12, branşla ilgili eğitim/öğretim hizmeti %17.97, kermes % 9.68 şeklindedir.

Öğretmen adaylarının THU dersine yönelik olumlu görüşleri; **"**Öğretim Elemanı Boyutu, Dersin Faydaları Boyutu, Uygulamaya Gidilen Kurum Boyutu, Maddi Sorunlar Boyutu, Sosyalleşme Boyutu, Kişisel Gelişim Boyutu, Dersin Algılanış Biçimi Boyutu, Kurum Boyutu, Danışman Boyutudur". Öğretmen adaylarının THU dersine yönelik en olumsuz görüşleri; **"**Fakülte İmkânları Boyutudur".

Topluma Hizmet Uygulamaları dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla, veri toplama aracı olarak toplam 44 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. Boyutlar; sırasıyla Soner Mehmet Özdemir ve Halil Tokcan'ın çalışmasındaki; "Öğretim Elemanı, Dersin Faydaları, Fakülte İmkânları, Uygulamaya Gidilen Kurum, Maddi Sorunlar" ile Cevat Elma ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçekteki; **"**Sosyalleşme, Kişisel Gelişim, Dersin Algılanış Biçimi, Kurum, Danışman"dır.

Sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersinin **"öğretim elemanı" "maddi sorunlar", "kurum**", alt boyutlarındaki değerlendirmeleri 3. sınıfta veya 4. sınıfta okuyor olmalarına göre göre farklılık göstermektedir.

4. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları **"Öğretim Elemanı"** alt boyutunda 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahiptir.

Benzer şekilde 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları **"Maddi Sorunlar"** alt boyutunda 3.sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahiptir. Buna karşılık 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları **"Kurum"** alt boyutunda 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüşe sahiptir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin diğer alt boyutlarındaki ve genel değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının 3. sınıfta veya 4. sınıfta okuyor olmalarına göre göre farklılık göstermemektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin genel ve tüm alt boyutlarındaki değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin genel ve tüm alt boyutlarındaki değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının 1. Öğretim veya 2. Öğretimde okuyor olmalarına göre farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersinin "Öğretim Elemanı", "Maddi Sorunlar", "Kişisel Gelişim " alt boyutlarındaki ve "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Genel Değerlendirilmesi"ndeki değerlendirmeleri Topluma hizmet uygulamaları dersi için yaptıkları etkinlik türlerine göre farklılık göstermektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinin diğer alt boyutlarındaki ve genel değerlendirilmesi sınıf öğretmeni adaylarının Topluma hizmet uygulamaları dersi için yaptıkları etkinlik türlerine göre farklılık göstermemektedir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "kermes" etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak", "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" , "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti", "Diğer" etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Öğretim Elemanı**" boyutunda daha olumlu görüşe sahiptir. THU için en zahmetsiz etkinliği yaptıran (kolaycı) öğretim elemanları hakkında daha olumlu düşünmeleri manidardır.

Ayrıca Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak" etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Diğer" etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Öğretim Elemanı**" boyutunda daha **olumsuz** görüşe sahiptir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kermes", "Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak" , Diğer etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Maddi Sorunlar**" boyutunda daha **olumsuz** görüşe sahiptir. THU için maddi kaynak kullanımını gerektiren etkinlikleri yapan öğretmen adaylarının daha **olumsuz** düşünmeleri beklenen bir durumdur.

Ayrıca Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları Diğer etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Maddi Sorunlar**" boyutunda daha **olumlu** görüşe sahiptir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti" etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kitap-oyuncak-giysi vb. malzeme bağışı toplamak", "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Kişisel Gelişim**" boyutunda daha **olumlu** görüşe sahiptir. Ayrıca Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Diğer" etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti" etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "**Kişisel Gelişim**" boyutunda daha **olumlu** görüşe sahiptir.

Topluma hizmet uygulamaları dersi için "Genel olarak eğitim/öğretim hizmeti"

etkinliği yapan sınıf öğretmeni adayları "Kermes", "Branşımızla ilgili eğitim/öğretim hizmeti", "Diğer" etkinlikleri yapan sınıf öğretmeni adaylarına göre "topluma hizmet uygulamaları dersinin **genel** değerlendirilmesinde daha **olumsuz** görüşe sahiptir.

ÖNERİLER

1- Proje tabanlı bir ders olan THU'nun gerçek anlamda hayata geçirilebilmesi için izlenmesi gereken belli başlı aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar ABD Ulusal Topluma Hizmet Uygulamaları Merkezi (2009) tarafından, "1. Konuyu belirleme, 2. Planlama ve Hazırlık, 3. Uygulama, 4. Öz değerlendirme, 5. Paylaşım" şeklinde ifade edilmektedir. Bu basamakların izlenmesi dersin etkililiğini ve amaca ulaşma düzeyini olumlu biçimde etkileyecektir.

2- Öğretmen adaylarının hazırlayacağı projelerde gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlara yer verilmeli ve dersin planlanması sürecine öğretmen adaylarının katılımı sağlanmalıdır.

3- Elde edilen araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının derse ilişkin algılarının "olumlu" olduğu, "**öğretim elemanı, fakülte imkânları, maddi sorunlar, kurum"** kaynaklı "olumsuz" bazı görüşlerinin bulunduğu, bununla birlikte öğrencilerin, kurumların ve ders sorumlusu öğretim elemanlarının ne yapacaklarını tam olarak bilememeleri gibi nedenlerle bazı aksaklıkların ortaya çıktığı söylenebilir.

4- Bu dersin uygulanması esnasında öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının, fakülte ve kurum yetkililerinin yerine getirmesi gereken görevler bulunmaktadır.

5- Öğretim elemanlarının THU dersinin "amacını, önemini, uygulamada ve değerlendirmede nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmeleri" gerekir. Öğrencilerin uygulamaya devamlarını sıklıkla kontrol etmeleri, bunun için de uygulama yapılan kurumları belirli aralıklarla ziyaret etmeleri gereklidir.

6- Bölüm ve anabilim dallarının ve fakülte yönetiminin de öğrencilerin yaptıkları çalışmaları desteklemeleri, karşılaştıkları sorunları çözmeleri, çeşitli ihtiyaçlarını (ulaşım, bilgisayar hizmetleri, fotokopi, parasal konular vb.) karşılamaları bu çalışmaların amacına hizmet etmesi bakımından önemlidir.

7- Bu dersin amacına ulaşmasında uygulamaya gidilen kurum yönetici ve çalışanlarının öğretmen adaylarına gerekli yardımı ve ilgiyi göstermeleri gerekir.

8- Uygulamanın hedeflerine ulaşabilmesi için öncelikle THU'nun paydaşları olan "öğretmen adayı, öğretim elemanı, fakülte ve kurum" arasındaki ilişkilerin ve işbirliğinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu paydaşların sorunların hızlı biçimde çözülmesi için çaba göstermeleri önem arz etmektedir.

9- Öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, bu dersin önemine inanmaları ve istekli biçimde uygulamalara katılmalarını özendirecek motivasyon araçlarının öğretim elemanları, bölüm ve fakülte yönetimi ve kurum yetkilileri tarafından sağlanması gereklidir.

10- Bu çalışma Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde THU dersini alan 3.ve 4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmaların Türkiye'deki diğer eğitim fakültelerini de içerecek şekilde yapılması, bu dersin ve konunun daha verimli ve amacına uygun bir şekilde işlenip işlenmediğinin incelenmesine yardımcı olacaktır. THU dersinin bireysel, kurumsal ve toplumsal etkilerinin derinliğine ortaya konulabilmesi için ise nitel ve nicel yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Cevat Elma, Alper Kesten, Kasım Kıroglu, Elif Mercan Uzun, Abdullah N. Dicle & Özcan Palavan "Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 2, ss:231- 252.*

Çuhadar, A. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile yurttaş- öğretmen yaratmak. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (2-4 Mayıs 2008).* Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Dunkin, M. (1996) The future of teacher education in the USA: The third Holmes Group report, *Teaching and Teacher Education, 12*, 561-566.

Duesterberg, L. (1998) Rethinking culture in the pedagogy and practices of pre-service teachers, *Teaching and Teacher Education, 14*, 497-512.

Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. (2009). *Toplum Hizmet Uygulamaları Rehberi*.İnternetten 9 Mayıs 2016 tarihinde http://egitim.erciyes.edu.tr/formlar/thu.pdf adresinden erişilmiştir.

Soner Mehmet Özdemir, Halil Tokcan "Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre Değerlendirilmesi" *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30, Sayfa 41-61, 2010.*

Mersin Üni. Eğitim Fakültesi *(2009). Eğitim fakültelerinde THU yönergesi.* THU Ulusal Çalıştayı, Mersin.

Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, D., Miron, D., and McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of student's attitudes related to service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning 8(2),* 15-26.

Quezada, R. L. & Christopherson R. W. (2005). Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education, 28 (1),* 1-16.

Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching 54 (4),* 307-319.

Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında eğitim kurumlarına katkısı çalıştay alt grubu raporu. Yayına hazırlayan F. Ç. Dinçer, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:200.

YÖK (2006). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. İnternetten 10 Haziran 2007 tarihinde http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm adresinden erişilmiştir.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri* (1982-2007). Yüksek Öğretim Kurumu. Ankara: Meteksan A.Ş.

Warburton J., & Oppenheimer M. (Eds) (2000). *Volunteers and volunteering.* Sydney: The Federation Press.



EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK SAHTEKÂRLIK EĞİLİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hasanmemduhoglu@gmail.com

Volkan TAYİZ, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, volkantayiz@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerin kopya çekme ve intihal gibi davranışları içeren akademik sahtekârlık eğilimlerinin değerlendirilmesidir. Eğitimin en önemli sorunlarından olan akademik sahtekârlık teknolojinin gelişmesiyle beraber çok önemli bir problem haline gelmiştir. Bazı öğrencileri bu etik dışı olan davranışların farkında bile değillerdir. üniversitelerde, öğrencilerin akademik sahtekârlık seviyelerini tespit etmenin akademik sahtekârlık problemine ilişkin bir çözüm yolu olacağı düşünülmüştür. Araştırma Yüzüncü Yıl Üniversitesinde 2014-2015 yılında eğitim fakültesinde birinci ve dördüncü sınıflardan ve okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinden 342 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmaya 191 kadın 151 erkek öğrenci katılmıştır. Birinci sınıf öğrencileri 178 son sınıf öğrencileri ise 164 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada Eminoğlu(2008) tarafından geliştirilen güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılan Akademik Sahtekârlık eğilim ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.90, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise birinci faktörden dördüncü faktöre doğru sırasıyla 0.71, 0.821, 0.785 ve 0.766'dır. Araştırma sonunda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre bir anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte erkek öğrenciler kadın öğrencileri göre daha fazla akademik sahtekârlık eğilimi göstermişlerdir. Öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimlerinin bölümlerine göre bir anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır**.** Türk dili ve edebiyat bölümü öğrencilerini diğer bölüm öğrencilerine göre daha fazla akademik sahtekârlık eğilimine sahip oldukları gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Akademik sahtekârlık, kopya, intihal

EVALUATION OF ACADEMIC DISHONESTY LEVEL OF STUDENTS STUDYING AT THE FACULTY OF EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the academic dishonesty including cheating and plagiarism levels of students at the faculty of education. Academic dishonesty which is one of the most important issue in education has been a problem with the development of the technology. Some students aren't even aware of the academic dishonesty. It is considered that determining the level of academic dishonesty of students in universities will be solution towards the problem of academic dishonesty. This study includes 342 prospective teachers from first grade and fourth grade attending department of preschool teaching, classroom teaching, Turkish teaching, Turkish language and literature teaching and science teaching. 191 female 151 male students have been participated in this research. First grade students are included 178 people and forth grade students are included 164 people. Tendency towards academic dishonesty scale developed and tested for validity and reliability by Eminoğlu (2008) was used in this study. Internal reliability co efficiency is 0.90, for subscales the values are .71, 0.821, 0.785 and 0.766 respectively. Results indicated that no differences were found in tendency towards

academic dishonesty levels of students in terms of gender and class levels. Male students had more tendency towards academic dishonesty than female students. On the other hand, differences were found in terms of students' departments. It is observed that students in Turkish literature department had more academic dishonesty tendency than students in other departments.

Keywords: Academic dishonesty, cheating, plagiarism

GİRİŞ

İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar sosyal bir ortamda hayatını devam ettirir. Eğitim de kişinin yaşam boyunca hayatına olumlu etki eden en önemli etkenlerden biridir. Yaşam boyu davranış değişikliği süreci olarak bilinen eğitim insanın hayatın her alanında yer alır. Bu durum da eğitimin önemini artırmıştır. Eğitim; öğrenme, öğretme ve kültür gibi kavramlarla ilişkilidir. Buna ek olarak, eğitim, ahlak edinmeyi ve ahlaklı birey yetiştirmeyi de esas alan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim sadece bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan bir süreç değil, aynı zamanda sağlam karakterli ve ahlaklı bireyler yetiştirmeği de esas alan bir süreçtir.

Eğitim tek amacı bilgi ve beceri kazandırmak süreci değil, aynı zamanda ahlaklı ve erdemli bireyler yetiştirmekte eğitimin sürecine dâhildir. Eğitim, insan yaşamının önemli bir parçası olduğu için eğitimin nitelik açısından iyi olması gerekmektedir. Eğitimin nitelikli olabilmesi için öğrenciye kazandırılacak olan amaçların istenilen düzeye ulaşması sağlanmalıdır. Amaçlara istenilen düzeyde ulaşılabilmesi için eğitimin niteliğini düşüren etmenlerin mümkün olduğunca en aza indirilmesi gereklidir(Alkan, 2008).

Tüm eğitim kurumları eğitimin niteliğini arttırmayı hedefler. Eğitim kurumlarından biri olan yükseköğretim kurumları da bu hedefe ulaşmada çok önemli bir rol oynar. Avaroğulları'na (2012) göre yükseköğretim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri öğrencilere verimli bir öğrenim ortamı sağlamaktır. Bu öğrenim ortamında sadece teknik olarak yeterli veya yüksek becerilere sahip öğrenciler yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda hem kendi mesleği ile ilgili hem de toplumsal açıdan yüksek ahlaki standartlara sahip öğrenciler yetiştirmek de yükseköğretim kurumlarının sağlayacağı öğrenim ortamının bir amacıdır.

Yükseköğretim kurumlarının görevi yalnızca meslek insanı yetiştirmek değildir. Belli bir bilim alanında bilimsel çalışma yapabilecek ve geleceğin öğretim üyesi adayı bilim insanlarını yetiştirmek de yükseköğretim kurumlarının başlıca görevleri arasındadır. Erdem'e (2007) göre bilim insanı yetiştirilirken bilim insanının bilimsel eylemindeki değerler oldukça önemlidir. TÜBA'nın (2001) bilim etiği konusunda yayımladığı duyurunun, Bilim İnsanı ve Akademik Etkinliklerde Etik başlıklı bölümünde bilim insanı, akademik yaşamın bütün evrelerinde ve öğretim, yönetim ve akademik değerlendirmelere ilişkin görevlerde bilimsel liyakati temel ölçüt olarak kabul eder; temel etik kuralların dışına çıkmaz ve bu kuralların dışına çıkılmasına göz yummaz, eğitimin eksik verilmesi, kopyacılık, akademik ilerleme ve ödül jürilerinde bilimsel liyakat ölçütlerinin dışına çıkmak, kişileri kayırmak ve benzer davranışlar kabul edilemez biçiminde bilim insanının taşıması gereken özellikleri olarak tanımlanmıştır(akt. Mert, 2012).

Eğitim sürecinin olumlu davranışlar gözlendiği gibi olumsuz davranışlarda gözlenebilmektedir. Bu olumsuz davranışları en aza indirmek için eğitimin öğretmeye çalıştığı etik kurallara uyulması gerekmektedir. Memduhoğlu (2007)'na göre araştırma ve yayın etiğinin en temel sorunu dürüstlüktür. Dürüstlüğün içinde araştırmada çıkan sonuçların bilim çevrelerinde ilgi çekmesi, çarpıcı olması, kişiye ün ya da maddi kazanç sağlaması ve bilimdışı amaçlarla saptırılmaması gibi temel beklentiler yer alır.

Etik kurallara uyulmadığı zaman yüksek öğretim kurumları dahil tüm eğitim kurumları bu durumdan olumsuz bir şekilde bu durumdan etkilenmektedir. Bekaroğlu (2002)'na göre bilim ve teknoloji geliştikçe bilimsel araştırmalardaki etik dışı davranışlar da artmaktadır. Bu problem Amerika gibi gelişmiş ülkelerden gelişmekte olan tüm ülkelere kadar yaygınlaşmış ve endişe verici boyutlara ulaşmış bulunmaktadır. Resmi istatistiklere göre Amerika'da her yıl 450 civarında soruşturma, dava açılmakta ve yine teknolojideki ahlak dışı davranışlardan ötürü bu ülke her ay iki milyar dolar zarara uğramaktadır. Bilimin ve teknolojinin gelişmesi ile beraber eğitim kurumlarında görülen en önemli ahlak dışı davranışlardan biri akademik sahtekârlıktır. Akademik sahtekârlığı intihal ve kopya çekme davranışları oluşturmaktadır.

Lupton, Chapman ve Weiss (2000) tarafından da belirtildiği gibi öğrencilerin intihal veya kopya gibi akademik etik dışı davranışları iki önemli tehdit oluşturmaktadır. Birinci tehdit olarak kurumsal değerlendirmelerin verimli olarak yapılmasına engel olmaktadır. Böylece öğrencilerinin yetenekleri veya kazandıkları beceriler tam olarak değerlendirilememektedir. İkinci olarak ise intihale veya kopyaya başvuran öğrencilerin, büyük bir ihtimalle, bilgi seviyeleri de düşük olmakta ve böylece derslerde öğretilen materyallerin ileri derecelerde öğrenilmesi ve uygulanması işlemleri içinde hazırlıksız olmaktadırlar (akt. Mert, 2012).

Yükseköğretimde okuyan öğrencilerin hazırladıkları ödev ve girdikleri sınavlar etik açıdan kabul edilebilir ve kurullarına uygun olması için tüm yükseköğretim öğrencilerinin tüm kurallara uymaları, bilimsel değerlere bağlı kalmaları ve akademik sahtekârlığa başvurmamaları gerekmektedir. Dürüstlük ve bilimsel etiğin ihmal edildiği en sıkça rastlanan etik dışı davranışlardan biri akademik sahtekârlıktır. Akademik sahtekârlık bilim alanında rastlanan en önemli etik problemlerinden biridir.

Ikupa (1997) akademik sahtekârlığı bireyin bilgi ya da kabiliyetinin test edilmesi sürecinde sergilediği etik olmayan ve yasa dışı davranışları olarak tanımlamışlardır. Bir diğer tanımda ise, akademik sahtekârlık sadece yalan söyleme ile sınırlanamayacağı, sınavlarda kopya çekme, bir başkasının çalışmasını izin almadan kopyalamak ve kullanmak, belgeleri değiştirmek ya da taklit etmek, kâğıtları satın almak, intihal, bilerek kurallara uymamak ve kaynak uydurmak gibi davranışları içerir (akt. Lambert, Hogan, &Barton, 2003).

Lin ve Wen (2007) akademik sahtekârlığı, öğrencinin öğrenme sürecindeki daha yüksek notlar almak ya da belirli çıkarlar elde etmek amacıyla eşitlik ve adalet prensiplerini ihlal eden kopya çekmek, ödevleri kopyalamak ve intihal gibi davranışlarının tümü olarak tanımlamışlardır.

Koç Üniversitesi (2015) resmi internet sayfasında öğrenci davranış kuralları metninde akademik sahtekârlık davranışlarını, kopya çekmek, izinsiz bilgi çalmak, atıfta bulunulan bilgiyi değiştirmeden kullanmak ya da kopyalamak, bir çalışmayı birden fazla sunmak, hileli yardım alma ve bir başkasının kimliğine bürünme, sahte üretim, akademik sahtekârlığa yardımcı olmak olarak tanımlamıştır. Colnerud ve Rosander (2009) akademik sahtekârlığın 3 başlık altında toplandığını belirtmiştir. Bunlar kopya çekmek, izinsiz işbirliğinde bulunmak ve intihaldir.

Eminoğlu (2008)'nun da belirttiği gibi, üniversitelerdeki akademik sahtekârlığı etkileyen faktörleri belirlemek için birçok çalışma yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda akademik sahtekârlığı etkileyen faktörler arasında rekabet, iyi not alma baskısı, adaletsiz ve aşırı talep, kar olarak algılanan öğretmenle ilgili durumlar, kendi öğretim tekniklerine ya da öğrencinin öğrenmesine karşı farklı ve ilgisiz olan öğretim üyeleri, öğretim üyelerinin akademik sahtekârlığa karşı ilgisiz tavırları, arkadaşına destek olmanın oluşturduğu baskı, öğrenciler arasındaki akademik dürüstlük ve etik değer hassasiyetinin azalması yer almaktadır,

Akademik sahtekârlığı oluşturan en önemli etik dışı davranışlardan biri kopyadır. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde, kopya; bir sanat eserinin veya yazılı bir metnin taklidi, bir sınavda soruları cevaplamak için başka birinden veya yerden gizlice yararlanma ya da yazılı sınavda gizlice bakmak için hazırlanmış kâğıt olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada yukarıdaki tanımla paralel olarak kopya ve kopya çekme eylemi aynı anlamda kullanılacaktır.

TDK kopya çekmeği, sınavlarda soruları cevaplamak için gizlice bir kaynağa bakmak veya bir kimseye gizlice yardım etmek olarak tanımlamıştır. Tan (2001)'a göre benzer bir anlamda, sınavda veya akademik ödevlerde, kullanım için izin alınmamış kaynakların kullanılması, sınavı veya ödevi başka birisine yaptırma olarak da tanımlanabilir (akt. Semerci, 2004).

Schab (1991) öğrencileri kopya çekmeye iten nedenleri, başarısız olma korkusu, iyi notlar alma baskısı, başarısızlıktan kaçınma isteği, değerlendirme ölçütlerinin adaletsiz olarak algılanması, kopya çekmeye karşı caydırıcı yaptırımların olmaması, tembellik, dolayısıyla kopya çekmenin daha kolay ve emek harcamadan yapılabilmesi ve girilen sınavların geleceği önemli ölçüde etkiliyor olması gibi etkenlerle açıklamıştır (akt. Mert, 2012).

Ayrıca nota ve rekabete dayalı eğitim sistemi, öğretmenlerin derse hazır gelmemesi ya da alanında kendini iyi yetiştirememiş olması, cinsiyet ya da sosyal statüden kaynaklanan adil davranmama davranışları kopya çekmeyle ilişkili bulunan davranışlar arasında sayılabilir (Özgüngör, 2008).

Akdağ **v**e Güneş (2002) kopya çekme nedenlerini sosyal bir davranış olarak ele almıştır. Bu çalışmalara göre öğrencilerin başaramama korkusu, ailenin iyi not beklentisi, sınıfı geçememe ya da üniversiteyi kazanma baskısı kopya çekmeyi tetikleyen nedenlerdendir. Ancak araştırma sonuçlarında sosyal baskıya yönelik bir belirlemeye rastlanmamıştır (akt. Mert, 2012).

Akademik sahtekârlığı oluşturan ikinci kavram ise intihaldir. İnternetin ve teknolojinin gelişimiyle intihal problemi artmış ve insanların intihal girişimleri sayıca artış göstermiştir.

Eriksson ve Sullivan (2008) İsveç'te Umea Üniversitesinde yaptıkları bir araştırmada akademisyenlerden intihalin tanımını yapmalarını istemişlerdir. Verilen tanımlamalarda akademisyenlerin sadece yasadışılık veya atıfta bulunmama gibi belli açıları öne çıkardıkları görülmüştür. Araştırmaya katılanların büyük bir bölümü ise kabul edilebilir tanımlama üretememişlerdir. Bu durum intihal üzerinde herkesin anlaşacağı bir tanım üretmenin ne kadar zor olduğunu göstermektedir (akt.Avaroğulları, 2012).

Pavela (1997) intihal başkasına ait bilgi ve belgeleri bilerek akademik amaçlı kendisinin bir ürünü eser olarak sunma eylemi olarak ifade etmiştir. Başka bir tanımda ise Ersoy ve Özden (2011) intihali, akademik bir çalışmada internetten ya da çeşitli kaynaklardan elde edilen materyalleri kopyalayarak veya kopyala-yapıştır biçiminde harmanlayarak sunma davranışı olarak tanımlamıştır.

Park (2004) öğrencilerin gerçekleştirdiği intihal eylemlerini tablolaştırılmış bir şekilde beş madde de sınıflandırmış. Bunlar; birden fazla kişinin ya da bir grubun hazırladığı çalışmayı tek bir öğrencinin kendisininmiş gibi sunması, kendisine ait olmayan bir çalışmayı kendisine aitmiş gibi sunması, birden fazla ders için aynı ya da büyük ölçüde benzer çalışma sunması, başka bir çalışmayı uygun bir şekilde atıfta bulunmadan aynen kopyalaması ya da aynı ifadeyi farklı cümlelerle yazması, başka bir öğrencinin çalışmasını, o öğrencinin bilgisi ve rızası dahilinde ya da bilgisi ve rızası olmadan sunması şeklindedir.

Öğrencinin devam ettiği eğitim kurumu ya da öğretim elemanı, öğrenciye akademik sahtekârlığa karşı bir bilinç kazandırmaya yönelik her hangi bir çalışma yapmamışsa ya da

ödevlerin sunumunda intihale ilişkin bir talepte bulunmamışsa o öğrencide intihale başvurma eğiliminin yüksek olmasının olası bir durum olması düşünülmektedir. Nitekim Ersoy ve Özden'in (2011) eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanının sadece ödevin yapılıp yapılmadığına önem verdiği esnek durumlarda, internetten kopya ödev yapma veya internette bulunan ödevleri kullanma eğilimlerinin arttığı gözlemlenmiştir (akt.Ömür, Aydın ve Argon, 2014).

İntihal yapmada kaynakça gösterimine yönelik bir eğitim verilmemesi, öğrencinin yakalanmayacağına ilişkin algısı ve bunun sonuçlarını bilmemesi, ödevin çok zor olması, ödevin teslim tarihinin yaklaşması ve başarısız olma kaygısı gibi etmenler etkili olabilmektedir. Öte yandan intihal yapmanın arkadaş çevresi yaş, cinsiyet, ülke, etnik köken ve kültürel özellikler gibi değişkenlerle ilişkili olduğu da saptanmıştır (Gümüşgül, Üstün, Işık ve Demirel, 2013).

Akademik sahtekârlığı azaltmak ve öğrencilerin etik dışı davranışlar göstermelerine engel olmak için akademik sahtekârlığın nedenlerini iyi bilmek gerekmektedir. Çünkü akademik sahtekârlık öğrencilerin davranışlarını ve ilerideki eğitim kurumlarının belirlediği derecelerini etkileyecektir.

Bricault (1998) bazı öğrencilerin internet üzerindeki her şeyi toplum malı olarak algıladıklarını, birçok yeni nesil üniversite öğrencisinin intihal ya da telif hakkının ne anlama geldiğini bilmediğini, okulun kopya çekme ile ilgili politikasının öğrencilere çoğu zaman açıklanmadığını ve devlet üniversitelerindeki öğrencilerin çoğunluğunun öğrenci kılavuzunu okumadığını belirtmiştir (akt. Moeck, 2002).

Kibler'e (1993) göre ise öğrencilerin akademik sahtekârlığa tam olarak ne nedenlerle başvurduğunu belirlemenin oldukça zor olduğunu, nesillerden beri var olan belirleyici birçok faktör olsa bile kendi mevcut sosyal ve politik konumumuzla ilgili birçok neden olduğunu ve bunların 3 faktöre ayrıldığını belirtmektedir.

a) Kopya çekenlerin karakter özellikleri

b) Öğrencilerin kopya çekip çekmemeye karar vermesindeki durumsal faktörler

c) Öğrencileri kopya vermeye iten durumsal faktörler (akt. Eminoğlu, 2008).

Gehring, Nuss ve Pavela (1986)'nın yaptıkları başka bir çalışmada öğrencilerin akademik sahtekârlığa başvurmalarının en yaygın nedenleri şöyle sıralanmıştır:

a) Öğrencilerin diğerleriyle hangi koşullarda, ne kadar birlikte çalışabilecekleri konusunda pek bilgi sahibi olmamaları, akademik sahtekârlığı oluşturan davranışları bilmemeleri, öğrendiklerinin gelecekteki kariyerleriyle ilgili olmadığına inanmaları,

b) Toplumun değişen değer sistemi, toplumda en çok sevilen, ne pahasına olursa olsun başarılı olabilme istekleri,

c) Yüksek talep olan alanlara, değerli bir mezuniyete, profesyonel okullara girebilmek için artan rekabet (akt:Aluede ve diğerleri, 2006).

Whitney (1998) Akademik sahtekârlık ile ilgili araştırmalar incelendiğinde akademik sahtekârlığın yeni bir olay olmadığı, önemli bir problem olduğu ve özellikle son yıllarda üniversitelerde giderek arttığı görülmektedir (akt. Eminoğlu, 2008).

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelindedir. Karasar (2002) tarama modellerini geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu

gibi tanımlanmaya çalışılır diye tanımlar. Bu amaçla yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarının akademik sahtekârlık eğilimleri cinsiyet, okudukları bölümler ve bulundukları sınıflara göre ilişkili olup olmadıkları ortaya çıkarılacaktır.

Araştırma evrenini 2014 2015 eğitim- öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1'de öğretmen adaylarının cinsiyete, bölümlere ve sınıf düzeylerine göre dağılımının tablosu verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	191	55,8
	2. Erkek	151	44,2
Bölüm	1. 1. Okul öncesi öğretmenliği	74	21,6
	2. Türkçe öğretmenliği	69	20,2
	3. Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği	63	18,4
	4. Fen bilgisi öğretmenliği	53	15,5
	5. Sınıf öğretmenliği	83	24,3
Öğrenim Yılı	1.Birinci sınıf	178	52,0
	2.İkinci sınıf	164	48,0
Toplam		342	100,0

Tablo 1'de de görüldüğü gibi Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve dördüncü sınıflarda eğitim gören, fen bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplam 342 öğrenci evreni temsil etmek amacı ile çalışmaya dahil edilmiştir.

Bu çalışmada Eminoğlu (2008) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan "Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır "Akademik Sahtekârlık Eğilimi Ölçeği" beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçek 22 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirmede yer alan cümleler Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle katılmıyorum 1 puan alacak şekilde puanlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22'dir. Ölçeğin birinci faktörü "kopya çekme eğilimi", ikinci faktörü "ödev, proje gibi çalışmalarda sahtekârlık eğilimi – genel", üçüncü faktörü "araştırma yapma ve raporlaştırma sürecinde sahtekârlık eğilimi" ve dördüncü faktörü "atıflara yönelik sahtekârlık eğilimi" biçiminde isimlendirilmiştir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.90, alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ise birinci faktörden dördüncü faktöre doğru sırasıyla 0.71, 0.821, 0.785 ve 0.766'dır. Ölçeğin 15 günlük arayla 20 kişilik bir gruba iki kez uygulanması neticesinde elde edilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.88'dir. KMO değeri ise yapılan test sonucunda 0,897 olarak belirlenmiştir (Eminoğlu,2008).

Aşağıdaki tablo 2'de akademik sahtekârlık eğilim düzeyi ve kriterleri verilmiştir.

Tablo 2
Akademik sahtekârlık eğilim düzeyi ve ilgili kriterler

Kriterler	Akademik Sahtekârlık Eğilim Düzeyi
1.00-1.79	Çok Düşük
1.80-2.59	Kısmen
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Yüksek
4.20-5.00	Çok Yüksek

Tablo 2'ye göre eğer öğrencinin toplam puanı 1.00 ile 1.79 aralığında ise akademik sahtekârlık eğilimi çok düşük; 1.80 ile 2.59 aralığında ise kısmen akademik sahtekârlık eğilimli; 2.60 ile 3.39 aralığında ise orta düzeyde akademik sahtekârlık eğilimli; 3.40 ile 4.19 aralığında ise yüksek düzeyde akademik sahtekârlık eğilimli ve 4.20 ile 5.00 aralığında ise çok yüksek düzeyde akademik sahtekârlık eğilimli olarak kabul edilir.

Araştırmada elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel istatistik ve Annova testleri uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Verilerin toplanıp analiz edilmesinden sonra birçok bulguya ulaşılmıştır. Aşağıdaki tabloda grubun cinsiyete göre akademik sahtekârlık eğiliminin ne düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 3
Akademik sahtekârlık eğiliminin cinsiyete göre dağılması

cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	P
Kadın	191	2,3679	,61531	,007
Erkek	151	2,5587	,67701	

Tablo 3'e bakıldığında P> ,005 olduğu için anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Araştırmaya katılan erkekler 151, kadınlar 191 ise kişiden oluşmuştur. Kadın ve erkek öğrencilerden alınan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bilgilere göre kadın ve erkek öğrencileri kısmen akademik sahtekârlık eğilimi göstermişlerdir. Kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir akademik sahtekârlık eğilimi olmamakla birlikte erkek öğrenciler kadın öğrencileri göre daha fazla akademik sahtekârlık eğilimi göstermişlerdir. Öğrencilerin cinsiyete göre akademik sahtekârlık eğilimleri arasındaki fark çok az olmasına rağmen, erkek öğrencilerin toplam puanı orta düzeyde akademik sahtekârlık eğilimine çok yakındır.

Aşağıdaki tabloda ilk ve son sınıfların akademik sahtekârlık eğilimlerinin ne düzeyde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4
Akademik sahtekârlığın sınıf düzeyine göre dağılması

	Sınıf	N	$\overline{X}$	SS	P
Toplam puan	Birinci sınıf	178	2,5166	,63855	,056
	Dördüncü sınıf	164	2,3822	,65551	

Tablo 4'de gösterildiği gibi, birinci sınıf öğrencileri 178, dördüncü sınıf öğrencileri ise 164 kişiden oluşmuştur. Sınıf değişkenine bağlı olarak akademik sahtekârlık eğilimine baktığımız zaman, birinci sınıf ile dördüncü sınıf öğrencileri kısmi akademik sahtekârlık eğilimine sahiptirler. Fakat birinci sınıf öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimi dördüncü sınıfa göre fazla olduğu da gözlenmektedir.

Aşağıdaki tabloda bölümlerin ne düzeyde akademik sahtekârlık eğilimi gösterdiği gösterilmektedir.

Tablo.5
Akademik sahtekârlık eğiliminin bölümlere göre dağılması

Bölümler	N	$\overline{X}$	SS	P
Okul öncesi	74	2,3612	,59722	,003
Türkçe	69	2,2365	,69465	
Türk Dili ve Edebiyatı	63	2,6198	,66335	
Fen	53	2,4811	,56390	
Sınıf	83	2,5668	,64733	

Tablo 5 akademik sahtekârlık eğiliminin bölümlere göre ne düzeyde olduğunu göstermiştir. Ortalamalara bakıldığında akademik sahtekârlığa en yatkın öğrencilerin Türk dili edebiyatı bölümündeki öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir. Bunu takiben ortalaması en düşük olan Türkçe bölümü öğrencilerinin sayısı 69'dur. Okul öncesi öğretmenliği bölümü 74 kişi, Türk dili ve edebiyatı bölümü 63, fen bilgisi öğretmenliği bölümü 53 ve sınıf öğretmenliği bölümü ise 83 kişiden oluşmaktadır. Türk dili ve edebiyat bölümü öğrencilerini diğer bölüm öğrencilerine göre daha fazla akademik sahtekârlık eğilimi gösterdikleri gözlenmiştir. Diğer bölümlerin akademik sahtekârlık eğilim kısmi iken, Türk Dili ve edebiyatı öğrencileri orta düzeyde bir eğilimine sahiptir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Akademik sahtekârlık davranışları daha iyi analiz edilip, bu davranışların nedenleri eğitimsel, teknoloji ve psikolojik olarak değerlendirilmesi kişilerin bu davranışları terk etmeleri için yardımcı olacaktır. Yaptığımız bu çalışmada amacımız, bu olumsuz davranışların tespitinden ziyade durum değerlendirmesi yapıp bu olumsuz davranışların azaltılabilmesine yardımcı olmaktır. Çalışmada öğrencilerin orta düzeyde bir akademik sahtekârlık eğilimi gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Fakat bu çalışma gerçek anlamda öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimlerini ölçmemiş olabilir. Çünkü akademik sahtekârlık kavramının olumsuz olması ve öğrencilerin bu olumsuz durumu ortaya çıkmasının etiketlenme ya da kendilerini ele vermek gibi olumsuz sonuçlara sebep olacağını düşünüp

gerçek durumun aksine daha iyi bir düzeyde bir akademik sahtekârlık eğilimine sahip olduklarını göstermiş olabilirler.

Çalışmamız erkeklerle kadınların akademik sahtekârlık eğilim seviyelerinde anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Fakat erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla akademik sahtekârlık eğilimlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Ünlü ve Eroğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkan ortalamalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kız öğrencilerin akademik sahtekârlık eğilimi ortalamaları daha yüksek tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni kız öğrencilerin psikolojik etkenlere karşı daha duyarlı olduklarından üretimlerini değerli görmeyebilmeleri ve akademik sahtekârlık eğilimi gösterebilmeleri ile açıklanabilir. Ancak gerek ortaöğretim gerekse üniversite seviyesinde çoğunluğu Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Batı'da yapılan ve öğrencilerin kendi itiraflarına dayanan, kopya çekme düzeyini belirlemeye yönelik araştırmaların tamamına yakınında erkeklerin kızlardan daha fazla kopya çektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kaymakcan (2012) Erkeklerde kopya çekme oranının daha fazla olmasının, erkeklerin kopya çekme esnasında daha az suçluluk duymalarıyla ilintili olabileceğini belirtilmektedir (akt: Gümüşgül ve diğerleri, 2013).

Bu çalışma, birinci sınıf öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimleri dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimine oranla daha fazla olması, eğitimin bu olumsuz davranışları yok etmede etkili bir çözüm olduğunu göstermektedir. Üniversiteler akademik sahtekârlık önlemeye yönelik derslerin olması ve öğrencilerin bu yönde bilinçlendirilmesi bu davranışlarla baş etmede çok etkili bir çözüm yolu olacağını göstermektedir. Aynı zamanda lise ve ortaokullarda akademik sahtekârlık davranışların çok kötü sonuçlara neden olacağının bilincinde olmayan öğrencilerin, üniversite son sınıfta bu bilinci kazanmasının bu sonuca etki ettiği düşünülebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, tek değerlendirme yönteminin sınav ve ödevler olduğu ve ezbere dayalı ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınav türlerinin yaygın olması akademik sahtekârlık düzeyini etkilediği, en çok çoktan seçmeli ve ezbere dayalı sınavlarda kopya çekildiği saptanmıştır. Benzer şekilde Semerci (2004), Bozdoğan ve Öztürk (2008)'in yaptığı araştırma sonuçlarında da en çok çoktan seçmeli sınavlarda kopya çekildiği saptanmıştır. Sınav sırasında gözetmenlerin tavırlarının kopya çekme düzeyini etkilediği, sert ve dikkatli gözetmenlerin kopya çekmeyi zorlaştırdığı araştırmanın diğer bulgularındandır (akt: Küçüktepe C.,Küçüktepe S., 2014).

Akademik sahtekârlık davranışlarına eğitim kurumlarının her türünde rastlandığı bilinmektedir. Bu sorun sadece belirli bir eğitim kurumunun sorunu olmamakla beraber bir sistem sorunu olduğu saptanmıştır. Akademik sahtekârlık davranışlarının altında yatan sadece bir sebep yoktur. Bu davranışlara neden olan psikolojik, kültürel, teknolojik sebepler vardır. Bu davranışların ortaya çıkmasında bu sebepler de dikkate alınmalı ve önlemler alınırken bu sebeplere de önem verilmelidir.

Akademik sahtekârlık davranışlarının genelde ortaöğretim kurumlarında bilinçsizce edinildiği ve yükseköğretim kurumlarında bu davranışların devam ettiği söylenebilir. Akademik sahtekârlık davranışları artarak yaygınlık göstermekte ve üniversitelerde yaygınlık gösterdiği gözlemlenmektedir. Bazı öğrenciler bu davranışları bilerek sergilemekte ve bunun normal bir davranış olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğrenciler ise intihal gibi etik davranışların farkında bile değillerdir. Öğrencilerin bu davranışları bazen yeteri kadar önemsememektedirler. Bu konuda öğrenciler bilgilendirilmeli ve etik konularına konu alan derslere yer verilmelidir. Üniversiteler dâhil tüm eğitim kurumlarında akademik sahtekârlığın ne olduğuna ve bunu önlemede neler yapılacağına vurgu yapan ders içeriklerinin olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu problemin sadece birkaç nedenine odaklanmaktansa bu problemli davranışları meydana getiren çoğu neden birlikte düşünülüp bu yönde çözüm yollarının aranması daha da faydalı olacağı düşünülmektedir.

İnternetin intihal gibi problemlere neden olduğu bilinmektedir. Bu amaçla, daha etkili internet kullanımı üzerine öğrencilerin bilinçlendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sınavlar sırasında kopya çekme oranın azaltılması için gözetmenlerin daha duyarlı olmaları, sınav sorular sadece ezbere dayalı sorulardan oluşmamasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

Alkan., Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin kopya çekmesine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Aluede, Oyaziwo ve Eunice O. Omoregie ve Gloria I. Osa-Edoh (2006). Academic dishonesty as a contemporary problem in higher education: How academic advisers can help, **ERIC No: EJ765511.**

Avaroğulları, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının intihal problemlerine yönelik tutum ve davranışları. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bekaroğlu, Ö. (2002). Dünya'da ve Türkiye'de bilimsel sahtekârlık**.** Ankara: Günce, 22, TÜBİTAK Matbaası.

Eminoğlu, E. (2008). Üniversite öğrencilerinin akademik sahtekârlık eğilimlerinin ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Gümüşgül**,** O., Üstün, Ü.D., Işık, U., Demirel, D.H. (2013). Beden eğitimi ve yüksekokulu öğrencilerinin akademik sahtekarlık eğilim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniv Spor Bil Fak*, 11 (2), 131-138

TDK, http://tdkterim.gov.tr/bts/ (10 Haziran 2015)

Koç,U.http://vpaa.ku.edu.tr/sites/vpaa.ku.edu.tr/files/Misc_Documents/Akademik_Durustluk_Beyani_VPAA.pdf (10.06.2015)

Kaymakcan, R. (2012) İlahiyat öğrencilerinin kopya çekmeye karşı yaklaşımları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 5,*

Küçüktepe, **S**. ve Küçüktepe, C.(2011). Tarih öğretmeni adaylarının kopya çekme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (1) , *115-125.*

Lambert, E.G.,Hogan, N.C., &Barton, S.M. (2003). Collegiateacademicdishonestyrevisited: Whathavetheydone, how often have they done it, who does it, andwhy did they do it. *Electronic Journal of Sociology*.

Lin, C., ve Wen, L. (2007) Academic dishonesty in higher education-a nationwide study in Taiwan. *Higher Education, 54*, 85-97.

Memduhoğlu, H.B. (2007), Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği. Milli Eğitim. 173(27). Ankara.

Mert, E., *L. (2012).* Temel işlevi bilim insanı yetiştirmek olan bazı bölümlerde kopya. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7/3, p. 1813-1829*

Moeck, P. G. (2002). Academic dishonesty: Cheating among community college students," *Community College Journal of Research and Practice*, volume:26, s. 479-491.

Ömür, Y. E., Aydın, R. Argon, T. (2014). Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik sahtekârlık. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama. 5 (9). s. 131-149*

Özgüngör, Sevgi (2008). Üniversite öğrencilerinde öğretmene ilişkin algıların ve öğrenci özelliklerinin kopya çekme davranışlarıyla ilişkisi, *Eğitim ve Bilim,* (149), 68-79.

Park. C. (2004): Rebels without a clause: Towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education, 28* (3), 291-306.

Pavela, G. (1997). Applying the power of association on campus: A model code of academic integrity. *Journal of College and University Law, 24*, 97-118.

Semerci, Ç. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin kopya çekmeye ilişkin tutum ve görüşleri, *F.Ü. Sağlık Bilimleri Dergisi*, 18(3), s. 139-146.



AKADEMİK TEŞVİK GERÇEKTEN NEYİ TEŞVİK EDİCİ?

Sultan AKDEMİR, Necmettin Erbakan Üniversitesi, sakdemir@konya.edu.tr
Mehmet AŞIKCAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, masikcan@konya.edu.tr
Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ahmet_saban@yahoo.com.tr

ÖZ

Bu çalışmanın temel odak noktası, 29566 Sayılı 18 Aralık 2015 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği"dir. Araştırmanın amacı da üniversitede bilimsel çalışmaları olan akademisyenlerin "akademik teşvik ödeneği" hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum incelemesi deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 30 öğretim elemanından oluşmuştur. Veriler 2015/2016 bahar yarıyılında cevapların yazılı olarak alındığı 9 tane açık-uçlu nitel sorulardan oluşan bir anket vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; akademik teşvik akademisyenler üzerinde özellikle maddi yönden olumlu etkileri bulunmaktadır. Akademisyenler daha çok akademik teşvik alabilmek için çok sayıda akademik faaliyet gerçekleştirme uğraşısına gireceğinden kısa sürede ortaya çıkan ürünlerin niteliği düşük olacaktır. Akademik faaliyetlerdeki niceliksel olarak ortaya çıkan artış ülke bilimizin uluslararası alanda istatistiki olarak ilerlemesini sağlasa da bu faaliyetlerde ortaya çıkan niteliksel düşüş ülke bilimine zararı olabilir. Akademik teşvik almak için akademisyenler daha çok çalışarak aynı zamanda akademik olarak ilerleme sağlayabilirler. Daha çok akademik faaliyet gerçekleştirme isteği farklı disiplinlerde dahi olsa akademisyenler arasında işbirliğini geliştirebilir, ancak bu etkileşim akademisyenler arası çıkar ilişkisinin kurulmasına ve etik dışı faaliyetlerle en çok teşvik puanı toplama isteğine dönüşebilir. Teşvik puanı hesaplanırken belirtilen kriterleri sağlayan bilimsel etkinliklere katılım artacaktır ve bu durum teşvik puanı getiren etkinlik düzenlenmesinde bilimsellikten ziyade ticari bir kaygının ön plana çıkmasına neden olabilir. Akademik teşvik kriterleri yeniden gözden geçirilip düzenlenmelidir. Akademik teşvik puanı hesaplanırken şunlar göz önünde bulundurulmalıdır; nitelik, unvan ve disiplin farkı. Akademisyenler akademik teşviki parasal getirisi olan bir araç olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Akademik teşvik, öğretim elemanı, akademik faaliyet.

ABSTRACT

The main focus of this study is "Academic Encouragement Allowance Regulations" published in the The Official Gazette as numbered 29566 dated December 18, 2015. The purpose of this study is to determine the academicians' views about "academic incentive allowance". The following qualitative research methods and case study design was used. The study group consists of 30 instructors at Ahmet Kelesoglu Education Faculty of Necmettin Erbakan University. The data was collected in the spring semester of 2015-2016 academic year via a survey including nine open-ended questions. According to the survey, it was found that academic promotions are positively effective in encouraging the academicians with regard to material. As the academicians try to produce more studies in a short time in order to get more academic encouragement, their studies will not be qualified enough. Although the increase in the number of the academic activities causes the national science to develop statistically in international level, the qualitative decrease in those studies may harm the quality of national science. The academicians who aim at more academic encouragement study more and develop more. The desire of producing more academic activities may cause collaboration between the academicians, even in different

disciplines; however, it may also cause them to develop a relationship based on interest leading them to carry out unethical academic activities. The increase in the academic encouragement criterion may lead the academicians to participate in the activities that bring them more academic points, which causes the commercial interest come into prominence instead of academic quality. The academic encouragement criterion should be rearranged. The following should be considered when counting the academic encouragement points: quality and the difference of title and discipline. Academicians see the academic encouragement as a means of financial source.

Keywords: Academic encouragement, instructor, academic activity.

GİRİŞ

Ülkemizde, 14/12/2015 tarihli 2015/8305 sayılı "Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği" 29566 Sayılı Resmî Gazete 18 Aralık 2015 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve 2015-2016 Bahar Yarıyılı itibariyle uygulanmaya başlanmıştır. Bu yönetmelik ile yükseköğretim kadrolarında bulunan öğretim elemanlarına ait akademik faaliyetlerin bilim alanlarına yönelik ayrıntılı özellikleri ve bu faaliyetlere karşılık gelecek teşvik puanının ünvanlara göre nasıl hesaplanacağı ortaya konmaktadır.

Yönetmeliğe göre öğretim elemanları başvurularını hazırlayacakları akademik faaliyet dosyalarıyla ödemenin yapılacağı yılın 1 Ocak ve 15 Ocak tarihleri arasında kadrolarının bağlı olduğu birimlere yaparlar. Akademik faaliyet dosyasında YÖKSİS'ten alınan çıktı ve akademik faaliyetlere ilişkin örnek ve belgeler bulunur. Öğretim elemanlarınca yapılan başvurular her bölüm, anabilimdalı veya anasanatdalı bünyesinde kurulan ve en az 2 veya en çok 4 üyeden oluşturulan ön inceleme heyeti tarafından incelenir. Üyeleri üç yıllığına seçilen ön inceleme heyetinde kararlar toplantıya katılanların salt çoğunluğu ile alınır. Oyların eşit olması durumunda ön inceleme heyeti başkanının oyu yönünde karar alınır. Ön inceleme heyetinin gerekli inceleme ve düzeltmelerinden sonra başvuru değerlendirme kararı ile birlikte başvuru dosyaları rektörlüğe bağlı bölümler, dekanlıklar veya müdürlükler tarafından komisyona gönderilir. Komisyon tarafından başvuruların 15 Şubat'a kadar değerlendirilip hesaplanması tamamlanır. Gerçekleştirilen akademik faaliyetler proje, araştırma, tasarım, sergi, patent, atıf, tebliğ ve ödül başlıkları altında hesaplanmaktadır. Faaliyet puanı hesaplanırken, alt faaliyet oranları profesör ve doçent kadrosunda bulunanlar için 1; yardımcı doçent kadrosunda bulunanlar için 1,5; araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve okutman kadrolarında bulunanlar için 2; uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacısı kadrolarında bulunanlar için 1 ile çarpılır. Öğretim elemanlarının akademik teşvik alabilmesi için teşvik puanının 100 üzerinden en az 30 toplam puan olması gerekmektedir. Her bir faaliyet türünden en fazla 30 puan alınabilmektedir. Akademik teşvik puanının geçerlik süresi bir yıldır ve bir önceki yılda gerçekleştirilen faaliyetler ile hesaplanmaktadır. Örneğin, 2016 yılı akademik teşvik puanı hesaplanırken 2015'te gerçekleştirilen akademik faaliyetler göz önünde bulundurulmaktadır. Akademik teşvik ödemesi, en yüksek devlet memuru brüt aylık tutarının; profesör kadrosunda bulunanlar için %100'üne, doçent kadrosunda bulunanlar için %90'ına, yardımcı doçent kadrosunda bulunanlar için %80'ine, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, okutman, uzman, çevirici ve eğitim-öğretim planlamacısı kadrosunda bulunanlar için %70'ine, akademik teşvik puanının yüze bölünmesiyle bulunacak oranın uygulanması suretiyle hesaplanır (Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği, 2015).

Yönetmeliğin içeriği akademisyenleri ve yapılacak bilimsel çalışmalarının türünü, sayısını ve niteliğini doğrudan etkilemektedir. Etkileri olumlu olabileceği gibi bazı olumsuz sonuçlara yol açacağı da düşünülebilir. Bu çalışmanın temel odak noktası, akademisyenlerin akademik teşvik hakkındaki düşünceleridir. Araştırmanın amacı da üniversitede bilimsel çalışmalarda bulunan akademisyenlerin "akademik teşvik ödeneği" hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum incelemesi deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, çeşitli konuları anlamada 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın içine girerek onun derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013; çeviren: Turan; Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada üzerinde çalışılan durum akademik teşvik olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 2 Profesör Doktor., 7 Doçent Doktor., 9 Yardımcı Doçent Doktor., 2 Öğretim Görevlisi ve 10 Araştırma Görevlisi olmak üzere 30 öğretim elemanından oluşmuştur. Çalışma grubu, nitel araştırmalarda yaygın kullanımı olan amaçlı örnekleme alma yöntemine göre belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede, problem durumu ile ilişkili en uygun bireyler çalışmaya dâhil edilmektedir.

Veriler 2015/2016 bahar yarıyılında cevapların yazılı olarak alındığı açık-uçlu nitel sorulardan oluşan bir anket vasıtasıyla elde edilmiştir. İlgili literatür taraması sonucunda; çalışmanın amacına uygun uzman görüşü de alınarak dokuz tane açık uçlu sorular hazırlanmıştır.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Akademik teşvik araştırmacıların/öğretim elemanlarının araştırma motivasyonlarını sizce nasıl etkilemektedir? Neden?
2. Akademik teşvik akademik faaliyetlerin niteliğini sizce nasıl etkileyecektir? Neden?
3. Akademik teşvikin ülkemiz bilimine katkısı ne yönde olacaktır? Neden?
4. Akademik teşvik öğretim elemanlarının akademik kariyerinin gelişimini nasıl etkileyecektir?
5. Akademik teşvik öğretim elemanları arası iletişimi/etkileşimi nasıl etkileyecektir? Neden?
6. Kongre, sempozyum, çalıştay, dergi yayımı gibi bilimsel etkinlikler akademik teşvikten ne yönde etkilenecektir? Neden?
7. Akademik teşvik için belirlenen kriterleri nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce nasıl olmalıdır?
8. Akademik teşvik hesaplama yöntemini nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Akademik teşviki bir metaforla nasıl ifade edersiniz? Neden?

Açık uçlu sorulardan oluşan anket katılımcılara doğrudan ulaştırılmış ve aynı yolla yazılı olarak alınmıştır. Her bir soru için tema ve alt temalar belirlenmiştir. Veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma bulguları görüşme formunda sorulan soruların sırasına uygun olarak frekansları ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Tablo 1
Akademik Teşvikin Araştırmacıların Araştırma Motivasyonlarına Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Araştırma Motivasyonuna Etkisi	Olumlu etkileyecek	19
	Fakat ürünlere etkisi olumsuz olabilir	2
	Olumsuz etkileyecek	2
	Hem olumlu hem olumsuz etkileyecek	4
	Nasıl etkileyeceği konusunda kararsız	3

Tablo 1'de görüldüğü gibi akademisyenlerin çoğunluğu akademik teşvikin araştırma motivasyonunu olumlu etkileyeceğini düşünürken, bunlardan 2'si ürünlere etkisinin olumsuz olacağını düşünmektedirler. Akademisyenlerden 2'si akademik teşvikin araştırma motivasyonunu olumsuz etkileyeceğini, 4'ü hem olumlu hem olumsuz etkileyeceğini ve 3'ü de nasıl etkileyeceği konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler.

Akademik teşvikin araştırmacıların araştırma motivasyonlarına etkisine yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Motivasyonu arttıracağını düşünüyorum. Zira teşviğin ücretle ödüllendirilmesi, takdir edilme duygusunu da tatmin edecektir." (K3)

"Olumlu yönde etkilediğini düşünmekle birlikte bütünüyle para karşılığı yapılacak akademik faaliyetlerin zaman içerisindeki getirisi tartışmalı olacaktır." (K10)

K7 - *"Olumlu etkilemeyecektir. Çünkü teşvik almak için içeriğine pek önem vermeden yayın yapma telaşı içinde olunacaktır."*

K16 - *"Hem olumlu hem de olumsuz oldu. Olumlu yönü maddi gelir sağlaması. Olumsuz yönü yayın yapamayanların stres yaşamalarına ve yarış ortamı oluşturulması oldu."*

K1 - *"...Öğretim elemanlarının motivasyonlarını nasıl etkileyeceği, olumlu veya olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi belirli bir sürecin sonunda ortaya çıkacaktır."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvikin motivasyon üzerinde maddi ve manevi açıdan etkili olacağı anlaşılmaktadır. Akademisyenler tarafından parasal yönden olumlu yansıyacağı görülürken, akademik faaliyet gerçekleştirme sürecine olumsuz yansıyacağı görülmektedir. Tüm yönleriyle değerlendirme belirli bir süreç sonrasında yapılabilir.

Tablo 2
Akademik Teşvikin Akademik Faaliyetlerinin Niteliğine Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Akademik Faaliyetlerin Niteliğine Etkisi	Nitelikle ilgili problemler olacaktır	29
	Nitelikle ilgili problemler olmayacaktır	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi akademisyenlerin büyük çoğunluğu akademik teşvikin akademik faaliyetlerin niteliğiye ilgili problemlere neden olacağını düşünürken, sadece 1'i nitelikle ilgili problemlerin olmayacağını düşünmektedir.

Akademik teşvikin akademik faaliyetlerinin niteliğine etkisine yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K4 – *"Akademik teşvik almak için adeta birbiriyle yarışan araştırmacılar yapacakları çok sayıdaki çalışmayla, akademik faaliyetleri nicelik olarak arttıracaklardır ancak aynı artışın çalışmaların niteliği için paralellik göstereceğini düşünmek inandırıcı olmayacaktır.*

Nitelikli çalışmalar yapmak zaman ve emek açısından maliyetlidir. Puan kaygısıyla yapılacak çalışmaların niteliği çoğu zaman düşük olabilir."

K15 - *"Akademik faaliyet niteliğinin azalacağı kanaatindeyim. Çünkü, araştırmacılar teşvik yönetmeliğindeki açıklardan faydalanarak kolay yoldan performansı kazanmak için kalitesiz projeler yapma eğilimine gidecek ve/veya etki değeri (IF) düşük yayınevlerinde makale yapmaya çalışacaklardır ve sonucunda bilgi kirliliği ortaya çıkacaktır."*

K10 – *"Akademisyenlerin "nitelik" algısına bağlı olarak değişir. Eğer akademisyen nitelik tanımını teşvik yönetmeliğine göre yaparsa birçok problem ortaya çıkmaktadır."*

K27 – *"Olumlu yönden etkileyecektir. Ekonomik katkı, zor durumda olan hocalar için destekleyici niteliktedir."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvik için çok sayıda akademik faaliyet gerçekleştirme çabası niteliği düşüreceği anlaşılmaktadır. Kısa sürede çok az emek sarf ederek ortaya çıkan ürünlerin kalitesi düşük olacaktır.

Tablo 3
Akademik Teşvikin Ülkemiz Bilimine Katkısı

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Ülkemiz Bilimine Katkısı	Olumlu yönde olacak	10
	Sadece yayın sayısını arttırır	13
	Olumsuz yönde olacaktır	4
	Hem olumlu hem olumsuz yönde olacaktır	2
	Hangi yönde olacağında kararsız	1

Tablo 3'de görüldüğü gibi akademisyenlerin büyük çoğunluğu akademik teşvikin ülkemiz bilimine katkısının olumlu yönde olacağını düşünürken, bunlardan 13'ü sadece yayın sayısını arttıracağını düşünmektedirler. Akademisyenlerden 4'ü akademik teşvikin ülkemiz bilimine katkısına olumsuz yönde olacağını, 2'si hem olumlu hem de olumsuz yönde olacağını ve sadece 1'i hangi yönde olacağı konusunda kararsız olduklarını belirtmektedirler.

Akademik teşvikin ülkemiz bilimine katkısına yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K2 - *"Yayınların sayısını arttırırken birçok akademisyeni de çalışmaya itecektir."*

K5 – *"Akademik yayın sayısı nicelik olarak artacaktır böylelikle istatistiksel olarak çok bilimsel yayın yapan bir ülke gibi görüneceğiz. İmajımız açısından bir katkısı olur."*

K25 - *"Yurt dışında ve uluslararası yayın yapma noktasında olumlu etkileyecektir fakat ulusal kongrelere destek verilmediği için bu kongrelere katılımı olumsuz etkileyecektir."*

K29 - *"Akademik teşvik bilimsel etiğe, yaygın etkiye ve özgün değere bağlı olarak verilmediği için bilimsel ilerleme konusunda anlamlı bir fark oluşturmayacaktır. Biraz da bilimsel ilerlemeyi neyle ölçtüğünüze bağlı yukarıda ifade ettiğim gibi sayı (nicelik) artacaktır fakat nitelik olarak çok değişiklik olmayacaktır."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvik ile akademik faaliyetlerde niceliksel artış ortaya çıkarak ülke biliminde istatistiksel bir gelişmenin sağlanacağı anlaşılırken, bu artışın ulusal kongrelerde gözlenemeyeceği anlaşılmaktadır. Akademik teşvikte bilimsel çalışmaların sahip olması gereken temel nitelikler göz ardı edildiği için bilimsel gelişmeye katkısı olmayacaktır.

Tablo 4
Akademik Teşvikin Öğretim Elemanlarının Akademik Kariyerine Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Akademik Kariyere Etkisi	Akademik ilerlemeyi hızlandırır	19
	Kariyerli, niteliksiz elemanlar yetişir	5
	Yayın sayısı artar, kariyer olumsuz etkilenir	1
	Etkilemez	1
	Kararsız	4

Tablo 4'te görüldüğü gibi akademisyenlerin büyük çoğunluğu akademik teşvikin akademik ilerlemeyi hızlandıracağını düşünmektedirler. Akademisyenlerden 5'i kariyerli fakat niteliksiz elemanların yetişeceğini, 1'i sadece yayın sayısının artacağını, 1'i etkilemeyeceğini ve 4'ü ise kararsız olduklarını belirtmektedirler.

Akademik teşvikin öğretim elemanlarının akademik kariyerine katkısına yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K12 - *"Öğretim elemanlarının her ne sebeple olursa olsun akademik teşvik alma istekleri doğrultusunda yayınlardan elde ettikleri puanlar, akademisyenlerin atama - yükseltme sürecindeki ihtiyacı olan toplam puanları daha kısa sürede elde etmelerini sağlayacaktır."*

K20 - *"Öğretim elemanlarının daha planlı, çalışma disiplini içinde olmalarını sağlayabilir. Bir yıl içinde yapılan çalışmalar dikkate alındığından, yapılacak çalışmalara hazırlanma, alt yapı oluşturma gibi planlı bir şekilde ilerlemesini ve bunu etkili kullanırsa yükselmesine olanak sağlayacaktır. Bunu kendileri için ilerleme fırsatı olarak görmelerini benimseyerek çalışmalılar. Bu şekilde hem kendisine hem de ülkenin gelişmesine katkı sağlar."*

K2 - *"Doçentlik sürecini hızlandırabilir."*

K7 - *"Maalesef içi boş yayınların çoğalması sonucu akademik kariyerli insan sayısı artacaktır."*

K5 - *"Görünüş itibariyle olumlu olacak hatta akademisyen teşvik sayesinde çok yayın yaptığını düşünecek ama yayınların kalitesizleşmesi akademisyenlerin adlarını duyurabileceği ve alanda söz sahibi olabileceği yayınlar yapmasını engelleyeceği için kariyerleri orta ve uzun vadede olumsuz etkileyecektir."*

K6 - *"Daha yoğun bir uğraş içine girecekler. Ama çalışma yapma geleneğine sahip öğretim elemanları bu durumdan (akademik teşvikten) etkilenmeyecektir."*

K22 - *"Bekleyip görmek lazım."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvik alma isteği bundan sonraki süreçte akademisyenlere daha programlı çalışma çabası sürecine itekleyerek akademik kariyerlerinde ilerlemelerini hızlandırabileceği anlaşılmaktadır. Fakat hızlı bir şekilde ortaya konulan ürünlerin nitelikçe düşük olması akademisyenlerin akademik kariyerlerini olumsuz etkileyebileceği gibi niteliksiz ama kariyerli öğretim elemanların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Tablo 5
Akademik Teşvikin Öğretim Elemanları Arası İletişime/Etkileşime Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
İletişime/Etkileşime Etkisi	İletişimi ve birlikte çalışmayı arttırır	12
	Olumsuz yönde rekabeti arttırır	8
	Hem olumlu hem olumsuz etkiler	7
	Etkilemez	3

Tablo 5'de görüldüğü gibi akademisyenlerin çoğunluğu akademik teşvikin iletişimi ve birlikte çalışmayı arttıracağını düşünmektedir. Akademisyenlerden 8'i olumsuz yönde rekabeti arttıracağını, 7'si hem olumlu hem de olumsuz etkileyebileceğini ve 3'ü ise etkilemeyeceğini belirtmektedirler.

Akademik teşvikin öğretim elemanlarının arasındaki iletişime/etkilişime yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K29 - *"Akademik teşvik öğretim elemanlarını ortak yayın yapmaya teşvik edebilir. Bu nedenle kazan kazan prensibine bağlı olarak akademisyenler arasında ortak çalışma ve koordinasyon sağlayabilir."*

K27 - *"Olumlu katkı sağlayacaktır. Çünkü disiplinler arası çalışmaları çoğaltacaktır."*

K16 - *"Olumsuz hem rekabetten dolayı hem de sahte yayın anlamında hileyi teşvik etmesi. Belki insanların arasını bile açabilir."*

K30 - *"Bir rekabet ortamı oluşturacak bence. Özellikle üni. web sayfasından akademik teşvik alan akademisyenlerin isimlerinin yayınlanması her akademisyenin birbirini kıyaslamasına yol açacaktır."*

K20 - *"Bunun iki açıdan olabileceğini düşünüyorum. Birincisi, öğretim elemanlarının işbirliği yapmalarına fırsat tanıyabilir. Ortak çalışmalar, projeler, etkinlikler yapılabilir. "Hep birlikte faydalanalım, ilerleyelim." Görüşü ortaya çıkabilir. Bu olması istenen bir durumdur. Ancak ikincisi, öğretim elemanları arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilir. "Ben daha iyi olmalıyım, en çok puanı toplamalıyım." gibi bir görüş olabilir. Kişiler arasında istenmeyen rekabetler, çıkar çatışmalarına sebep olabilir."*

K1 - *"Öğretim elemanları arası iletişim akademik teşvikten önce neyse sonrası da aynı olacaktır. Ben duygusunun gelişmiş olduğu her ortam, dayanışmayı olumsuz etkiler. Bunun tersi bir durum gelişirse ne ala. Yani akademik teşvik iletişim/etkileşim için belirleyici değildir."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvik almak için ortaya daha çok ürün koyma isteği akademisyenler arasında birlikte çalışma duygusunu geliştireceği anlaşılabilir. Böylelikle disiplinler arası akademik faaliyetler gerçekleştirilerek akademisyenler arası etkileşim artacaktır. Fakat ortaya çıkacak rekabet ortamı akademisyenlerde etik olmayan bilimsel faaliyet ortaya koymaya itebileceği için akademisyenler arası iletişimi daha da kötüye itebilir.

Tablo 6
Akademik Teşvikin Bilimsel Etkinliklere Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Bilimsel Etkinliklere Etkisi	Teşvik puanı için etkinlik sayıları artacaktır	18
	Olumlu etkiler	4
	Teşvik puanına katkısı olmayanlara katılım azalacaktır	7
	Hakemli dergilerde yayın sayısı düşecektir	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi akademisyenlerin çoğunluğu akademik teşvik puanı için kongre, sempozyum, çalıştay, dergi yayımı gibi etkinlik sayılarının artacağını düşünmektedirler. Akademisyenlerin 4'ü akademik teşvikin bilimsel etkinlikleri olumlu etkileyeceğini, 7'si teşvik puanına katkısı olmayanlara katılımın azalacağını ve 1'i hakemli dergilerde yayın sayısının düşeceğini belirtmektedirler.

Akademik teşvikin bilimsel etkinliklerin etkisine yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K25 - *"Uluslararası kongre ve sempozyumlar olumlu etkilenecektir. Ayrıca dergiler ve kitap bölümlerine verilen puanlar yüksek olduğu için onların da sayıları artacaktır."*

K10 - *"Teşvik yönetmeliği bu çalışmaların nitelikleri konusunda daha açıklayıcı ve tutarlı olduğu sürece akademik etkinliklerin olumlu yönde etkileneceği kanaatindeyim."*

K12 - *"Ulusal kongreler değerlerini kaybedecek dergi, kongre, vb. bilimsel etkinlikler daha yüksek maliyetlerle organizasyonlar düzenleyecekler. Tamamen ticari amaç güden bir sektör oluşacaktır."*

K6 - *"Uluslararası yayın ve faaliyetlere dönüşecek, ulusal dergi ve sempozyumların bir değeri olmayacak."*

K7 - *"Olumsuz etkilenecek. Hakemli dergilerdeki yayın sayısı düşecek."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvik puanı kapsamında bulunan akademik kongre, sempozyum, çalıştay, dergi yayımı gibi bilimsel etkinliklere katılımın artacağı ve bu kapsam dışındaki bilimsel etkinliklerin değerinin düşeceği anlaşılmaktadır. Bu gibi etkinliklerin ticari getirisi olan sektöre dönüşümüne dikkat çekilmektedir.

Tablo 7
Akademik Teşvik İçin Belirlenen Kriterler

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Bilimsel Etkinliklere Etkisi	Yeniden düzenlenmeli	19
	Kriterler uygun	4
	Kriterler net/anlaşılır değil	3
	Yeterli bilgim yok	4

Tablo 7'de görüldüğü gibi akademisyenlerin çoğunluğu akademik teşvik için belirlenen kriterlerin yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Akademisyenlerin 4'ü kriterlerin uygun olduğunu, 3'ü kriterlerin net/anlaşılır olmadığını ve 4'ü kriterler hakkında bilgilerinin olmadığını belirtmektedir.

Akademik teşvik için belirlenen kriterlere yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K3 - *"Tekrar gözden geçirilmeli ve standartlar olmalı. Bölüm ve fakülteye değerlendirme bırakılmamalı. Üniversiteler arasında uyumsuzluklar yaşanmakta."*

K6 - *"Daha iyi olabilirdi. Kategori olarak ayırmak yanlış oldu. Sadece puana odaklanmak daha iyi olurdu. Kazanılan tüm puanlar dikkate alınmalıydı."*

K25 - *"Genel olarak güzel ayarlanmış. Ancak ulusal kongre ve dergilere daha fazla puan verilmelidir."*

K15 - *"Kriterlerin bazıları çok net değil. Zaten yeni teşvik yönetmeliği hazırlanmaktadır diye biliyorum. Bence 30 puan barajı olmamalı. Makaleler için etki faktörü (IF) sınırlaması olmalı mesela IF>2 gibi. Projeler için, proje sonunda araştırma sonuçları ile ilgili makale yapma şartı aranmalıdır."*

K19 - *"Kriterlerde bir standart yok. Her üniversite kendisine göre bir uygulama yapıyor. Dosyaları inceleyen jürinin inisiyatifine bırakılıyor ki bunu doğru bulmuyorum. Net bir standart belirlenmelidir."*

K9 - *"Kriterler ile hiç ilgilenmedim desem yeridir. Tamamen kulaktan dolma bilgilere sahibim. Fakat "teşvik" konusunun keşke bu şekilde adı konmasaydı..."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvik kriterleri yeniden düzenlenerek daha anlaşılır şekilde hazırlanarak jürilerin kararlarında üniversiteler arası bir standardın yakalanması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca kategorileşme yerine bütün çalışmaların puanlandığı ve bütün puanlara teşvik verilmesi gerektiği görülmektedir.

Tablo 8
Akademik Teşvik Hesaplama Yöntemi

Ana Tema	Alt Temalar	*f*
Hesaplama Yöntemi	Değişiklikler yapılmalı	18
	Hesaplama yöntemi uygun	4
	Anlaşılır değil	3
	Yeterli bilgim yok	5

Tablo 8'de görüldüğü gibi akademisyenlerin çoğunluğu akademik teşvik hesaplama yönteminde değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Akademisyenlerin 4'ü akademik teşvik hesaplama yönteminin uygun olduğunu, 3'ü anlaşılır olmadığını ve 5'i de akademik teşvik hesaplama yöntemi hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını belirtmektedirler.

Akademik teşvik hesaplama yöntemine yönelik bazı akademisyenlerin görüşleri şu şekildedir:

K8 - *"Hesaplama sadece matematiksel yüzdeler olarak belirlenmiştir. Her bir faaliyet için ayrıntılı açıklamalar yazılmamıştır. Önceki maddelerde olduğu gibi nicelik bakımından değil nitelik bakımından değerlendirme yapılabilecek farklı hesaplama yöntemleri geliştirilebilir."*

K15 - *"Genç araştırmacılar için (arş. gör.) ücretlerin daha fazla olması ya da hesaplama yapılırken unvan farkının olmaması daha uygun olur. Çünkü %100 performans puan alan prof. ile aynı puana sahip arş. gör. 300 TL gibi bir teşvik farkına sahip. Aynı iş yapılıyor da neden aynı ücret alınmıyor? Gibi bir sorun ortaya çıkıyor. Yani kalite aynı fakat ücret düşük."*

K20 - *"Hesaplama yöntemini makul buluyorum. Sistem üzerinden yapılmasının ve kişinin her bir çalışmadan aldığı puanı görmesi bakımından oldukça iyi."*

K7 - *"Tam anlamıyla anlaşılmış değil."*

K26 - *"Güzel sanatlar fakülteleri için puan toplamak bence daha kolay, diğer fakültelerde zor. Bir konser, bir sergide puan toplamak bence daha kolay. Bu hesaplama bu fakülteler için düzenlenebilir."*

Akademisyenlerin görüşlerinden akademik teşvikte hesaplama yapılırken bilimsel faaliyetlerin niteliğine göre hesaplamanın yapılması ve unvan farklılığının ortadan kaldırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Hesaplama yönteminin daha basit tutularak fakültelere hatta bölümlere göre düzenleme yapılabilir.

Tablo 9
Akademik Teşvik Metaforları

Metafor Adı	Metafor Adı
Nicel ve nitelin savaşı	Yonca
Şans oyunları	Yüksek atlama çıtası
Göz aydınlığı	Kumbara
Bir parmak bal	Bonus
Ulufe	Benzin
Ağlayan bir bebeğe/ çocuğa emzik vermek	Borsa
Bonus kart	Olumlu ödül
Çikolata	Para
Kutup yıldızı	Bilimsel dünyanın kapitalizmi
Super surf oyunu	Ekmek kadayıfı
Yakıt	Pamuk helva
Kazan kazan	Hormonlu yayın süreci
Ağaç budamak	Jetonlu oyun makinesi
Patpat motor	

Tablo 9'da araştırmaya katılan akademisyenlerin akademik teşvike yönelik ürettiği metaforlar görülmektedir. Akademisyenlerden sadece 3'ü metafor üretmemiştir. Aşağıda metaforlara ait akademisyenlerin tanımlamalarından örneklere yer verilmiştir.

K2 - *"Şans oyunları. Kaç tutarsa o kadar teşvik alıyorsun."*

K4 - *"Akademisyenlerin ağzına çalınan bir parmak bal. Kim ne yapmış, ya da nerden, nasıl, kaç puan çıkarırız gibi küçük hesaplar asla akademisyenlerin uğraşmaması gereken mevzular."*

K5 - *"Ulufe. Akademik camianın isteklerinin susturulması."*

K6 - *"Ağlayan bir bebeğe/ çocuğa emzik vermek. Öğretim elemanlarına bir sus payı olarak verilmiş bir düzenlemedir."*

K11 - *"Kutup yıldızı. Çalışmalar ona bakarak yön buluyor."*

K12 - *"Super surf oyunu. Belirli kurallar dâhilinde altın toplanması."*

K16 - *"Patpat motor. Sesi var ama götüreceği kişi sayısı ve hız belli sonuçta."*

K20 - *"Jetonlu oyun makinesi. Sonu gelmeyen, insanın hırsına yenik düşebileceği ya da kazanacağı oyuna benzer."*

K22 - *"Yüksek atlama çıtası. İyi akademisyenler çıtayı düşünmeden teşvik alamaya çalışır."*

K23 - *"Kumbara. Bir bilim insanı da yaptığı çalışmaları ve bundan aldığı olumlu sonuç ve ödüllendirmeleri de kendisi için işe yarar bir birikim olarak görebilir."*

K26 - *"Borsa. Teşvik artar, borsa artar. Teşvik azalır, borsa düşer."*

K29 - *"Bilimsel dünyanın kapitalizmi. Çünkü akademisyen bir esnaf gibi ya da ticaret yapan biri gibi düşünerek çalışma yapacaktır."*

Akademisyenlerin tanımlamalarından akademik teşvik, ne kadar puan toplanırsa o kadar maddi getirisi olan ticari bir süreç olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Böylelikle akademisyenlerin farklı isteklerini dile getirmelerinin önüne geçilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Akademik teşvik akademisyenler üzerinde özellikle maddi yönden olumlu etkilerinin olduğu söz konusudur. Akademik faaliyetler gerçekleştirilirken akademik teşvik göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerde strese girme, telaşlanma gibi olumsuz duyguların da yaşanacağı göz ardı edilmemelidir. Akademik teşvikin araştırmacı motivasyonu üzerindeki etkisini tam anlamıyla değerlendirebilmek için biraz daha sürece gerek olduğu sonucuna varılabilir.
2. Akademisyenler daha çok akademik teşvik alabilmek için çok sayıda akademik faaliyet gerçekleştirme uğraşısına gireceğinden kısa sürede ortaya çıkan ürünlerin niteliği düşük olacaktır.
3. Akademik faaliyetlerdeki niceliksel olarak ortaya çıkan artış ülke bilimizin uluslararası alanda istatistiki olarak ilerlemesini sağlayacaktır. Bu faaliyetlerde ortaya çıkan niteliksel düşüş ülke bilimine zararının olabileceği de göz ardı edilmemelidir.
4. Akademik teşvik almak için ortaya konulan akademik faaliyetler aynı zamanda akademisyenlerin kariyer planlamalarını etkileyeceğinden akademisyenlere daha planlı şekilde çalışmalarını sağlayabilir. Böylece ortaya konulan ürünler hem akademik teşvik olarak bir getiri sağlarken aynı zamanda akademik ilerlemede de önemli bir katkı sağlar. Çok sayıda fakat nitelik olarak kalitesiz olarak ortaya koyularak elde edilen akademik kariyerin etkileri de kötü olabilir.
5. Daha çok akademik faaliyet gerçekleştirme isteği farklı disiplinlerde dahi olsa akademisyenler arasında işbirliğine dayalı çalışma sistemini geliştirerek birbirleriyle daha çok etkileşim halinde olmalarını sağlayacaktır. Bu etkileşim çok iyi ayarlanmazsa akademisyenler arası çıkar ilişkisinin kurulmasına ve etik dışı faaliyetlerle en çok teşvik puanı toplama isteğine dönüşebilir.
6. Daha çok akademik teşvik puanı daha çok akademik faaliyet ortaya koyma demek olacağından, teşvik puanı hesaplanırken belirlenen kriterler dahilinde olan etkinliklere katılım artacaktır. Akademik teşvik puan getirisi olmayan ulusal kongrelere katılımın düşmesi, 5 yıldan az süredir yayım yapan dergilerde yayımlanacak makalelerin azalması ortaya çıkabilir. Bu durum teşvik puanı getiren etkinlik düzenleyenlerin bilimsellikten ziyade ticari bir kaygı taşımasına neden olabilir.
7. Akademik teşvik kriterleri standart olarak akademisyenlerce aynı anlaşılması, bütün akademik faaliyetlerin puan karşılığının olması ve baraj puanının ortadan kaldırılarak yeniden düzenlenebilir. Akademik faaliyetler incelenirken görev alan jürilerin üniversiteler arası bir standardı yakalaması sağlanmalıdır.
8. Akademik teşvik hesaplaması yapılırken faaliyetlerin niteliğine göre bir hesaplama yönteminin geliştirilerek, teşvikten yararlanırken unvan farklılığı ortadan kaldırılabilir. Her disiplin alanı için gerçekleştirilen akademik faaliyetler farklılaşacağı için bu disiplinlere göre hesaplama yönteminde düzenleme yapılabilir.
9. Akademisyenler akademik teşviki parasal getirisi olan bir araç olarak görmektedirler. Bu durum akademik faaliyetlerin bilimsel değerinden çok parasal değerini ön plana çıkararak, akademik teşviki ticari bir düzenleme haline getirmektedir. Ayrıca akademisyenlerin dile getirebileceği talepleri bu uygulamayla ertelenmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

1. Araştırma bütün kadro tiplerinde görev yapan daha çok katılımcıyla yapılabilir.

2. Akademik teşvikin üniversitelerdeki eğitim-öğretim faaliyetlerine etkisi de sorgulanabilir.
3. Akademik teşvikin akademisyenlerin mesleklerine olan tutumlarına etkisi de araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği. 2015. *T. C. Resmi Gazete, 2015/8305,* 18 Aralık 2015.

Ekiz, Durmuş (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sharan, M. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çeviri Editörü: S. TURAN). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

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



12 YILLIK ZORUNLU VE KADEMELİ EĞİTİM SİSTEMİ'NDE İLKOKUL BİRİNCİ SINIFLARDA YAŞANAN SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞÜNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mücahit DİLEKMEN, Atatürk Üniversitesi, dilemken@ atauni.edu.tr

Emine POLAT, Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Araştırma, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren uygulanmaya başlanan 12 Yıllık Zorunlu ve Kademeli Eğitim Sistemi'nde ilkokul birinci sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin okulun ve sınıfın fiziki ortamı, öğrencilerin birinci sınıf eğitimine başlama yaşları, farklı düzeylerdeki öğrencilerin bir arada bulunması, birinci sınıflarda verilen derslerin saatleri, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri, birinci sınıflarda uygulanmaya başlanan hazırlık dönemi eğitimi, öğretmenlere yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, öğretmenlerin eğitim ve tecrübesi, ders kitapları konularında yaşadıkları sorunların neler olduğunu belirlemek ve yaşanan sorunların öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim verilen sınıfın birleştirilmiş sınıf olup olmaması, daha önceki dönemlerde birinci sınıfta eğitim verip vermemesi, görevli olduğu yerleşim yerideğişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılmıştır. Çalışma evrenini Amasya Merkez ve Suluova İlçesi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 111 ilkokulda görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise adı geçen çalışma evreninden seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 48 ilkokulda görev yapan 121 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 4+4+4 Yeni Eğitim Sistemi'nde Birinci Sınıflarda Yaşanan Sorunları Belirleme Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:İlkokul birinci sınıf öğretmenlerininbirinci sınıf öğrencilerinin eğitime başlama yaşlarından, farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada bulunmasından kaynaklanan ve okulun ve sınıfın fiziki ortamı, ders saatleri, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyi, birinci sınıflarda verilmeye başlanan hazırlık dönemi eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, öğretmenlerin eğitim ve tecrübesi, ders kitapları ile ilgili konularda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazılarında cinsiyet, mesleki kıdem, daha önceki eğitim ve öğretim yıllarında birinci sınıfta eğitim verme, görev yapılan yerleşim merkezlerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara dönük görüşlerinde okutulan sınıfın türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu Eğitim, Yaşanan Sorunlar, Birinci Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

The aim of the study is to determine what the problems teachers encounter, who teach in the first grade of elementary education in the 12-year Compulsory and Gradual Education Systemintroduced from the 2012-2013 Academic Year, are in the matters of the physical environment of the school and classroom, age of onset of students for first grade education, the coexistence of students from different levels, the teaching hours in the first class, students' readiness levels, preparation period training, which was launched in the first grade, the guidance and counselling services to teachers, teachers' training and experience, textbooks; and to examine whether or not problems encountered differentiate meaningfully in respect to the circumstances that are the teachers' gender, seniority, whether or not the classes are combined, whether or not the teachers teach in the first grade in earlier

periods, the settlement in which the teacher serve. All first grade teachers working at elementary schools, who serve in 111 elementary schools under the Ministry of Education in the district of Amasya and Suluova constitute the study population. The study sample consists of 121 first-grade teachers who work at 48 elementary schools determined by the method of random sampling from the study population aforementioned. The Survey of the Identification of Problems in the First Classes in the 4 + 4 + 4 New Education System was used as the data collection tool. The findings obtained as a result of the study are summarized below: First grade teachers were observed to encounter problems in the matters that are the age of onset of first grade students for education, the coexistence of students from different levels, the physical environment of the school and classroom, course hours, students' readiness level, preparation period training which was launched in the first grade, guidance and counselling services, teachers' training and experience, textbooks. It was observed that there was a significant difference in some of the views of the first grade teachers working at elementary schools regarding the problems they encounter in respect to the teachers' gender, seniority, the teachers' teaching in the first grade in earlier academic years, the settlements in which they served. It was observed that there was not a significant difference in respect to the type of class taught in the views of first grade teachers working at elementary schools facing the problems they encountered.

Key Words: Compulsory Education, Problems Encountered, First Grade Teacher

GİRİŞ

Bir ulusun kalkınmasında en önemli güç, çağın gereklerini göğüsleyebilecek iyi yetişmiş nitelikli insan gücüdür. Değişen dünyaya ayak uydurabilmek yeni karşılaşılan sorunlara çözüm bulabilmek için çağın gerektirdiği gelişmelerin öncelikle eğitim alanına yansıtılması gerekir.

Özgüleç (2007) eğitimi yaşamı idrak etme, milli kültür ve değerleri kazanma, gelecekte gerekli olabilecek bilgilerle donanma faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Demirel (2006) ise eğitimi bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci"olarak tanımlamaktadır.

Eğitim niçin yaşadığını bilen, yaşamı bilgi ve idealleri ile anlamlı kılacak bireyler yetiştirmeyi amaç edinir. Toplumsal açıdan ise eğitimin önemli bir amacı, toplumun gereksinimlerine cevap verecek elemanlar yetiştirmektir. Bunun için de toplumun geleceğini düşünerek toplumu geliştirecek, sağlam temellere oturtacak, yeni nesle bir ruh verecek, bir hareketlilik katacak düzenlemelerin yapılması gerekir. İsabetli karar ve uygulamalar için öncelikler sıralamasının doğru yapılması gerekir (Özgüleç, 2007).

Gedikoğlu'na (2005) göre eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve refah seviyesi yüksek ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araçhaline gelmiştir. Eğitim, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir. Çünkü eğitim bir ülkenin sosyal veekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araçtır (Bowen, 1980). Konuya bu bağlamda bakılınca Türkiye'de eğitime, bilime veteknoloji üretimine her zaman olduğundan daha çok önem vermek zorunlu hale gelmektedir. Her ülkenin kendine özgü çeşili sorunları vardır. Bu durum Türkiye içinde geçerlidir. Özellikle eğitim alanındaki sorunlar diğer sorunlar içerisinde büyük bir orana sahiptir. Gedikoğlu'na (2005) göre büyük sistemlerde sorunlarla karşılaşmak doğaldır. Önemli olan bu sorunları çözebilmek için uygun yöntemleri kullanabilmek, etkin önlemleri alabilmek, gerekli düzenlemeleri yapabilmek ve yeni yapılanmaları gerçekleştirebilmektir.

Türkiye'de eğitim alanında pek çok yenilik yapılmakta ancak her yapılan yenilik pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Eğitim alanında karşılaşılan sorunlar çözülememekte, gün geçtikçe de büyümektedir. Bu sorunların nedeni eğitimle ilgili yapılan yeniliklerin gerekli alt yapı hazırlanmadan, hazırlıksız bir şekilde yapılması ve eğitimin siyasi bir araç haline getirilmeye çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum eğitim sistemindeki sorunların azalcağı yerde katlanarak artmasına ve eğitimde kalitenin giderek düşmesine neden olmaktadır. Sarpkaya vd., ne (2010) göre Türkiye de yaklaşık 700 bini aşkın çalışanı olan

büyük bir sistemde sorunların olması doğaldır. Ancak bu sorunlar sistemin amaçlarından uzaklaşmayı beraberinde getiriyorsa, bu durum sistemin yok olmaya doğru gitmesi, çökmesi demektir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin paydaşları (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler) sistemin sorunlarını yakından tanımalı ve çözüm için ortak aklı işe koşmalıdırlar

Türkiye'de eğitim boş kafa içine sürekli bilgi yığmak olarak idrak edilmekte; gençleri geleceğe ve hayata hazırlamak yerine "sınavlara hazırlamak" olarak uygulanmaktadır. Salt bilgi yüklemesi ve ezber ağırlıklı hali hazır eğitimin bu yapısında öğrenci kendi yetenek ve sınırlarının farkına varamamaktadır (Çakmak, 2004). Türkiye'de 1998 de zorunlu eğitimin 8 yıla çıkmasıyla birlikte, ilköğretimde bir sıçrama sağlanmış ise de henüz ilköğretim çağındaki tüm çocukların ilköğretime erişimleri ve ilköğretimi tamamlamaları tam olarak sağlanamamıştır. Yaklaşık bir milyon çocuk, ilköğretim olanağından yoksun bulunmaktadır. Bu çocukların çoğunluğu kızdır (Kavak, Özdemir, 2007).

12 yıllık zorunlu ancak kesintili eğitim olan 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda çeşitli ve önemli sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. (İsmetoğlu, 2013; Külekçi, 2013; Aykaç, Kabaran, Atar ve Bilgin, 2014; Fidan ve Nurlu, 2014)

Türkiye'de 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren 12 Yıllık Zorunlu ve Kademeli Eğitim Sistemi'ne geçilmesiyle birlikte Türk eğitim sisteminde pek çok değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte ilkokul 1. Sınıflarda ne tür sorunlar yaşandığının belirlenmesine dönük herhangi bir çalışma yapılmamıştır.Konu ile ilgili yaşanan sorunların zamanında doğru saptanması, yerinde ve sağlıklı çözümler üretilmesini, böylece eğitim ve öğretimde kalitenin arttırılmasını sağlayabilecektir. Bu çalışma ilgililere yapılanlarla ilgili önemli mesajlar vererek ilgililerin olup bitenle yüzleşebilmelerini sağlayabilecektir.

Araştırma 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlanan 12 Yıllık Zorunlu ve Kademeli Eğitim Sistemi'nde ilkokul 1. sınıfta yaşanan sorunları belirlemek amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler cevaplandırılmıştır.

Alt Problemler

İlkokul 1.sınıflarda:

1.Okulun ve sınıfın fiziki ortamı ile ilgili yaşanan sorunlar,
2. Öğrencilerin eğitime başlama yaşlarından kaynaklanan sorunlar,
3. Farklı gelişim seviyelerindeki öğrencilerin bir arada bulunmasından kaynaklanan sorunlar,
4. Ders saatleri ile ilgili yaşanan sorunlar,
5. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili yaşanan sorunlar,
6.Sınıflarda uygulanmaya başlanan hazırlık dönemi ile ilgili sorunlar,
7. Sınıf öğretmenlerine yapılan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar,
8. Öğretmenlerin eğitim ve tecrübesi konusunda ne tür sorunlar,
9. Ders kitapları ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
10. Yaşanan sorunlar öğretmenlerin;

- Cinsiyet,
- Mesleki kıdem,
- Eğitim verilen sınıfın birleştirilmiş sınıf olup olmaması,
- Daha önceki eğitim-öğretim yıllarında birinci sınıfta eğitim verip vermemesi,
- Görevli olduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermektemidir?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel türde tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, Amasya Merkez ve Suluova İlçesi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 111 ilkokulda görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tamamı oluşturmaktadır. Çalışma örneklemi ise adı geçen çalışma evreninden seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 48 ilkokulda görev yapan 121 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından uzman görüşünden yararlanılarak geliştirilmiş ankettir. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracında yer alan 29 soru dokuz ana başlık altında toplanmıştır. Bu araştırmada, veri toplama aracının güvenirlik katsayısı alpha =0,784 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışması ile tüm maddeler Cronbach alpha değerleri 0,764 – 0,810 arasında yüksek içsel tutarlılık göstermektedir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmış olup; frekans (n), yüzde (%) ve Ki Kare (X^2) analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Okulun ve Sınıfın Fiziki Özellikleriyle İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 1.
"Okulun ve Sınıfın Fiziki Ortamı Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Dikkate Alınarak Düzenlenmiştir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 1	N	%
Katılmıyorum	39	32.8
Kararsızım	6	5.0
Katılıyorum	74	62.2
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 39'u fiziki ortamla ilgili olumsuz görüşe sahipken (%32.8); katılmıyorum, 74'ü (%62.2) olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, Türkiye de birçok okulun fiziki alt yapısının yeterli olmasına karşın halen fiziki yetersizliklerin de devam ettiğini göstermektedir.

Tablo 2.
Sınıf Öğretmenlerinin "Okulun ve Sınıfın Fiziki Ortamı Programda Yer Alan Oyun ve Etkinliklerin Uygulanmasına Olanak Vermemektedir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 2	N	%
Katılmıyorum	34	28.6
Kararsızım	27	22.7
Katılıyorum	58	48.7
Toplam	119	100.0

Tablo 2 deki verilerden anlaşıldığı gibi. birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu görev yaptıkları okulun ve sınıfın fiziki ortamının programda yer alan oyun ve etkinliklerin uygulanmasına olanak vermediğini belirtmektedir. Bunun nedeni okullarda oyun içerikli dersler için ayrılmış alanların yetersizliği olabilir.

2. İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitime Başlama Yaşıyla İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Olan Öğrenciler Algılama Açısından 72 Aylık ve Üstü Öğrencilerden Daha Düşük Seviyededir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 3	N	%
Katılmıyorum	19	16.0
Kararsızım	6	5.0
Katılıyorum	94	79.0
Toplam	119	100.0

"Yetmişiki aydan küçük olan öğrenciler algılama açısından 72 aylık ve üstü öğrencilerden daha düşük seviyededir. Sorusuna öğretmenlerin % 79'u katılıyorum demişlerdir. Bu araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu görev yaptıkları sınıfta bulunan 72 aydan küçük olan öğrencilerin algılama açısından 72 aylık ve üstü öğrencilerden dahadüşük seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum 72 ay altı çocukların müfredatı kaldıracak zihinsel olgunluğa gelmemelerinden kaynaklanabilir. İsmetoğlu'nun (2013) nun çalışmasıda bu bulguyu desteklemektedir. Güven (2012) bilişsel, duygusal, fiziksel ve toplumsal olarak okula hazır olan çocukların okul yaşamlarında daha başarılı olduklarını, hazır olmadan okula başlayanların başarısı olduklarını belirtmiştir. Bu sonuç dikkate alındığında yeni eğitim sisteminde önemli başarı sorunları yaşanabileceği söylenebilir.

Tablo 4.
İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Olan Öğrenciler Tuvalet İhtiyacını Giderme Konusunda Sorun Yaşamaktadırlar" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 4	N	%
Katılmıyorum	22	18.5
Kararsızım	8	6.7
Katılıyorum	89	74.8
Toplam	119	100.0

"Yetmişiki aydan küçük olan öğrenciler tuvalet ihtiyacını giderme konusunda sorun yaşamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin 89'u (% 74.8) katılıyorum cevabını vermiştlerdir. Bu durum 72 ayın altında olan 1. Sınıf öğrencilerinin tuvalet konusunda önemli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 5.
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Olan Öğrenciler Küçük Kas Gelişimlerini Tamamlamadıkları İçin Yazma ve Boyama Gibi El Becerisi Gerektiren Çalışmalarda Sorun Yaşamaktadırlar" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 5	N	%
Katılmıyorum	10	8.4
Kararsızım	9	7.6
Katılıyorum	100	84.0
Toplam	119	100.0

"72 aydan küçük olan öğrenciler küçük kas gelişimlerini tamamlamadıkları için yazma ve boyama gibi el becerisi gerektiren çalışmalarda sorun yaşmaktadır diyen 100 sınıf öğretmeni vardır (% 84.0). Bu araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu

görev yaptıkları sınıfta bulunan 72 aydan küçük olan öğrencilerin küçük kas gelişimlerini tamamlamadıkları için yazma ve boyama gibi el becerisi gerektiren çalışmalarda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Akyol (2005)' a göre çocuklarda altı- dokuz yaşlar arası küçük motor hareketlerle (küçük kas hareketleri) ilgili beceriler gelişmeye başlar (Ranganathan, 2000). Bu durum 72 aydan (6 yaş) küçük olan bir çocuğun küçük kas gelişimi henüz tamamlanmağı söyleilir. Ayrıca Yılmaz, Taşçı, Fidan, Nurlu (2014) yaptıkları araştırmada "Öğrencilere temel yazma, okuma, sayma gibi öğretim konularını öğretmekte zorlanma" konusunda sınıf öğretmenlerinin % 50'si hiç sorunla karşılaşmamaktadırlar.

Tablo 6.
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Olan Öğrencilerin Dikkat Süreleri 72 Aylık ve Üstü Öğrencilerden Daha Düşüktür" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 6	N	%
Katılmıyorum	7	5.9
Kararsızım	3	2.5
Katılıyorum	109	91.6
Toplam	119	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin 109'u (% 91.6) "72 aydan küçük olan öğrencilerin dikkat süreleri 72 aylık ve üstü öğrencilerden daha düşüktür görüşüne sahiptirler.

Tablo 7
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Olan Öğrenciler Okula Uyum Sorunu Yaşamaktadırlar" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 7	N	%
Katılmıyorum	19	16.0
Kararsızım	21	17.6
Katılıyorum	79	66.4
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 79'u (% 66.4) "72 aydan küçük olan öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum 72 aydan küçük olan öğrencilerin yeni girdikleri kalabalık okul ortamında kendilerini güvende hissetmemeleri, sorumluluk alma olgunluğuna erişmemiş olmaları olabilir. İsmetoğlu'nun (2013) 17 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada araştırmaya katılan yöneticilerden bazıları anasınıfı ve 1.sınıf yaşının erkene alınmasının okula uyum ve derslerin kavratılmasında sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir.

Tablo 8.
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Olan Öğrenciler 72 Aylık ve Üstü Olan Öğrencilere Göre Sınıf Kurallarına Uymada Daha Çok Sorun Yaşamaktadırlar" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 8	N	%
Katılmıyorum	23	19.3
Kararsızım	13	10.9
Katılıyorum	83	69.7
Toplam	119	100.0

Tablo 8'de görüldüğü sınıf öğretmenlerinin 83'ü (% 69.7) 72 aydan küçük olan öğrenciler 72 aylık ve üstü olan öğrencilere göre sınıf kurallarına uymada daha çok sorun yaşamaktadırlar. Bu durum 72 aydan küçük olan öğrencilerin toplumsal kurallara uymanın gerekliliğini bilmiyor olmaları, yaşlarının gerektirdiği gelişim seviyesinde bencilliği henüz terk edememiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Yılmaz, Taşçı, Fidan, Nurlu (2014)

yaptıkları araştırmada"Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada zorlanma" sınıf öğretmenlerinin % 90'ı tarafından yaşanan bir sorun olarak görülmüştür. Aykaç, Kabaran, Atar, Hilal (2014) okula 60 aylıkken başlayan çocukların 72 aylıkken başlayanlara oranla daha çok uyum sorunu yaşadıkları ve uzun süre sınıfta kapalı kalmaktan sıkıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular da bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklı Gelişim Seviyesindeki Öğrencilerin Bir Arada Bulunmasıyla İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 9.
Sınıf Öğretmenlerinin "Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrenciler Arasında Belirgin Bir Gelişim Seviyesi Farkı Bulunmaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 10	N	%
Katılmıyorum	17	14.3
Kararsızım	12	10.1
Katılıyorum	90	75.6
Toplam	119	100.0

Ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında belirgin bir gelişim seviyesi farkı bulunmaktadır. 90'ı katılıyorum (% 75.6) demişlerdir. Bu da birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu anasınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında belirgin bir gelişim seviyesi farkı bulunduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, anasınıfına giden öğrencilerin birinci sınıf için gerekli hazır bulunuşluluğu kazanmış olmaları, anasınıfına gitmemiş öğrencilerin ise henüz bunu kazanamamış olmaları olabilir.

Tablo 10.
Sınıf Öğretmenlerinin **"**72 Aylık ve Üstü Öğrencilerle 72 Aylıktan Küçük Öğrenciler Arasında Görülen Bilişsel Gelişim Farklılığını Gidermede Zorluk Yaşıyorum" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 11	N	%
Katılmıyorum	11	9.2
Kararsızım	13	10.9
Katılıyorum	95	79.8
Toplam	119	100.0

"72 aylık ve üstü öğrencilerle 72 aylıktan küçük öğrenciler arasında görülen bilişsel gelişim farklılığını gidermede zorluk yaşıyorum maddesine araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıfta eğitim veren sınıf öğretmenlerinin 95'i (% 79.8) katılıyorum cevabını vermiştirlerdir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun 72 aylık ve üstü yaştaki öğrencilerle, 72 aylıktan küçük öğrencilerin arasında görülen bilişsel gelişim farklılığını gidermede zorluk yaşadıklarını göstermektedir. İsmetoğlu (2013) "60-66 ve 72 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesi pedagojik olarak çocuk gelişim ilkelerine uygun değildir" (İsmetoğlu, 2013, s. 24).

Tablo 11.
İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin "Sınıfta Farklı Yaş Gruplarından Öğrencilerin Olması Etkinliklerin Düzeyini (Kolay-Zor) Belirlemede Güçlük Yaşanmasına Sebep Olmaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 12	N	%
Katılmıyorum	8	6.7
Kararsızım	8	6.7

Madde 12	N	%
Katılmıyorum	8	6.7
Kararsızım	8	6.7
Katılıyorum	103	86.6
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 103'ü (% 86.6) katılıyorum cevabını vermiştir. Yani sınıfta farklı yaş gruplarından öğrencilerin bulunması etkinliklerin düzeyini belirlemede güçlük yaşanmasına neden olmaktadır görüşüne sahiptir. Bu durum, öğrencilerin yaşlarından dolayı anlama ve öğrenme düzeylerinin farklı olması ile açıklanabilir. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014) yaptıkları araştırmada, katılımcıların %27'si ilkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuç bu çalışmdan elde edilen bulguyu desteklemektedir.

4. İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Ders Saatleriyle İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 12.
Sınıf Öğretmenlerinin "Ders Saatlerinin Çok Olması Öğrencilerin Okula ve Derslere Karşı Olumsuz Tutum Geliştirmelerine Neden Olmaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 13	N	%
Katılmıyorum	29	24.4
Kararsızım	21	17.6
Katılıyorum	69	58.0
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 69'u (% 58.0) ders saatlerinin çok olması öğrencilerin okula ve derslere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır görüşüne sahiptirler. Bu sonuç, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ders saatlerinin çok olmasının öğrencilerin okula ve derslere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu görüşüne sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 13.
İlko Sınıf Öğretmenlerinin "40 Dakikalık Ders Saati 72 Aylıktan Küçük Öğrenciler İçin Sıkıcı ve Yorucu Olmaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 14	N	%
Katılmıyorum	17	14.3
Kararsızım	13	10.9
Katılıyorum	89	74.8
Toplam	119	100.0

Kırk dakikalık ders saati 72 aylıktan küçük öğrenciler için sıkıcı ve yorucu olmaktadır maddesine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 89'u (% 74.8) katılıyorum cevabını vermiştir. Bu araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 40 dakikalık ders saatinin 72 aylıktan küçük öğrenciler için sıkıcı ve yorucu olduğugörüşünde olduklarını göstermektedir. Bu sorun 72 aylıktan küçük öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olmasından veya öğretmenlerin 40 dakikalık dersin tamamını ders işlemeye ayırarak oyun ve etkinliklere yeterince zaman ayırmamalarından kaynaklanabilir. Yılmaz, Taşçı, Fidan, Nurlu (2014) yaptıkları araştırmada "Öğrencilerin derste çabuk sıkılmalarıyla karşı karşıya kalma" sınıf öğretmenlerinin % 90'ı tarafından yaşanan bir sorun olarak görülmüştür.

Tablo 14.
Sınıf Öğretmenlerinin "Günlük 6 Saat Ders Almak 72 Aylıktan Küçük Öğrenciler İçin Yorucu Olmaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 15	N	%
Katılmıyorum	17	14.3
Kararsızım	10	8.4
Katılıyorum	92	77.3
Toplam	119	100.0

Tablo 13'de görüldüğü gibi , sınıf öğretmenlerinin 92'si (% 77.3) günlük 6 saat ders almak 72 aylıktan küçük öğrenciler için yorucu olmaktadır görüşüne sahiptirler. Bu durum 72 aylıktan küçük olan öğrencilerin okulda bulundukları süre içerisinde fizyolojik gereksinimlerini (uyku, beslenme vb.) karşılayamıyor olmalarından kaynaklanabilir.

5. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hazırbulunuşluluk Düzeyleriyle İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 15.
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aydan Küçük Öğrencilerin Bilişsel, Duyuşsal ve Psiko-Motor Becerileri Açısından Hazırbulunuşluluk Düzeyleri Yetersizdir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 16	N	%
Katılmıyorum	8	6.7
Kararsızım	15	12.6
Katılıyorum	96	80.7
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 96 sı (% 80.7). 72 aydan küçük öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri açısından hazırbulunuşluluk düzeyleri yetersizdir grüşüne sahiptirler. Bu durum , öğrencilerin yaşlarından dolayı yeterli gelişim seviyesine ulaşamamış olmalarından kaynaklanabilir.

6. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Verilen Hazırlık Dönemi Eğitimiyle İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 16.
Sınıf Öğretmenlerinin "12 Haftalık Hazırlık Dönemi 72 Aydan Büyük Öğrenciler İçin Sıkıcı ve Bıkkınlık Verici Olmuştur" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 17	N	%
Katılmıyorum	5	4.2
Kararsızım	7	5.9
Katılıyorum	107	89.9
Toplam	119	100.0

Tablo 16'de görüldüğü gibi 12 haftalık hazırlık dönemi 72 aydan büyük öğrenciler için sıkıcı ve bıkkınlık verici olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 107 si (%89.9) sıkıcı olduğuna katılmışlardır. Bunun nedeni 12 haftalık hazırlık döneminin 72 aydan büyük öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmaması ile açıklanabilir.

Tablo 17.
Sınıf Öğretmenlerinin "12 Haftalık Hazırlık Dönemi 72 Aydan Küçük Öğrenciler İçin Yetersizdir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 18	N	%
Katılmıyorum	49	41.2
Kararsızım	25	21.0
Katılıyorum	45	37.8
Toplam	119	100.0

Oniki haftalık hazırlık dönemi 72 aydan küçük öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin 45'i (% 37.8) katılıyorum cevabını vermiştir. Bu durum birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 12 haftalık hazırlık döneminin 72 aydan küçük yaşa sahip öğrenciler için yetersiz olmadığı şeklindedir. Bu durum hazırlık döneminin 72 aydan küçük yaşa sahip öğrencilere hitap ediyor olması olabilir.

7. İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleriyle İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 18.
Sınıf Öğretmenlerinin "Okul Yönetimi Tarafından Öğretmenlere Yapılan Rehberlik Çalışmaları Yeterli Değildir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 19	N	%
Katılmıyorum	42	35.3
Kararsızım	23	19.3
Katılıyorum	54	45.4
Toplam	119	100.0

Okul yönetimi tarafından öğretmenlere yapılan rehberlik çalışmalarını yeterli bulmayan sınıf öğretmeni 54 (% 45.4 dir). Rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği konusundaki bu oran oldukça önemsenmesi gereken bir sonuçtur. Bunun nedeni okul yöneticilerinin yeni eğitim sistemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir.

Tablo 19.
Sınıf Öğretmenlerinin "Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Öğretmenlere Yapılan Rehberlik Çalışmaları Yeterli Değildir"Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 20	N	%
Katılmıyorum	21	17.6
Kararsızım	17	14.3
Katılıyorum	81	68.1
Toplam	119	100.0

Tablo 19'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin 81'i (%68.1) bakanlığın yapmış olduğu rehberlik çalışmalarını yetersiz bulmuşlardır. Bu sonuç, bakanlık tarafından rehberlik amaçlı yapılan 20 saatlik bilgilendirmenin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Tablo 20.
İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin "Tuvalet Eğitimi Yerleşmemiş Öğrenciler İçin Herhangi Bir Destek Sağlanmamaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 21	N	%
Katılmıyorum	15	12.6
Kararsızım	11	9.2

Madde 21	N	%
Katılmıyorum	15	12.6
Kararsızım	11	9.2
Katılıyorum	93	78.2
Toplam	119	100.0

"Tuvalet eğitimi yerleşmemiş öğrenciler için herhangi bir destek sağlanmamaktadır ifadesine 93sınıf öğretmeni (%78.2) katılıyorum cevabını vermiştir. Bu sonuç, araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu görev yaptıkları sınıfta bulunan çocuklarda tuvalet eğitimi yerleşmemiş öğrencilere herhangi bir desteğin sağlanmadığı görüşünde olduklarını göstermektedir.

Tablo 21.
Sınıf Öğretmenlerinin "Uyum Problemi Yaşayan Öğrenciler İçin Herhangi Bir Destek Sağlanmamaktadır" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 22	N	%
Katılmıyorum	18	15.1
Kararsızım	21	17.6
Katılıyorum	80	67.2
Toplam	119	100.0

Uyum problemi yaşayan öğrenciler için herhangi bir destek sağlanmadığını 80 öğretmen belirtmiştir (%67.2). Bu sonuç yeni eğitim sistemi ile birlikte sınıflarda önemli uyum sorunları yaşadıklarını göstermektedir.

8. İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim ve Mesleki Tecrübeleriyle İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 22.
Sınıf Öğretmenlerinin "72 Aylıktan Küçük Öğrencilerin Gelişim Özellikleri İle İlgili Bilgilerim Yetersizdir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 23	N	%
Katılmıyorum	68	57.1
Kararsızım	24	20.2
Katılıyorum	27	22.7
Toplam	119	100.0

Yetmişiki aylıktan küçük öğrencilerin gelişim özellikleri ile ilgili bilgilerim yetersizdir ifadesine öğretmenlerin. % 57.1 i katılmamıştır. Bu durum sorunların mesleki tecrübeden çok kesintili eğitimden kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 23.
Sınıf Öğretmenlerinin "Farklı Seviyelerdeki (gelişim, yaş vb.) Öğrencilere Bir Arada Eğitim Verme Konusunda Yeterli Eğitim ve Mesleki Tecrübeye Sahip Değilim" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 24	N	%
Katılmıyorum	72	60.5
Kararsızım	27	22.7
Katılıyorum	20	16.8
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 72'si (% 60.5) farklı seviyelerdeki (gelişim, yaş v.b) öğrencilere bir arada eğitim verme konusunda yeterli eğitim ve mesleki tecrübeye sahip

değilim fadesine katılmamışlardır. Bu da öğretmenlerin sorunlar konusunda mesleki tecrübe yetersizliliğini kabul etmediklerini göstermektedir.

9. İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Ders Kitaplarıyla İlgili Yaşanan Sorunlara Dönük Görüşüne Göre Dağılımları İle İlgili Bulgular ve Yorum

Tablo 24.
Sınıf Öğretmenlerinin "Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler Okuma-Yazma Becerisini Kazandırmak İçin Yetersizdir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 25	N	%
Katılmıyorum	36	30.3
Kararsızım	10	8.4
Katılıyorum	73	61.3
Toplam	119	100.0

Sınıf Öğretmenlerinin 73'ü (%61.3) Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler okuma-yazma becerisini kazandırmak için yetersizdir görüşüne sahiptir. Bu görüşe katılmayanlar ise % 30.3 dur. Bunun durum Türkçe ders kitaplarının yeni eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte öğrencilerin gelişim seviyeleri dikkate alınarak yeterli düzeyde geliştirilememiş olması ile açıklanabilir.

Tablo 25.
Sınıf Öğretmenlerinin "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler 72 Aylıktan Küçük Öğrenciler İçin Çok Uzundur" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 26	N	%
Katılmıyorum	11	9.2
Kararsızım	7	5.9
Katılıyorum	101	84.9
Toplam	119	100.0

Tablo 25'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin 101'i (%84.9). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin 72 aylıktan küçük öğrenciler için çok uzun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin zihin gelişim özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir.

Tablo 26.
Sınıf Öğretmenlerinin "Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler Öğrencilerin Yaşları ve Hazırbulunuşluluk Düzeyleri Açısından İncelendiğinde Uygun Seviyede Değildir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 27	N	%
Katılmıyorum	16	13.4
Kararsızım	15	12.6
Katılıyorum	88	73.9
Toplam	119	100.0

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin yaşları ve hazırbulunuşluluk düzeyleri açısından incelendiğinde uygun seviyede değildir diyen sınıf öğretmeni 88 kişidir (%73.9). Görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Türkçe ders kitaplarını öğrencilerin hazırbulunuşlulukları açısından sorunlu görülmektedirler.

Tablo 27.
Sınıf Öğretmenlerinin "Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlikler Matematiksel Becerileri Kazandırmak İçin Yetersizdir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 28	N	%
Katılmıyorum	29	24.4
Kararsızım	13	10.9
Katılıyorum	77	64.7
Toplam	119	100.0

Tabloda görüldüğü gibi 77 sınıf öğretmenlerinin (%64.7) matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin matematiksel becerileri kazandırmak için yeterli olmadığı görüşündedirler. Bu durum matematik ders kitaplarında yer alan konuların sonut ve pekiştirici nitelikteki etkinlikleri içermemesinden kaynaklanabilir.

Tablo 28.
Sınıf Öğretmenlerinin "Ders Kitaplarının Yetersiz Olması İlkokul Birinci Sınıfta Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerini Farklı Kaynak Arayışlarına Yöneltmektedir" Görüşüne Göre Dağılımları

Madde 29	N	%
Katılmıyorum	13	10.9
Kararsızım	8	6.7
Katılıyorum	98	82.4
Toplam	119	100.0

Sınıf öğretmenlerinin 98'i (%82.4) ders kitaplarının yetersiz olması sınıf öğretmenlerini farklı kaynak arayışlarına yöneltmektedir görüşüne sahiptir. Bu oran oldukça yüksektir. Bu durum yeni eğitim sisteminde kaynak kitap sıkıntısının önemli boyutlara ulaştığını göstermektedir.

KATEGORİK VERİLERE İLİŞKİN BULGULAR Aşağıda belirtilen kategorik değişkenler için sınıf öğretmenlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına Ki-Kare (X^2 tekniği ile bakılmıştır. (Çok sayıda tablo olduğndan sonuçlar özet olarak verilmiştir). Sonuçlaea göre

ÖĞRETMENLERİN
Cinsiyetlerine,
Mesleki kıdemlerine ,
Okuttukları sınıfın türüne (normal – birleştirilmiş sınıf),
Daha önce birinci sınıfı okutup okutmama,
Görev yaptıkları yerleşim merkezlerine göre (il—ilçe- köy) söz konusu yüksek bulunan yüzdeler arasında anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Kısaca alt problemlerde yer alan ve bulgularda frekans ve yüzdeler halinde verilen sornuçlar kategorik değişkenler açısından anlamlı düzeylerde farklılaşmamıştır. Bu durum; sınıf öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, daha önce birinci sınıfı okutup okutmama ve görev yaptıkları yerleşim merkezi değişkenlerine göre ilkokul birlerde yaşanan sorunların farklı görülmeyip öğretmenlerin ilkokul birinci sınıflarda yaşanan sorunları çoğunlukla sorun olarak götmelerinden kaynaklanmaktadır.

TARTIŞMA SONUÇ ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin 39'u fiziki ortamla ilgili olumsuz görüşe sahipken (%32.8); katılmıyorum, 74'ü (%62.2) olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, Türkiye de birçok okulun fiziki alt yapısının yeterli olmasına karşın halen fiziki yetersizliklerin de

devam ettiğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu görev yaptıkları okulun ve sınıfın fiziki ortamının programda yer alan oyun ve etkinliklerin uygulanmasına olanak vermediğini belirtmektedir. Bu durum oyun içerikli dersler için ayrılmış alanların yetersizliği ile ilgili olabilir. Öğretmenlerin %79'u 72 aylık ve üstü öğrencilerin 72 ay altı çocuklara göre algılamalarını düşük bulmuştur. Bu sonuç, 72 ay altı çocukların müfredatı kaldıracak zihinsel olgunluğa gelmemelerinden kaynaklanabilir. İsmetoğlu'nun (2013) nun çalışmasıda bu bulguyu desteklemektedir. Güven (2012) bilişsel, duygusal, fiziksel ve toplumsal olarak okula hazır olan çocukların okul yaşamlarında daha başarılı olduklarını, hazır olmadan okula başlayanların başarısı olduklarını belirtmiştir. Bu sonuç dikkate alındığında yeni eğitim sisteminde önemli başarı sorunları yaşanabileceği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin 74.8 "Yetmişiki aydan küçük olan öğrencilerin tuvalet ihtiyacını giderme konusunda sorun yaşamaktadıklarını belirtmişlerdir Bu durum 72 ayın altında olan 1. Sınıf öğrencilerinin tuvalet konusunda önemli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler öğretim ihtiyaçlarını karşılamada zorluklar yaşarken birde tuvalet sorunları ile karşılaşmaları birinci sınıflarda verimi daha da düşürecektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre el becerileri ve okula uyum konusunda 72 ay altı olan çocukların önemli sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. El becerileri ve uyum başarı ile ilgili kavramlardır. Konuya bu bağlamda bakılınca ilkokul 1. Sınıflarda önemli başarısızlıklar yaşanabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin % 84'ü "72 aydan küçük olan öğrenciler küçük kas gelişimlerini tamamlamadıkları için yazma ve boyama gibi el becerisi gerektiren çalışmalarda sorun yaşmaktadır görüşündedirler. Ranganathan, 2000; Akyol'a 2005) göre çocuklarda altı- dokuz yaşlar arası küçük motor hareketlerle (küçük kas hareketleri) ilgili beceriler gelişmeye başlar. Ayrıca Yılmaz, Taşçı, Fidan, Nurlu (2014) yaptıkları araştırmada "Öğrencilere temel yazma, okuma, sayma gibi öğretim konularını öğretmekte zorlanma" konusunda sınıf öğretmenlerinin % 50'si hiç sorunla karşılaşmamaktadırlar. Bütün bu sonuçlar bu çalışma bulgularını desteklemektedir. Konuya bu bağlamda bakınca birinci sınıf öğretmenleri 72 aydan küçük olarak sınıfta öğrenim gören çocuklarla yazma ve boyama gibi el becerisi gerektiren çalışmalarda sorunlar yaşayacakları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin % 91.6 "72 aydan küçük olan öğrencilerin dikkat süreleri 72 aylık ve üstü öğrencilerden daha düşüktür görüşüne sahiptirler. Derslerin öğrenilmesinde dikkat süreleri çok önemlidir. Dersler 40 dakikadır. Dikkat süreleri kendileri sınıfta önemli sorunlar yaşarken öğretmenlerine de önemli sorunlar yaşatabilirler

Sınıf öğretmenlerinin % 66.4 "72 aydan küçük olan öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum 72 aydan küçük olan öğrencilerin yeni girdikleri kalabalık okul ortamında kendilerini güvende hissetmemeleri, sorumluluk alma olgunluğuna erişmemiş olmaları olabilir. İsmetoğlu'nun (2013) 17 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada araştırmaya katılan yöneticilerden bazıları anasınıfı ve 1.sınıf yaşının erkene alınmasının okula uyum ve derslerin kavratılmasında sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin 83'ü (% 69.7) 72 aydan küçük olan öğrenciler 72 aylık ve üstü olan öğrencilere göre sınıf kurallarına uymada daha çok sorun yaşamaktadırlar. Bu durum 72 aydan küçük olan öğrencilerin toplumsal kurallara uymanın gerekliliğini bilmiyor olmaları, yaşlarının gerektirdiği gelişim seviyesinde bencilliği henüz terk edememiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Yılmaz, Taşçı, Fidan, Nurlu (2014) yaptıkları araştırmada"Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlamada zorlanma" sınıf öğretmenlerinin % 90'ı tarafından yaşanan bir sorun olarak görülmüştür. Aykaç, Kabaran, Atar, Hilal (2014) okula 60 aylıkken başlayan çocukların 72 aylıkken başlayanlara oranla daha çok uyum sorunu yaşadıkları ve uzun süre sınıfta kapalı kalmaktan sıkıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular da bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

İlkokul 1. sınıfı okutan öğretmenlere göre ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında belirgin bir gelişim seviyesi farkı bulunmaktadır. Ayrıca "72 aylık altında olan öğrencilerinin bilişsel gelişimleri sınıf seviyesinin altında bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin bilişsel gelişim farklılığını gidermede zorluk yaşadıklarını göstermektedir. İsmetoğlu'na (2013) göre "60-66 ve 72 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesi pedagojik olarak çocuk gelişim ilkelerine uygun değildir" Bu çalışma sonuçları ve birlikte düşünülünce bilişsel gelişimleri yetersiz olan öğrencilerle önemli sorunlar yaşanabileceği söylenebilir. Ayrıca sınıf ortamı 72 ay üstü çocuklar için sıkıcı gelebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde olarak çoğunluğu 72 ay üstü ve altı öğrenciler arasında öğreciler arasında seviye farkı olduğu, ders saatlerinin çokluğundan kaynaklanan sorunlar yaşandığı, 40 dakikalık dersin sıkıcı ve yorucu olduğu, Hazırbulunuşluluk düzeylerinin yetersiz olduğu, yeni sistemin tanıtımı konusunda öğretmenlere yeterli rehberlik yapılmadığı, 12 haftalık hazırlık döneminin yetersiz olduğu, öğretmenler tarafından öğretmenlere yeterli bilgi verilemediği, tuvalet konusunda sorunlar yaşandığı, Özellikle öğretmenlerin % 98'i Türkçe ve matematik kitaplarının yetersiz olduğu ve bu nedenle ek kaynaklara yönelerek ders yapabildiklerini belirtmişlerdir. Doğan, Uğurlu ve Demir (2014) yaptıkları araştırmada, katılımcıların %27'si ilkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuç, bu çalışmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Taşçı, Fidan, Nurlu (2014) yaptıkları araştırmada "Öğrencilerin derste çabuk sıkılmalarıyla karşı karşıya kalma" sınıf öğretmenlerinin % 90'ı tarafından yaşanan bir sorun olarak görülmüştür. Bütün bu bulgular 4+4+4 eğitim sisteminde 1. Sınıflarda önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir.Eğitim sistemlerinde bir değişikliğin genele yayılabilmesi için öncelikle yapılan değişikliklerin bilimsel çalışmalara dayalı ve pilot uygulamadan elde edilecek başarıya göre yapılması önemlidir. 4+4+4 sisteminde bilimsel bir tutum dikkate alınmamıştır. Plot çalışma yapılmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin Cinsiyetlerine, Mesleki kıdemlerine, Okuttukları sınıfın türüne, Daha önce birinci sınıfı okutup okutmama, Görev yaptıkları yerleşim merkezlerine göre (il—ilçe-köy) söz konusu yüksek bulunan yüzdeler arasında anlamlı farklılaşma gözlenmemiştir. Kısaca alt problemlerde yer alan ve bulgularda frekans ve yüzdeler halinde verilen sornuçlar kategorik değişkenler açısından anlamlı düzeylerde farklılaşmamıştır. Bu durum; sınıf öğretmenlerince yaşanan sorunların farklı görülmeyip öğretmenlerin ilkokul birinci sınıflarda yaşanan sorunları çoğunlukla sorun olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır.

Sonuç

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerininbirinci sınıf öğrencilerinin eğitime başlama yaşlarından, farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada bulunmasından kaynaklanan ve okulun ve sınıfın fiziki ortamı, ders saatleri, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyi, birinci sınıflarda verilmeye başlanan hazırlık dönemi eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, öğretmenlerin eğitim ve tecrübesi, ders kitapları ile ilgili konularda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden bazılarında cinsiyet, mesleki kıdem, daha önceki eğitim ve öğretim yıllarında birinci sınıfta eğitim verme, görev yapılan yerleşim merkezlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara dönük görüşlerinde okutulan sınıfın türüne göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Öneriler

1. 12 Yıllık Zorunlu ve Kademeli Eğitim Sistemi'nin daha verimli bir şekilde işletilmesi için birincil uygulayıcılar niteliğindeki öğretmenlerden görüş alınarak yaşanan sorunlara çözüm bulunabilir.
2. Birinci sınıf eğitimine başlama yaşı yükseltilebilir.
3. Okulların ve sınıfların fiziksel ortamları iyileştirilmeli, yeni programa uygun hale getirilmelidir.
4. İlkokul birinci sınıflarda verilen ders saatleri ile ilgili kısaltmalar yapılabilir.
5. Okul öncesi eğitimi alan çocukların birinci sınıf için gereken hazırbulunuşluluk düzeyine erişmesi sağlanmalıdır. Yeterli düzeye erişemeyen öğrenciler birinci sınıfa geçirilmemeli, yeterli düzeye eriştikten sonra birinci sınıfa kaydırılmalıdır.
6. Öğretmenlere ve okula uyum sorunu yaşayan birinci sınıf öğrencilerine yeteri kadar rehberlik ve psikolojik danışmanlıkhizmeti sağlanmalıdır.
7. Uyum problemi yaşayan veya tuvalet eğitimi yerleşmemiş birinci sınıföğrencilerine gerekli yardımın yapılabilmesi için okullarda öğretmene yardımcı kişiler çalıştırılabilir veya gönüllü kişiler yardımıyla bu sorunlar aşılmaya çalışılabilir.
8. Yetkililerin ders kitapları ile ilgili köklü bir değişiklik yapması gerekmektedir. Ders kitapları konulara ve öğrencilerin gelişim seviyelerine göre yeniden geliştirilmelidir.
9. Çalışmanın evren ve örneklemi genişletilerek veliler ile 2, 3 ve 4. sınıföğretmenleri araştırma kapsamına dâhil edilebilir.
11. 12 Yıllık Zorunlu ve Kademeli Eğitim Sistemi'nde birinci sınıflarda yaşanan sorunlara öğretmenlerin sunacağı çözüm önerileri araştırılabilir.
12. Birinci sınıf eğitimine 66-72 aylıkken başlayan öğrencilerle, 72 aylık ve üstü yaşa sahipken başlayan öğrencilerin okul başarıları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S., Baysal, N. (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Akademi.

Bowen, H. R. (1980). Investment in learning. San Francisco: JosseyBassPublishers.

Bozan, M. (2011). Eğitimde Demokratikleşme ve Taşra Teşkilatı Profili. Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.

Celep, C. (Edt). (2009). Eğitim Bilimine Giriş. 2. Baskı. Ankara, Anı Yay.

Cornhıll, H. ve Case, S. J. (1996). FactorsThatRelatetoGoodandPoorHandwriting. American Journal of Occupational Therapy.

Çakmak, O. (2004). AB Sürecinde Eğitim Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Eğitim Bir Sen. Ankara, Öncü Basımevi.

Çelenk, S. (2007). İlkokuma – Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.

Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., Demir, A. (2014). 4+4+4 eğitim sisteminin okul paydaşlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin yönetici Görüşüne göre incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi. *Journal of Social Sciences* 13 (1): 115-138. http://jss.gantep.edu.tr.

Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gazalcı, M. (1997). Aydınlanma Sürecinde Sekiz Yıllık Eğitim. Ankara:Güldikeni Yayınları.

Gedikoğlu, T. (2005). *Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi, sorunlar ve çözüm önerileri.Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1: 66-80.Erişim Tarihi: 20 Eylül 2013, http://dergipark.ulakbim.gov.tr.

Giritli, İ. (1979). Kamu Yönetimi Teşkilatı ve Personeli. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını, No:2649.

Güçlü, M. (2011). Eğitim Hareketleri Dergisi'nin eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi (1955-1980). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.

Gültekin, M. (?). Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerde zorunlu eğitim. Anadolu Üniversitesi Ders Notları.s:75. Erişim Tarihi: 30 Mart 2014. W2.anadolu.edu.tr.

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?.*İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.

İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Mayıs 2013. Cilt:2. Sayı:2.

Kavak, Y; Özdemir, S. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi, Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 1. Basım. Türk Eğitim Derneği Yay.

Kaya, Y. (1993 – a). Eğitim Yönetimi. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Oktay, A (Edt). (2009). Eğitim Bilimine Giriş. 3. Baskı. Ankara, Pegem A Yay.

Okuyucu, M. (2001). Zorunlu 8 yıllık kesintisiz eğitimin ilk uygulanışı ve problemleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüleç, İ. (2007). Milli Kültür Perspektifinde Eğitim. Ankara: İndeks Yay.

Ranganathan, N. (2000). The Primary School Child: Development End Education. Sangam Boks.

Sarpkaya, R., Erdem, A. R., Demirtaş, H., Arslan, H., Akçadağ, T., Kayıkçı, K., Ünal, A., İnandı, Y., Sarpkaya, P. Y., Erkılıç, A. (2010). (Ed. R. Sarpkaya). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, N., Taşcı, G., Fidan, M., Nurlu, Ö. (2014). 4+4+4 sistem değişikliğinin ilk yılında ilkokul birinci sınıflardaki durum: Sorunlar ve İhtiyaçlar (Erzincan Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. Özel Sayı:1, 133-148.



EĞİTİM YÖNETİMİ



EĞİTİMDE SOSYAL ADALET LİDERLİĞİNİN KAVRAMSAL GELİŞİMİ: GERÇEKLER VE DÜŞLER

Murat ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi, mrtozdem@gmail.com

Mustafa FİDAN, Hacettepe Üniversitesi, mustafafidan@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Sosyal adalet liderliği eğitim alanında son yılların gelişen konularındandır. Bu çalışma ile eğitimde sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi ele alınmıştır. Sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişimi ile Türkiye ve dünya gerçeğinde var olan durum karşılaştırılmıştır. Ulusal ve uluslararası kaynak taraması yapılan bu çalışma eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Tarama sonuçları sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişiminde önemli ilerleme olduğunu göstermiştir. Uluslararası yazında var olan ilerleme ulusal yazına da yansımaktadır. Bu bağlamda son yıllarda birçok akademik çalışma yapılmıştır. Ayrıca Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilen, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ölçeği kavramsal gelişimin uygulamalı araştırmalara yöneldiğini göstermektedir. Ulusal ve uluslararası raporlara bakıldığında ise kavramsal gelişimin henüz buralara çok yansımadığı görülmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan birçok çalışmada sosyal adalet düşüncesine karşıt olarak eşitsizliklerin halen, bazı alanlarda artarak devam ettiği söylenmektedir. Buna göre, ekonomik ve toplumsal eşitsizliklere bağlı olarak eğitim alanında da artan eşitsizlik durumu acı bir gerçek olarak durmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma sonucunda, eğitimde sosyal adalet düşüncesinin gerçekler ve düşler yönü olduğu, düşleri ararken gerçeklerin de unutulmaması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal adalet, sosyal adalet liderliği, eğitim yönetimi, gerçekler

ABSTRACT

Social justice leadership is one of the emerging areas in recent years in education. In this study, conceptual development of the social justice leadership in education is discussed. Further, the conceptual development of social justice leadership has been compared with the facts of Turkey and World. This study is carried out by using national and international literature review, offering an important perspective on social justice leadership in education. Results of the study showed a significant progress in the conceptual development of social justice leadership. The progress in the international literature is reflected on the national literature. In this context, in recent years there have been several academic studies. Also the scale developed by Özdemir and Kütküt (2015) about social justice leadership of school principals tend to indicate the conceptual development of applied research. However, when we look at the national and international reports, the conceptual development has not been reflected on these reports yet. In addition, it is seen in many studies that the inequalities still continue to increase in contrast to the ideas of social justice in recent years. Therefore, as a result of this work, idea of social justice in education has real and dream aspects; however when looking for dreams it should be kept the facts in mind.

Keywords: Social justice, social justice leadership, educational administration, facts

GİRİŞ

Toplumu oluşturan bireyler ve gruplar arasında tarihsel, ekonomik, kültürel ve siyasal nedenlere dayalı olarak eşitsizlikler bulunmaktadır (Hurst, 2012). Söz konusu eşitsizlik durumu eğitim alanında da gözlenmektedir. Eğitimin bir insan hakkı olduğu düşüncesinin, uluslararası ve ulusal hukukun ilgi alanına girmesinin bir sonucu olarak, eğitime erişimde yaşanan zorluklarla mücadele edilmeye başlamıştır. Bu kapsamda, eğitimde sosyal adalet düşüncesi 1970'li yıllarda bilim insanlarının da ilgisini çekmeye başlamıştır. Sosyal adalet, şemsiye bir kavram olarak, hak, eşitlik, fırsat eşitliği, farklılık ve çeşitlilik kavramlarını içinde barındırmaktadır. Tüm bu kavramların bütünü olarak sosyal adalet toplumsal eşitsizliklerle mücadele çabasını öncelemektedir. Bu mücadelede, toplumun sahip olduğu maddi varlıkların toplum üyelerine adil bir şekilde paylaştırılmasını, her hangi bir kültürün toplumdaki diğer kültürler üzerinde baskı kurmaması ve toplumdaki marjinal grupların kendileriyle ilgili karar alma süreçlerine katılmaları hedeflenmektedir. Diğer bir ifadeyle sosyal adalet düşüncesi, toplumu oluşturan farklı grupların ötekileştirilmemeleri çabasındadır (Gewirtz ve Cribb, 2002; Gewirtz, 1998).

Sosyal adalet düşüncesi farklı grupların ötekileştirmesine karşı çıkarken, dezavantajlı grupların eğitime erişim olanakları ile de ilgilenmektedir. Eğitime erişim konusu okul bağlamında düşünüldüğünde, okul müdürlerinin liderlik rolünü gündeme gelmiştir (Oplatka, 2010). Bu bağlamda sosyal adalet liderliği kavramı tartışılmaktadır. Sosyal adalet liderliğinin kavramsallaştırılırken temelde aynı olan birçok görüş ortaya atılmıştır. Bunlardan bir tanesinde, sosyal adalet liderliği "okullarda geleneksel olarak başarı gösteremeyen azınlıkların, ekonomik bakımdan dezavantajlıların, kadınların ve eşcinsellerin başarılarını geliştirmeye odaklanan bir liderlik" yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Marshall ve Oliva, 2006, 6).) Başka bir tanımda ise, ırkları, sınıfları, cinsiyetleri, engellilikleri ve cinsel tercihleri nedeniyle tarih boyunca ötekileştirilmiş ve halen de ötekileştirilen grupların yanında yer alma ve bunu liderlik eylemlerinin ve vizyonlarının merkezine koyma sosyal adalet liderliği olarak ele alınmıştır (Theoharis, 2007, 223).

Sosyal adalet düşüncesi temelinde üretilen ve toplumsal eşitsizliklerin okullardaki görünümlerini azaltmada önemli bir işlev yüklenen sosyal adalet liderliği, üçüncü bin yılın hemen başlarında, hızla gelişmektedir. Bu bağlamda yapılan birçok çalışma sosyal adalet liderliğine duyulan gereksinimin kanıtı olarak düşünülebilir (Anastasia ve Cathy, 2014; Bruner, 2008; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Kose, 2009; Raj, 2014). Eğitim yönetimi ve diğer bilim insanları yaptıkları önemli çalışmalarla, sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişiminin taşıyıcıları olmuşlardır (Brooks ve Miles, 2006; Freire, 2004; Furman, 2012; Marshall ve Oliva, 2006; Theoharis, 2007; McKenzie vd., 2008). Ana-akım liderlik yaklaşımlarının, okulun mikro-sosyolojik yapısını ihmal etmiş olması da sosyal adalet liderliğinin kavramsal gelişiminin taşıyıcılarından olduğu söylenebilir (Murtadha ve Watts, 2005).

Sosyal adalet liderliğinin kavramsal içeriği oluşturulurken birçok benzer görüşün varlığından söz etmiştik. Bu görüşlerden bir tanesi, eleştirel bilinç, sosyal adalet liderliğinin temel bileşenlerinden olduğunu söylemektedir. Yapılan diğer bir çalışmada ise, okullarda sosyal adalet liderliğinin "katılım", "destek" ve "eleştirel bilinç" olmak üzere üç boyutu olduğu keşfedilmiştir (Özdemir ve Kütküt, 2015). Eleştirel bilinç burada da ön plandadır. Bu bağlamda bir sosyal adalet lideri olarak okul müdürlerinden, öncelikle olarak baskı ve ötekileştirme konularında eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri istenecektir (Brooks ve Miles, 2006). Eleştirel bilinç ise, okul müdürünün toplumsal eşitsizliklerin farkında olması ve bu farkındalığı öğrencilerine de kazandırmaya çalışma çabası olarak tanımlanmaktadır (Freire, 2004). Başka bir anlatımla, sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, ırk, sınıf, dil ve benzeri konulara yönelik sahip olduğu inanç, varsayım ve önyargıları fark eder. Ve liderlik

davranışlarında bu özelliklerinin etkisini gözlemleyebilir. Dolayısıyla sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, eksiklerinin farkında olarak onları giderme çabasına yönelebilecektir (Furman, 2012). Toplumsal eşitsizlikler bağlamında eleştirel bilinç geliştirmenin bir tık ötesinde okul müdürü, geliştirdiği eleştirel düşünme eğilimi ve bilincini öğrencilerine de kazandırmaya çalışır (McKenzie vd., 2008). Bu da sosyal adalet liderliği bağlamında önemli bir gerekliliktir.

Katılım boyutu ise öğrencilerin okul yönetim süreçlerinde söz hakkı tanınmasını, onların görüşlerinin alınmasını ve öğrenciler arasında ayrıştırıcı uygulamalar yerine birleştirici ve bütünleştirici olunmasını içermektedir. Kapsama (kaynaştırma) sosyal adalet liderliğinin önemli bileşenlerindedir. Sosyal adalet lideri olarak okul müdürü, avantajlı ve dezavantajlı tüm öğrencileri kapsayıcı bir politika benimser. Bu kapsamda engelli ya da diğer özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin, okuldaki tüm öğrencilerle birlikte yüksek kalitede eğitim alabilmelerine yönelik tüm faaliyetler sosyal adalet liderinin görevlerindendir (Katzman, 2007). Öğrencilere eşit eğitim imkânları sunabilmek için okulda homojen sınıflar yerine heterojen sınıflar oluşturulması, bütün çocukları kapsayacak/kaynaştıracak ve nitelikli eğitime erişimlerini destekleyecek politikalar izlenmesi bu sorumluluk örnekleridir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014; McKenzie vd., 2008; Theoharis, 2007).

Sosyal adalet liderliğinin destek boyutu ise, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin okul yönetimi tarafından desteklenmesini içermektedir. Sosyal adalet lideri olarak müdür okulda, zengin içerikli ve çekici bir müfredatın hazırlanması ve uygulanması için çaba gösterir (Oakes vd., 2000). Desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin desteklenme süreci için okulu tüm bileşenleri ile harekete geçirmek ve destek iklimi oluşturmak da okul müdürünün sosyal adalet liderliği sorumluluklarındandır (McKenzie vd., 2008). Ayrıca sosyal adalet liderleri, bu sorumlulukları yerine getirirken meslektaşları, öğrenciler ve veliler ile güven temelinde ilişki kurmaktadırlar (Furman, 2012).

Eleştirel bilinç, katılım ve destek boyutlarından oluşan sosyal adalet liderliği, okulun mikro sosyolojik bağlamını gündeme getirmiştir. Tam da burada açılması gereken bir parantez vardır ve oldukça önemlidir. Ana-akım liderlik yaklaşımlarının bir şekilde ihmal etmiş bulunduğu okulun mikro-sosyolojik yapısını sosyal adalet liderliğinin çıkış yeri olmuştur (Murtadha ve Watts, 2005). Şimdilerde sosyal adalet liderliğine artan ilginin (Anastasia ve Cathy, 2014; Bruner, 2008; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Kose, 2009; Raj, 2014) kaynağında da bu ihmalin izleri sürülebilir. Her alandan bilim insanları okulun ihmal edilen mikro sosyolojik yapısını keşfetmeye yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (Brooks ve Miles, 2006; Freire, 2004; Furman, 2012; Marshall ve Oliva, 2006; Theoharis, 2007; Özdemir ve Kütküt, 2015). Bu çalışma da bir yönüyle bu keşfetme çabalarına dahil edilebilir. Bu çalışmayla, okul müdürünün sosyal adalet lideri rolü oynamasına ilişkin bir bakış açısı sunulmaya çalışılmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği Bağlamında Türkiye Gerçekleri

Buraya kadar olan kısımda sosyal adalet düşüncesi ve bu kapsamda üretilen sosyal adalet liderliği kuramsal olarak anlatılmıştır. Daha açık ifadeyle bu kısım düşler adı altında değerlendirilebilir. Sosyal adalet liderliği bağlamında Türkiye eğitiminin araştırıldığı bu ikinci bölümde ise gerçekler ön planda olacaktır.

Sosyal devletin bir sorumluluğu olarak eğitimin 1839 Tanzimat dönemine kadar uzandığı ülkemizde, uluslararası ve ulusal metinlerle de bu sorumluluk kabul edilmektedir. Devlet her vatandaşına temel bir hak olarak eğitim verme çabasındadır. Bu süreçte bazı eşitsizlikler kaçınılmaz olarak görülmektedir. Sosyal devletin gereklerinden olan daha fazla eşitlik yaratmak veya var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak tam anlamıyla gerçekleşememektedir. Gök (2004), eğitim hakkı Türkiye gerçeği isimli çalışmasında, başta

cinsiyet olmak üzere gelir dağılımı, sosyal sınıf, etnik köken gibi birçok eşitsizlik ve ayrımcılığa yer verilmiştir. Dünya Bankası (2010) eğitimde fırsat eşitsizliği raporunda toplumsal cinsiyet eşitsizliği başta olmak üzere benzer eşitsizliklere vurgu yapılmaktadır.

Hurst'un belirttiği gibi toplumlarda bir şekilde oluşan bireyler ve gruplar arası eşitsizlikler vardır (Hurst, 2012). Türkiye toplumu ve bireyleri de bu kapsamın dışında olmayacaklardır. Bu eşitsizlikler karşısında yapılması gereken ise kuşkusuz ilk olarak karşısında olmaktır. Freire'ın (2004) ifade ettiği şekilde eleştirel bilinç geliştirmek ve bu karşı duruşumuzu nitelikli hale getirmek önemli bir adım olacaktır. Toplumda var olan eşitsizlikleri yok sayarak veya kötüleyerek değil, eleştirel farkındalık geliştirerek ve bu farkındalığı öğrencilere de kazandırarak yok edebiliriz. Eleştirel farkındalık sonrasında sosyal adaletin diğer bir boyutu olan destek boyutuyla eşitsizliklerin ortadan kaldırılması sağlanabilir. Tomul (2009) tarafından yapılan bir çalışmada okullarda sosyal destek çalışmalarının başarısızlığa uğraması ve bunun nedenlerinin duyarsızlık ve sınırlı kaynaklar olduğu belirtilmiştir. Sosyal adalet çalışmaları için okullarda daha fazla kaynağa ve eleştirel bilince gereksinim duyulmaktadır. Aksi durumda eşitsizlik sorun olmaya devam edecektir.

Şu da bir diğer gerçektir ki, eşitsizlik sadece Türkiye'nin sorunu değildir. Uluslararası çalışma örgütü (İLO, 2015) raporlarında dünyada her alanda artan bir eşitsizliğe vurgu yapılmaktadır. Türkiye özelinde bakıldığında ise (OECD, 2014) raporlarında durumumuzun iç açıcı olmadığı görülebilir. Başka bir ifadeyle küresel bağlamda artan eşitsizlik Türkiyede de hissedilmektedir. Büyük resmin bu şekilde olduğu bir bağlamda okulun mikro sosyolojik yapısının da bundan etkilenmemesi olası değildir. Okulun mikro-sosyolojik yapısına önem veren sosyal adalet liderliği (Murtadha ve Watts, 2005), büyük resmin yansımalarını keşfetmek ve fırsat eşitliği sağlamak amacındadır.

Okulun mikro sosyolojik yapısı incelendiğinde ortaya çıkan somut eşitsizliklerin temeli çok derinlere gitmektedir. Özellikle 1980 sonrası dünya sisteminde hızla gelişen yeni liberalizm anlayışı ekonomik ve toplumsal alanda devlete sınırlamalar getirmiştir (Aktan, 1995). Sosyal devletin boşalttığı alanı işletmelerin kar merkezli anlayışı doldurmuştur. Dolayısıyla toplumun kılcal damarlarına kadar ulaşan bir eşitsizliğin varlığı kaçınılmaz olmuştur. Eğitim kurumu olarak okullar bu çok yönlü kuşatmadan doğaldır ki etkilenmiştir. Eğitim politikalarını finanse eden uluslararası ve ulusal kuruluşların bu noktada önemli rolü olmuştur. Sistem 1980'den sonra sosyal devleti yavaş yavaş yok ederken her alanda eşitsizliğin de artışı yaşanmıştır. Bu artışa rağmen, eğitim alanında, hem kaliteyi hem de erişim ve fırsat eşitliğini güçlendirecek adımlar atılmaktadır (Toprak, Ağcakaya ve Gül, 2016). Bu çelişki içinde atılan her adım dolaylı olarak istenen sonuca değil sistemin devamına hizmet edecektir. Büyük resim sürekli artan eşitsizlikle sosyal devletin üzerine toprak atarken mikro bağlamda sosyal devlet hedefli çabalar ne kadar başarılı olabilir ki?

Sonuç Yerine

Okulun mikro sosyolojik yapısının keşfinde önemli bir kaynak, sosyal adalet liderliği bu yazıda tanıtılmak istenmiştir. Sosyal adalet liderliği okula ana akım liderlik yaklaşımlarından görece daha farklı anlayış sunmaktadır. Irk, sınıf, cinsiyet, engellilik ve cinsel tercih gibi nedenlerle ötekileştirilen birey ve grupların yanında yer alması önemli bir ayırt edicidir. Bunun yanında liderlik eylemlerinin merkezine ötekileştirme ve ayrımcılık karşıtlığını koyması da sosyal adalet liderliğini farklı kılan nedenlerdendir.

Bu yazıda kısaca tanıtılan sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım olmak üzere üç boyutundan söz edilmektedir. Eleştirel bilinç, okul müdürünün toplumsal eşitsizliklerin farkında olması ve bu farkındalığı öğrencilerine de kazandırmaya çalışma çabası olarak tanımlanmaktadır. Destek boyutu ise, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin okul yönetimi tarafından desteklenmesini içermektedir. Son olarak katılım boyutu, öğrencilerin

okul yönetim süreçlerinde söz hakkı tanınmasını, onların görüşlerinin alınmasını ve öğrenciler arasında ayrıştırıcı uygulamalar yerine birleştirici ve bütünleştirici olunmasını içermektedir. Sosyal adalet liderliği bu argümanları ile okullarda öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin görünümleri iyileştirme çabasındadır.

Bu çabalar önemli olmakla birlikte bu haliyle düşler başlığında tartışılabilmektedir. Sosyal adalet liderliğinin kulağa hoş gelen iddiaları umut verse gerçekleşmesi için zamana ve daha fazla çabaya gereksinmektedir. Sadece Türkiye değil Dünya gerçeğine bakıldığında sosyal adalet düşüncesinin tam tersi bir akım gözlenmektedir. Ulusal ve uluslararası raporlar incelendiğinde her alanda eşitsizliklerin dünya genelinde var olduğu görülmektedir. Bunun en önemli açıklayıcıları 1980 sonrası kurulan yeni liberal ekonomik yapıda aranmalıdır. Sistem her açıdan bireyler arası eşitsizlik uçurumları üretirken, bazı sosyal adalet söylemleri samimi görünmemektedir. Dolayısıyla sosyal adalet düşüncesinin okullarda görünümünün artırılması için sistemin bütününde de benzer çabalara gereksinim olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Aktan, C. C. (1995). *Optimal devlet: kamu ekonomisinin ve yönetiminin yeniden yapılanması ve küçülmesine yönelik öneriler*. İstanbul: TUSİAD Yayınları

Anastasia, L., & Cathy, S. (2014). Education leaders for social justice: The case of special education needs coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 783-797.

Brooks, J. S., & Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning.*

Bruner, D. Y. (2008). Aspiring and practicing leaders addressing issues of diversity and social justice. *Race Ethnicity and Education*, 11(4), 483-500

DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to adres inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.

Dünya Bankası (2010). Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye *örneği*. Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Press.

Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.

Gewirtz, S. & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13, 469-484.

Gök, F. (2004). *Eğitim hakkı: Türkiye gerçeği*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Hurst, C. (2012). *Social inequality: Forms, causes, and consequences*. (8th Ed.). Boston: Pearson.

ILO (2015), *Global Wage Report 2014 / 15, Wages and income inequality*, Geneva: International Labour Organization

Katzman, L. (2007). High-stakes testing. In A. Bursztyn (Ed.), *The Praeger handbook of special education* (pp. 127-129). Westport, CN: Praeger

Kose, B. W. (2009). The principal‟s role in professional development for social justice: An empirically based transformative framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.

Marshall, C., & Oliva, M. (2006). Leadership for social justice: Making revolutions in education. Boston: Pearson Education

McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzalez, M. L., McCabe, N. C. & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.

Murtadha, K. & Watts, D. M. (2005). Linking the struggle for education and social justice: Historical perspectives of African American leadership in schools. Educational Administration Quarterly, 41(4), 591-608.

Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S., & Lipton, M. (2000). Becoming good American schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.

OECD (2014), *Society at a Glance 2014- OECD Social Indicators*, 2014. OECD Publising. http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en

Oplatka, I. (2010). The place of "social justice" in the field of educational administration: A journal based historical overview of emergent area of study. (Editors: Ira Bogotch and Carolyn, M. Shields). *International Handbook of Educational Leadership and Social Justice*, Vol 1. London: Springer, pp. 15-36.

Özdemir, M. ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.

Raj, M. (2014). A critical analysis of the National Norms and Standard for School Policy: Implications for social justice and equity in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 6, 851-867.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadersip. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Education and Science* Cilt 34, Sayı 152

Toprak, D., Ağcakaya, S. ve Gül, Hüseyin. (2016). Sosyal devlet yaklaşımı açısından Türkiye'de 1980 sonrası eğitim harcamalarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 123-165



FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ



İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAN BAĞIŞINA YÖNELİK TUTUMLARI

Şendil CAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, csendil@mu.edu.tr

Cüneyd ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, cuneydcelik@mu.edu.tr

Gökhan GÜVEN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gokhanguven@mu.edu.tr

ÖZ

Günümüzde tıbbın modern bir kimlik kazanması ve her gün tıp alanında gerçekleşen onlarca buluş ve yeniliklere rağmen, kandan elde edilen faydaların yerine geçebilecek alternatif bir unsur hala bulunamamıştır. Durumun ciddiyeti düşünüldüğünde, kanın ne kadar vazgeçilmez hayati bir sıvı ve ihtiyaç unsuru olduğu düşünülebilir. Bir diğer açıdan bakıldığında, kan bağışının insan vücudunda hem fizyolojik hem de toplumsal olarak faydalarının olduğu bilinmektedir. Kan bağışı sonrasında; fizyolojik olarak yeni kan hücrelerinin üretilmesi ve vücut direncinin artmasını sağlarken toplumsal olarak yardımlaşma, dayanışma gibi değerlerimizi geliştirmekte ve toplumsal sorumluluklarımızın farkındalığını ortaya koymaktadır. Eğitim sayesinde bu toplumsal sorumluluğun bireylere aşılanması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ancak kan bağışına yönelik bilgiye ve olumlu tutuma sahip olmasıyla sağlanabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarına cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri programın etkisinin incelenmesidir. Tarama modelinde yürütülen bu çalışma 2013-2014 Eğitim- Öğretim yılı bahar döneminde 95 Fen Bilgisi, 73 Sınıf, 59 Okul Öncesi ve 55 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı olmak üzere toplam 283 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li derecelemeli "Kan Bağışı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler betimsel istatistik, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının kan bağışına yönelik tutum puanı, diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutum puanlarından daha yüksek iken, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kan bağışına yönelik tutum puanı, diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutum puanlarından daha düşüktür. Diğer taraftan kan bağışına yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğretmen adaylarının lehine bir sonuç bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Kan bağışı, Tutum, Öğretmen adayları, Program türü

ABSTRACT

Even though the fact that medicine has gained a modern identity at the present time and there have been plenty of inventions and innovations conducted in the field of medicine, no alternative element could be discovered which might replace the benefits obtained from blood. When the severity of this condition is considered, it can be thought that blood is not only a vital liquid but also an essential element. When investigated from another point of view, blood donation is known to provide some benefits in terms of both physiological and social aspects. In terms of physiological aspect, after blood donation, new blood cells are produced and blood resistance is increased whereas in terms of social aspect, blood donation not only enhances the values such as cooperation and interdependency but also it develops the awareness of individuals regarding the social responsibilities. Due to education, in order for these social responsibilities to be gained by individuals, teachers and pre-service teachers are required to have information and positive attitudes towards blood donation. In this context, the purpose of this study is to determine the perceptions of pre-service teachers in the department of

elementary education towards blood donation and to investigate the effects of the variables of gender, grade level and department in which pre-service teachers have education. This study which is designed in the survey model was conducted on totally 283 pre-service teaching consisting of 95 pre-service teachers from the department of Science Teaching, 73 from Classroom Teaching, 59 from Pre-school Teaching and 55 from Social Sciences Teaching. In order to collect data, "Blood Donation Perceptions Scale" which is a 5 point likert scale consisting of 24 items was developed by researchers. The data was analyzed by using descriptive statistics, independent samples t-test and one-way analysis of variance. According to the results obtained from this study, the attitude scores of pre-service teachers studying in the department of classroom teaching was determined to be higher when compared to the attitude scores of pre-service teachers studying in the other departments whereas the pre-service teachers studying in the department of social sciences teaching was found to be lower than other departments. On the other hand, when the attitude scores of pre-service teachers towards blood donation was investigated in terms of gender variable, a significant difference in favor of female pre-service teachers was determined.

Keywords: Blood donation, Attitude, Pre-service teachers, Departments

GİRİŞ

Günümüzde tıbbın modern bir kimlik kazanması ve her gün tıp alanında gerçekleşen onlarca buluş ve yeniliklere rağmen kandan elde edilen faydaların yerine geçebilecek alternatif bir unsur hala bulunamamıştır (Hablemitoğlu, Özkan ve Yıldırım, 2010: 68). Bunun yanında kan, hem oksijeni akciğerlerden hücrelere taşıyarak hem de hücrelerde oluşan karbondioksitin akciğerlere taşıyarak temizlenmesini, mikroplara karşı vücudun direncinin artmasını, kullanılmayan artıkların dışarı atılmasını, mide ve bağırsakta emilen yiyecek maddelerinin tüm vücuda dağılmasını, kasların çalışması sonucu ortaya çıkan ısının dağıtılmasını, hücrelerin su gereksinimlerini karşılamasını sağlar (MEB, 2012). Üstlendiği görevlerin ciddiyeti düşünüldüğünde kanın ne kadar vazgeçilmez hayati bir sıvı olduğu ortaya çıkacaktır.

Bu kadar öneme sahip olan kan, hemen hemen her gün gerçekleşen trafik kazası sonucu yaralananlar, hayatları boyunca kan ve kan ürünlerini almak zorunda olan hemofili ve talesemi gibi hastalar, ağır bir ameliyat geçiren ve ameliyat sırasında kana ihtiyaç duyanlar, yeni doğan ve kanın değişmesi için çok taze kana ihtiyacı olan bebekler ve ağır böbrek hastalığı olanlar için her zaman hâlihazırda bulunması gerekmektedir (Al-Drees, 2008; Güler ve Armağan, 2003; Marantidou, Loukopoulou, Zervou, Martinis, Egglezou, Fountoul, Dimoxenous, Parara, Gavalaki ve Maniatis, 2007; Çelik ve Güven, 2015). Çünkü kan acil olduğu kadar sürekli bir ihtiyaçtır. Bu kadar büyük ihtiyacın karşılanması ancak gönüllü bireylerin yaptıkları kan bağışlarıyla mümkün gözükmektedir. Ancak bağışçı, kansız kalma, halsiz kalma, kilo alma gibi endişelerinden dolayı kan bağışına sıcak bakmamaktadır (Şıhbaraklıoğlu, 2014). Halbuki kan bağışının, bireyin sağlığına hem fizyolojik hem de anatomik açıdan faydalı olduğu düşünülmektedir. Çünkü bağışçı, kan bağışında bulunmadan önce AIDS, Hepatit B, Hepatit C, frengi, ve sarılık gibi bulaşıcı hastalıkların belirtilerine sahip olup olmadığını tespit eden testlerden geçmektedir. Böylece olası herhangi bir hastalığa karşı erken tanı yapılmış olacaktır (Kutlu ve Babadoğan, 2003). Ayrıca kan bağışı sonrası insan vücudu yeni kan hücreleri üreterek kandaki yenilenmeyi sağlar ve vücut direncini arttırır (Akalın, Başkan, Saçar, Kutlu ve Turgut, 2011).

Kan bağışının, insana fizyolojik faydalarının yanında sosyal faydalarının da olduğu düşünülmektedir. Kaya, Sezek ve Doğan (2007), kan bağışının toplum içerisindeki yardımlaşma, dayanışma gibi değerlerimizi geliştirdiğini ve toplumsal sorumluluk bilincimizi arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu noktaya kadar bahsedilen kan bağışının birçok faydasına rağmen Türkiye'nin kan bağışına yönelik durumu incelendiğinde, gelişmiş ülkelere göre alt sıralarda yer aldığı görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde kan bağışı, nüfus oranının % 5' ini oluştururken bu oran ülkemiz için % 1.5 dolaylarındadır (Yıldız, Emekdaş, Kanık, Tiftik, Solaz, Aslan, Tezcan, Serin, Erden, Helvacı ve Otağ, 2006). Kızılay'ın 2014 yılı kan bağışı sayısının, 2014 yılı Türkiye Nüfus sayımı sonucuna oranlanması ile % 2.39 civarlarında bir orana sahip olduğu bilinmektedir. (Kızılay, 2014; TÜİK, 2014). Böyle bir artışın görülmesi sevindiricidir. Ancak ülkemizin ihtiyaç miktarı dikkate alındığında kan bağışının daha da artması gerekmektedir.

Bu doğrultuda kan bağışına yönelik bu oranın yükseltilmesinde ve kan ihtiyacının giderilmesinde önemli adımlar atılmalıdır. Eğitim ise bu adımların atılmasında ilk olarak düşünülmesi gereken alanlardan bir tanesidir. Çünkü toplumun sorumluluk bilincinin oluşmasında ve gelişmesinde eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir (Çelik ve Güven, 2015). Bununla ilgili olarak kan bağışı miktarının artması, toplumdaki bireylerin sosyal sorumluluğunun gelişmesine ve sorumluluklarının farkında olan bireylerin yetişmesine bağlıdır (Marantidou vd. 2007). Bu sosyal sorumluluğa sahip bireylerin varlığı, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik bilgi ve olumlu tutuma sahip olmasıyla sağlanabilir.

Literatüre baktığımızda farklı fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin genellikle organ bağışına yönelik tutumlarını ve bilgi seviyelerini test eden çalışmalara (Yaşar, Oğur, Uçar, Göçgeldi, Yaren, Tekbaş ve Korkmaz, 2008; Kılıç, S., Koçak, N., Türker, T., Gürpınar, H. Ve Gülerik, D., 2010; Ceylan ve Aydın, 2012; Akçöltekin, 2014) rastlanmıştır. Fakat ilköğretim ders programlarında aynı ölçüde kan bağışına yönelik içeriğe yer verilmesine rağmen bu konudaki yönelik çalışmaların çok fazla olmadığı görülmüştür. Var olan çalışmaların ise eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden ziyade, biyoloji bölümü ve sağlık bilimlerine bağlı programlar üzerinde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir (Bostancı-Daştan, Daştan & Kıranşal 2013a, 2013b; Kaya, Sezek & Doğan 2007; Yıldız vd., 2006). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ilköğretim bölümüne bağlı olan bazı programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü program türüne göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik genel tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik genel tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik genel tutumları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik genel tutumları, öğrenim gördükleri program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışma, tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama modelinde yürütülen araştırmalar, örneklemin büyük olduğu durumlarda seçilen bir grubun sahip olduğu görüşler, tutum ve beceri gibi belirli özellikler hakkında bilgi edinmek adına bir seferde ölçülebilen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2010).

Evren-Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Bahar dönemi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (M.S.K.Ü) Eğitim Fakültesi' nde öğrenim görmekte olan 152 birinci sınıf (110 kız, 42 erkek) ve 131 dördüncü sınıf (87 kız, 44 erkek) olmak üzere toplam 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adayları sınıf, fen bilgisi, okul öncesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa ilişkin dağılımı, Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Program ve Cinsiyete Göre Dağılımı

BÖLÜM	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	70	24.7	26	9.5	96	33.6
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	23	8.1	32	11.3	55	19.6

Okul Öncesi Öğretmenliği	50	17.6	9	3.2	59	20.9
Sınıf Öğretmenliği	54	19.1	19	6.71	73	25.9
Toplam	197	69.6	86	30.4	283	100

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çelik ve Güven (2015) tarafından geliştirilen "Kan Bağışı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kan Bağışı Tutum Ölçeği, 24 maddeden oluşmaktadır ve 5' li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmıştır. Ölçek, 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin geneli için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.84, Toplumsal ve Sosyal Sorumluluk faktörü için 0.93, Endişe faktörü için 0.77 ve Toplumsal Görüş ve Anlayış faktörü için ise 0.71 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutum puanları betimsel analiz; kan bağışı tutum puanlarının cinsiyetlerine ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile öğrenim gördüklerin program açısından farklılık gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları, kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum kategorilerine ilişkin görüşleri "olumlu", kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum kategorilerine ilişkin görüşleri "olumsuz" şeklinde ifade edilmiştir. Kararsız kategorisine ilişkin görüşleri yine kararsız olarak kalmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen Adaylarının Kan Bağışına Yönelik Tutumları

Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik genel tutumlarının belirlenmesinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Analiz sonuçları ise Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının sayısının 104 (% 36.7), olumsuz tutuma sahip olanların sayısının 11 (% 3.9) ve kararsız tutuma sahip olanların ise 168 (% 59.4) olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Kan Bağışına Yönelik Tutumları

Olumlu		Kararsız		Olumsuz	
N	%	N	%	N	%
104	36.7	168	59.4	11	3.9

Kan Bağışına Yönelik Tutumların Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırma sorularından biri, öğretmen adaylarının cinsiyete göre kan bağışına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığın gözlenip gözlenmemesidir. Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3'e göre, öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(281)}=2.71$, $p<0.05$]. Ayrıca kız öğretmen adaylarının ($\overline{X}=88.33$) kan bağışına yönelik tutumları, erkek öğretmen adaylarına ($\overline{X}=83.91$) göre daha olumludur.

Tablo 3

Kan Bağışına Yönelik Tutumların Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	sd	p
Kız	197	88.33	12.44	2.72	281	.00
Erkek	86	83.91	12.93			

Kan Bağışına Yönelik Tutumların Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Sonuçları

Araştırmada, bir diğer soru olarak, öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutum puanlarının, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre, farklı sınıf düzeyine sahip öğretmen adaylarının, kan bağışına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(281)}$ =0.88, p>0.05].

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Kan Bağışı Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1. sınıf	152	87.60	86.98	13.64	281	0.881	.38
4. sınıf	131	86.26		11.60			

Kan bağışına yönelik tutumların program türüne göre sonuçları

İlköğretim bölümündeki bölümde öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının, program türüne göre bir farklılık oluşturup oluşmadığı tespit edilmiştir. Buna ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları ise Tablo 5' te verilmiştir. Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarıprogram türüne göre farklılık göstermektedir [$F_{(3-279)}$ =3.99, p<0.05]. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri programa bağlı olarak kan bağışına yönelik tutumları değişebilmektedir. Programlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Sınıf öğretmenliği programında ($\bar{X}$=89.53) öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları, Sosyal bilgiler öğretmenliği programında ($\bar{X}$=82.07) öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Kan Bağışına Yönelik Tutumlarının Farklı Programlara Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	1884.49	3	628.16	3.99	.00	SÖ-SBÖ
Grup İçi	43829.46	279	157.10			
Toplam	45713.94	282				

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik genel tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarına cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü program türünün etkisi incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının, yüksek oranda kararsız tutuma (%59.4) sahip oldukları, düşük oranda ise olumsuz tutum (%3.9) sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tereddütlerinin olduğu söylenebilir. Bostancı-Daştan, Daştan ve Kıranşal, (2013a) tarafından sağlık meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada da, katılımcıların büyük çoğunluğunun kan bağışına yönelik tutumlarında kararsızlık ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Kaya vd.'nin (2007), farklı alanlarda eğitim gören üniversite öğrencileri arasında kan bağışına yönelik tutumların karşılaştırıldığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin kan bağışına yönelik genel tutumu orta düzeyde çıkmıştır. Bununla birlikte, örneklem grubundan biri olan sınıf öğretmeni adaylarının, biyoloji ve hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha olumsuz tutuma sahip olduğunu ifade edilmiştir. Bourne, Richard ve Holder-Nevins, (2013) ise sağlık ve uygulamalı bilimler fakültesine bağlı 200 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin kan bağışına yönelik tutum puanlarını düşük seviyede bulmuştur. Bostancı-Daştan, Daştan ve Kıranşal, (2013b), yürüttükleri bir başka çalışma sonucu ise üniversite öğrencilerinin kan bağışına yönelik tutumlarının genellikle olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü üzere öğrencilerin daha önce kan bağışında bulunmamış olmaları onların korku ve tereddütler yaşadığı göstermektedir (Ngoma, Goto, Yamazaki, Machida, Kanno, Nollet, Ohto ve Yasumura, 2013).

Bir diğer araştırma sonucunda kız ve erkek öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları arasında farklılık bulunmuştur. Kız öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının erkeklerden daha olumlu olması içgüdüsel olarak kızların daha hassas olmalarından kaynaklanabilir. Bu araştırmaya benzer yürütülen çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrenimi gören erkek öğrencilerin, kan bağışına yönelik tutumları kız öğrencilerin kan bağışı tutumlarından daha yüksek olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Kınalı Bereketli, 2009; Bostancı Daştan, Daştan ve Kıranşal, 2013a; Şıhbaraklıoğlu, 2014). Bu sonuçların dışında cinsiyet değişkeni, bireylerin kan bağışına yönelik tutumlarını etkileyen bir unsur olmadığı sonucuna varılan çalışmalarda mevcuttur (Afshar, Sanavi, Afshin-majd ve Sanavi, 2009).

Üçüncü araştırma sorusunun sonucu olarak Farklı sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarında, lisans öğrenimlerinin fark yaratacak bir etkiye sahip olmadığı düşünülmektedir.

Son araştırma sorusunda ise farklı program türlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumları arasında farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık sınıf öğretmen adayları ile sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ortaya çıkmış ve sınıf öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu sonuçlarla ilgili farklı durumlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Kaya, Sezek ve Doğan'ın (2007) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenliği, hemşirelik bölümü ve biyoloji bölümünde öğrenim gören öğrencilere kan bağışı ile ilgili anket uygulamıştır. Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin, kan bağışının toplumsal sorumluluk ve insanlığa faydalı bir iş olduğu konusundaki tutumları farklı bölümlere göre anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yine Bourne vd. (2013), üniversite öğrencilerinin kan bağışına yönelik tutumlarını, öğrencilerin öğrenim gördüğü program türü bakımından incelediği çalışmada, kan veya kan bağışı ile ilgili içeriğe sahip ders alan öğrencilerin kan bağışına yönelik tutumları, diğer program türlerine göre daha olumlu çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

- Kan bağışı tutum ölçeğinde yer alan; toplumda hastalık bulaşması, kansız kalmak, kanın ihtiyaç sahiplerine parayla satılması gibi olumsuz düşüncelerin giderilmesi için kan bağışının önemini vurgulayan, bireyleri bilinçlendirecek ve bilgilendirecek seminerlerin verilmesi

yararlı olabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının kan bağışına yönelik tereddütlerini ortadan kaldırmak için birebir görüşme ve mülakatlar yapılabilir.

- Kan bağışı gibi sosyal davranışların öğretmen adaylarında yerleşebilmesi için bu konuya ilişkin seçmeli derslerin konulması fayda sağlayabilir.
- Farklı programlar ve farklı eğitim düzeyleri ile başka araştırmalar planlanarak kapsam genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Afshar, R., Sanavi, S., Afshin-Majd, S., & Sanavi, S. (2009). Attitude and willingness toward blood donation in Iranian students. *Asian Journal of Transfusion Science*, *3*(2), 111. http://doi.org/10.4103/0973-6247.53876

Akalın, S., Başkan, B., Saçar, S., Kutlu, S.S. ve Turgut, H. (2011). Denizli'de Kan Donörlerinde HBsAg, Anti-HCV ve RPR seroprevelansı-Özgün Araştırma. *Klinik Dergisi*, 24 (2), 101-104.

Al-Drees AM. (2008). Attitude, belief and knowledge about blood donation and transfusion in Saudi population. Pakistan J Med Sci 2008; 24(1):74-79.

Alpçöltekin, A. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Organ Bağışı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Karadeniz Dergisi*, 6 (24) :52-63.

Bostancı-Daştan, N., Daştan, M., & Kıranşal, N. (2013a). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kan bağışına yönelik bilgi ve tutumları. *Kafkas Tıp Bilimleri Dergisi, 3* (1): 27–32

Bostancı-Daştan, N., Daştan, M., & Kıranşal, N. (2013b). Practices and attitudes towards blood donation in health high school students. *International Journal of Human Sciences*, 1 (10), 293-306.

Bourne, P.A., Richards, S. ve Holder-Nevins, D. (2012). Knowledge, Attitude, Practices and Readiness among University Science Students toward Non-Remunerated Blood donation in a Middle-Income Developing Country. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12 (5), 529-538.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (5. Baskı), Pegem Akdemi: Ankara.

Ceylan, H. H., Aydın S. (2012). Organ Bağışına Sosyal Pazarlama Yaklaşımı: Üniversite Öğrencilerinin Organ Bağışına İlişkin Tutum Ve Niyetleri Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*. Jun2012, Vol. 14 Issue 1, p169-190.

Çelik, C. ve Güven, G. (2015). Kan Bağışı Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 17-2, 504-521.

Güler, V. ve Armağan, E. (2003). Kan ve Kan Ürünleri. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi,*12,421-423.

Hablemitoğlu, Ş., Özkan, Y. ve Yıldırım, F. (2010). Bir Fedakârlık Örneği "Kan Bağışı". Aile Ve Toplum. Ocak - Şubat - Mart 2010, 67-77.

Kaya, E., Sezek, F. ve Doğan, S. (2007). Üniversite öğrencilerinin kan bağışına karşı tutumları ve kan bağışında alan bilgilerinin etkisinin incelenmesi. *Journal of Arts and Sciences, 7*: 97-114.

Kılıç, S., Koçak, N., Türker, T., Gürpınar, H. ve Gülerik, D. (2010), Kız üniversite öğrencilerinin organ bağışı konusundaki tutumları ve bu tutumlarına etki eden faktörler. *Gülhane Tıp Dergisi* 2010,52(1), 36-40.

Kınalı-Bereketli, S. (2009). Kan bağışı yapan üniversite öğrencilerinin bağış nedenleri ve cinsel yolla bulaşan hastalıklara ilişkin bilgi ve risklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Kızılay (2014). Kurumsal Haberler. http://www.kizilay.org.tr/Haber/KurumsalHaberDetay/1764 adresinden 15 Ekim 2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Kutlu, Ö. ve Babadoğan, C. (2003). İlköğretim programları ve ders programlarında HIV/AIDS konularının yeri ve ele alınış biçimi. *HIV/AIDS Dergisi*, 6(3), 65-66.

Marantidou, O., Loukopoulou, L., Zervou, E., Martinis, G., Egglezou, A., Fountouli, P., Dimoxenous, P., Parara, M., Gavalaki, M., Maniatis, A. (2007). Factors that motivate and hinder blood donation in Greece. *Transfusion Medicine (Oxford, England)*, *17*(6), 443–450. http://doi.org/10.1111/j.1365-3148.2007.00797.x

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Ortaöğretim Biyoloji 9. Sınıf Ders kitabı,* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Ngoma, A.M., Goto, A., Yamazaki, S., Machida, T., Kanno, K.E., Nollet, K.E., Ohto, H. ve Yasumura, S. (2013). Barriers and motivators to blood donation among university students in Japan: development of a measurement tool. International Society of Blood Transfusion, 105, 219–224

Şıhbaraklıoğlu, H. (2014). *Kayseri İlinde Toplumun Kan Bağışına Karşı Tutum ve Davranışları,* Yayınlanmamaış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

TÜİK (2014). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları. http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=18616 adresinden 15 Ekim 2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Yaşar, M., Oğur, R., Uçar, M., Göçgeldi, E., Yaren, H., Tekbaş, Ö.F. ve Korkmaz, A. (2008). Bir Sağlık Meslek Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin organ bağışı konusundaki tutumları ve tutumlarına etki eden faktörler. *Genel Tıp Dergisi*, 2008,18(1):33-37.

Yıldız, Ç., Emekdaş, G., Kanık, A., Tiftik, N., Solaz, N., Aslan, G., Tezcan, S., Serin, M. S., Erden, S., Helvacı, İ., & Otağ, F. (2006). Neden kan bağışlamıyoruz. Mersin ili'nde yaşayanlarda kan bağışına genel bakış: Anket çalışması. *İnfeksiyon Dergisi*, *20* (1): 41-55.



BERTİZ YÖRESİNDE DOĞA VE ÇEVRE EĞİTİMİNE İLİŞKİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (KAHRAMANMARAŞ ÖRNEĞİ)

Derya SÖNMEZ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, deryasnmzim@hotmail.com

ÖZ

Doğa eğitimi bireylerin doğaya ve doğa sorunlarına karşı farkındalık, bilgi, anlayış ve davranış geliştirmelerini, çevresel değerlere yönelik tutum geliştirmelerini, doğaya karşı olumsuz düşünce ve korkuların, ekofobik davranışların etkisinin azalmasını sağlamaktadır. Okul dışı doğal alan çalışmaları, gezileri, gözlemleri ve doğa eğitimleri, öğrencilere farklı disiplinlerin birbirleri ile olan ilişkilerini gösterebilmekte ve bu etkinliklere katılan öğrencilerin öğretim programlarında yer alan konu alanlarını daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenciler konular arasındaki ilişkileri daha iyi kurabilmektedirler. Çocuklara erken yaşlarda yapılan doğa eğitimlerinin avantajlı olduğu ve doğa eğitimlerinin doğada yapılması gerektiğinin önemi bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı ilkokul öğrencilerine uygulanan doğa ve çevre eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışma Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesi Bertiz Yöresinde yer alan birleştirilmiş sınıflı köy okulu olan Baydemirli Boybeyli İlkokulunda "Bertiz Yöresinde Doğa ve Çevre Eğitimi" etkinliği 2013-2014 eğitim-öğretim yılında mart-mayıs ayları arasında 3. Ve 4. Sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Bertiz Yöresinde Doğa ve Çevre Eğitimine 24 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 12'si 3. Sınıf, 12'si 4. Sınıf öğrencileridir. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bertiz Yöresinde Doğa ve Çevre Eğitimine katılan öğrencilerin doğa eğitimine ilişkin görüşleri değiştirilmeden yazıya geçirilmiş ve yorumlanmıştır. Öğrencilerin doğa eğitime karşı olumlu tutum, davranış ve düşünce geliştirdikleri, doğaya karşı var olan ekofobilerine etki ettiği belirlenmiştir.

ABSTRACT

Nature education awareness to individuals to nature and the problem of knowledge, understanding and behavior development, attitudes develop for the environmental value of nature against the negative thoughts and fears, providing a reduction of the impact of ekofob behavior. Schools outside the natural field studies, trips, observations and nature education, the students can show their relationship with each of the different disciplines and subject areas areas of students' curriculum attending this event is help them understand it better. Thus, students who they know better relationships between topics. Children had the advantages of nature and the importance of training done at an early age that education needs to be done in the nature of nature is known. This of reasons, primary school students applied nature and environmental education, this study was conducted to reveal the effect on students. Working Kahramanmaraş Dulkadiroğlu district Bertiz region located in multigrade rural schools with Baydemirl the Boybeyl Primary in "Bertiz Local Nature and Environmental Education" event in March-May months in 2013-2014 academic 3rd and 4th class was done with students. Bertiz 24 students participated in the Region Nature and Environmental Education. 12 students 3rd grade, 4th grade 12 students. descriptive analysis method was used. Bertiz region of views on the educational nature of the students participating in the Nature and Environment Education passed without changing fonts and interpreted. positive attitudes toward nature education students, they develop behaviors and thoughts, it was determined that the existing act against nature ekofobi.

GİRİŞ

Doğa eğitimi bireylerin doğaya ve doğa sorunlarına karşı farkındalık, bilgi, anlayış ve davranış geliştirmelerini sağlamakta ve çevresel değerlere yönelik tutum geliştirmelerine katkı yapmaktadır (Erdoğan ve Özsoy, 2007).

Doğa eğitimi karşılaşılan doğa sorunlarına yönelik bireylerin sorumluluklarından haberdar olmalarını, çözüm önerileri üretmelerini ve doğayı korumaya yönelik aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Matthews ve Riley, 1995; Yerkes ve Haras, 1997). Kavram olarak doğa eğitimi ile çok kez karıştırılan çevre eğitimi ise, ferdin doğal çevreyi anlamasına katkı sağlamak, değer ve davranışlarını olumlu yönde etkilemek için planlanır. Çevre eğitiminde temel amaç çevre bilincinin, doğal çevreyi koruma ve kullanmayla ilgili duyarlılığın ve çevreye yönelik sorumlu davranışların kazanılmasını sağlamak (Hungerford ve Volk, 1990) ve çevre okuryazarı bireyler yetiştirmektir (Harvey, 1977).

Hayat boyu edindiğimiz alışkanlıklar ve değerler, hayatımızın ilk yıllarında geliştiğinden, maksimum etki için doğa ve çevre eğitimi çocukluk yıllarında başlamalıdır (Russo, 2001). Doğa eğitimi ve çevre eğitiminin erken yaşlarda yapılmasının çocuklara birçok avantaj sağlayacağını düşünen Doğan (1997), bu yaş grubuna yönelik doğa ve çevre çalışmalarının doğada yapılması gerektiğini savunmaktadır. Gökler ve Yılmaz (1999)'ın da vurguladığı gibi doğa ve çevre ile ilgili kavramların oyun temelli ve yaparak-yaşayarak öğrenme-öğretme etkinliklerinin kullanılması yoluyla verilmesi soyut kavramların algılanmasını kolaylaştıracaktır.

Doğa eğitimi, okul dışı doğa ve çevre etkinlikleri öğrencilerin doğal çevre ile doğrudan iletişim kurmalarına ve doğal çevrenin farklı boyutlarını algılamalarına yardımcı olur (Palmerg ve Kuru, 2000). Ayrıca, okul dışı doğa etkinlikleri, öğrencilere doğal çevredeki neden sonuç ilişkisi ve canlı-cansız ilişkisini daha iyi anlayabilme konusunda derin bilgi sağlar (Erdoğan ve ark., 2010).

Okul dışı doğal alan çalışmaları ve doğa eğitimleri, öğrencilere farklı disiplinlerin birbirleri ile olan ilişkilerini gösterebilmekte ve bu etkinliklere katılan öğrencilerin öğretim programlarında yer alan konu alanlarını daha iyi anlayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenciler konular arasındaki ilişkileri daha iyi kurabilmektedirler (Heather, 1999).

1997-2007 yılları arasında yayınlanmış olan 53 çevre eğitimi araştırmasının içerik analizini yapan Erdoğan, Marcinkowski ve Ok (2009), erken yaştaki öğrencilerin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin yüksek olduğunu ve yaş ilerledikçe öğrencilerin duyuşsal eğilimlerinde düşüş meydana geldiğini rapor etmiştir.

Çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin doğa ve çevre eğitimi üzerine görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında birleştirilmiş sınıflı köy okulu olan Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesi Baydemirli Boybeyli İlkokulu 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine kendi yaşam alanlarında "Bertiz Yöresinde Doğa ve Çevre Eğitimi" projesi uygulanmıştır.

Cinsiyet	**3.sınıf**	**4.sınıf**	**Toplam**	**%**
Kız	3	9	12	50
Erkek	9	3	12	50
Toplam	12	12	**24**	**100**

Tablo1:Projeye katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına göre dağılımı

Araştırmada verilerin toplanması için katılımcı olmayan gözlem tekniği ve görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, soruları cevaplayan kişi ile birlikte yeniden düzenlenebilir. Bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Açıklamalarda neden sonuç ilişkisine bakılmış ve bulgulara ilişkin sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Eğitim sonunda öğrenciler gözlemlenmiş ve eğitim ile ilgili görüşler alınmıştır. Öğrenci görüşleri değiştirilmeden yazıya aktarılmış ve yorumlanmıştır. Öğrencilerden alınan görüşler kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö….) verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Proje 2014 yılında mart-mayıs ayları arasında haftada 3 saatlik pratik, teorik. uygulamalı ve saha çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere teorik bilgiler okulda fen ve teknoloji, serbest etkinlikler derslerinde verilmiş ve amaçlanan konu ve kazanımlarla ilgili videolar izlettirilmiştir. Uygulamalı saha çalışması okul bahçesinde, yakın çevredeki doğal alanlarda gerçekleştirilmiştir.

Proje kapsamında bitki gözlemi, kuş gözlemi, bulut gözlemi, su döngüsü, geri dönüşüm, erozyon, çevre kirliliği vb. etkinlikler pratik ve uygulamalı olarak yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri şöyledir;

Ö1: “ Çevremizi korumamız yaşamımız için önemlidir.”

Ö2: “ Doğadaki bütün canlıları korumamız gerekir ve her canlı kendi ortamında yaşamalıdır.”

Ö3: “Böceklerden çok korkuyordum. Bu eğitimle bu korkumu yenmeye başladım.”

Ö4: “Çevre kirliğinin nedenlerini öğrendim ve bunun için neler yapmamız gerektiğini artık biliyorum.”

Ö5: “Hayvanları doğal ortamlarında izlemek ve onların ayak izlerini öğrenmek çok eğlenceliydi.”

Ö6: “ Gökyüzündeki bulutları bir şeye benzetmek çok güzeldi.”

Ö7: “ Su döngüsünü öğrendik ve suyun nereye gittiğini artık biliyorum.”

Ö8: “Köyümüzde hava kirliliğine neden olan etkenleri öğrendim ve bunun için neler yapılması gerektiğini biliyorum.”

Ö9: “Ağaç dikmek, onlara bakmak ve dokunup sarılmak beni mutlu etti.”

Ö10: “Doğaya zarar veren atıkları toplamamız gerektiğini öğrendik.”

Ö11: “Ormanda tek başıma kalmaktan korkuyordum ama bu korkumu yendim.”

Ö12: “Erozyonu ve erozyonun oluşmasını etkileyen unsurları öğrendim.”

Ö13: “Su canlılar için çok önemlidir ve bu yüzden onu kirletmemeliyiz.”

Ö14: “ Yediğimiz besinler toprakta yetişmektedir. Besinlerin sağlıklı olması için toprağımızı temiz tutmalıyız.”

Ö15: “Yaşayabilmemiz için nefes alıp vermemiz gerekir. Bu yüzden havayı kirletmemeliyiz.”

Ö16: “Çevremizi temiz tutmalıyız ve korumalıyız.”

Ö17: “Hayvanların bizim ve doğa için önemli ve gerekli olduğunu öğrendim.”

Ö18: “Çevremizdeki bitki ve ağaçların türlerini öğrendik.”

Ö19: “Bitkileri toplama ve saklama tekniğini uygulamak çok eğlenceliydi.”

Ö20: “Derste öğrendiklerimizi çevrede, ormanda uygulamak çok güzeldi.”

Ö21: “Bulutları izlemek ve onları çizmek en güzeliydi.”

Ö22: “Çevremizi ve doğayı kullanırken dikkat etmeliyiz.”

Ö23: “Kuraklığın canlılar için kötü bir şey olduğunu öğrendim.”

Ö24: “Etrafta bulduğumuz dal parçalarını bir yere vurarak ses çıkartmak beni çok etkilemişti.”

Okul dışı çevre ve doğa etkinliklerine katılmak, öğrencilerin doğal çevre ile ilgili bilgilerinin artmasına ve bu bilgilerin onların doğayı daha iyi anlama ve doğadaki neden-sonuç ilişkisini görmeye çalışmalarına yardımcı olmaktadır (Yerkes ve Haras,1997)

Bu tür etkinliklere (alan gezileri, doğa yürüyüşü, kamp vb.) katılmak ve doğal çevrede deneyim sahibi olmak, öğrencilerin öz güvenini arttırmakta ve okul dışı gerçekleştirilecek etkinlere katılmaya istekli olmalarını etkilemektedir (Palmerg ve Kuru, 2000).

Öğrenciler doğa, çevre ve fen ile ilgili kavramları okul dışı alan çalışmalarında sınıf ortamına nazaran daha kolay öğrenebilmektedirler (Bogner, 1998).

Doğa eğitimleri ve doğal alanlarda uygulamalarda bulunmak sınıf ortamında verilen /anlatılan kavramların somutlaştırılması ve daha iyi anlaşılması konusunda yardımcı olmaktadır (Erdoğan ve ark., 2010).

SONUÇ

Öğrenciler öğrendikleri bilgileri çalışma sahasında uygulamaları, doğada gözlem yapmaları, yaparak-yaşayarak öğrenmeleri açısından etkili olmuştur. Birçok faaliyete gönüllü ve istekli olarak katıldıkları, çevre hassasiyetin arttığı gözlemlenmiştir.

Doğadaki ve çevredeki canlı ve cansız varlıklara karşı olumsuz tutumu, korkusu yani ekofobisi olan çocukların bu eğitimle beraber az da olsa bu korkusuna ve ekofobisine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Çevreye yönelik sorumlu davranışların nasıl uygulanacağı konusunda bilgi sahibi olan öğrenciler, sorumlu davranışları daha çok gösterebileceklerdir (Palmerg ve Kuru, 2000). Okul dışı alan çalışmaları ve doğal çevrede alan uygulamaları öğrencilere bu imkânı tanımaktadır.

Erdoğan (2009)’ ın 5. Sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu tarama çalışmasında doğa etkinliklerine katılma sıklığının öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmesine katkı sağladığı bulunmuştur. Doğal alan etkinliklerine katılmak öğrencilerin doğal çevrenin bileşenleri konusunda farkındalıklarının artmasına (Palmerg ve Kuru, 2000), çevreye yönelik değer ve sorumluluk duyguları (Erdoğan ve Özsoy, 2007) geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çevrenin farklı boyutları hakkında bilgisi olan, çevreye yönelik değer geliştiren ve sorumluluk duygusuna sahip olan bireyler doğal çevrenin ve kaynakların korunması konusunda aktif rol alma eğilimi gösterirler(Dresner ve Gill, 1994).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğal alanlarda planlanan eğitimler ve alan gezileri, öğrencilerin hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psikomotor kazanımlar elde etmelerine yardımcı olmaktadır.

Farklı disiplinler arasındaki ilişkiyi farklı duyu organlarını kullanarak ve yaparak yaşayarak öğrenen öğrenciler doğanın dilini keşfedebileceklerdir.

Okul dışı doğal alan deneyimleri öğretim programlarının bir parçası olarak kabul edilmeli, öğretmen ve öğrencilerin bu tür etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Bogner, F. X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. The Journal of Environmental Education, 29 (4), 17-30.

Doğan, M. (1997). Ulusal çevre eylem planı; Eğitim ve katılım. Ankara: Türkiye çevre vakfı.

Dresner, M. G., & Gill, M. (1994). Environmental education summer nature camp. Journal of environmental education. The Journal of Environmental Education, 25 (3), 35-41.

Erdoğan, M. (2009). Fifth grade students' environmental literacy and the factors affecting students' environmentally responsible behaviors. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Turkey.

Erdoğan, M., Erentay, N., Aydogan, B., Çelik, M., Çınar, Ü., Balaban, D., et al. (2010). Expanding the horizons through field trips: Developing global action plan for saving endangered species and threatened environments. In M. Kalogiannakis, D. Stavrou, & P. Michaelidis (Eds.), Proceedings of the 7th International Conference on Hands-on Science (pp. 398-403). Rethymno-Crete.

Erdoğan, M., Marcinkowski, T., & Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of K – 8 environmental education research studies in Turkey, 1997-2007. Environmental Education Research, 15 (5), 525-548

Erdoğan, M., & Özsoy, A. M. (2007). Graduate students' perspectives on the human and environment relationship. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 4 (2), 21-30.

Gökler, I. ve Yılmaz, I. (1999). Okul öncesi çevre eğitimi. İzmir: Emre Basımevi, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı Kültür Serisi-6.

Harvey, G. (1977). A conceptualization of environmental education. In J. Aldrich, A. Balckburn, & G. Abel (Eds.), A Report on the North American Regional Seminar on Environmental Education (pp. 66-77). Columbus, OH: ERIC /SMEAC.

Heather, P. (1999). Enperiential environmental education for primary aged-children (ERIC Document Reproduction Service No. ED 471 723).

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. The Journal of Environmental Education, 21 (3), 8-22.

Matthews, B. E., & Riley, C. K. (1995). Teaching and evaluating outdoor ethics education programs. Vienna, VA: National Wildlife Federation (ERIC Document Reproduction Service No. ED 401 097).

Palmerg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. Journal of Environmental Education, 31 (4), 32-37.

Russo, S. (2001). Promoting attitudes toward EE depends on early childhood education: What view do we hold? Australian Science Teachers' Association, 17 (4), 34-36

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: AnıYayıncılık.

Yerkes, R., & Haras, K. (1997). Ourdoor education and environmental responsibility (ED 414112, ERIC Document Production Service).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN ÖĞRENİMİ BEKLENTİLERİ VE EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Examining Pre-service Primary School Techers' Expectations On Learning Science And epistemological Beliefs

Şendil CAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, csendil@mu.edu.tr

Halil ÇOKÇALIŞKAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hcokcaliskan@mu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarına ve fen öğrenimi beklentilerine yönelik durumlarını betimleyerek, epistemolojik inançları ve fen öğrenimi beklentileri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ile Demirci ve diğerleri (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Fen Beklenti Anketi" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 bilgisayar programından yararlanılmış, betimsel istatistikler, spearman sıra korelasyonu, mann whitney-u testi analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarını epistemolojik inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda olgunlaşmamış inanca sahip oldukları; fen öğrenme beklentilerinin ise tüm alt boyutlarda orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarıyla ile fen öğrenme beklentileri arasında tespit edilen ilişkilerin çok zayıf ya da zayıf düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının fen öğrenimi beklentilerini etkilemediği söylenebilir. Cinsiyet, sınıf düzeyi ve ortaöğretim mezuniyet alanları açısından da sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarında farklılık tespit edilmemiştir. Ortaöğretim mezuniyet alanı fen beklentilerinde faklılaşma oluşturmazken, cinsiyet değişkeni tutarlı boyutta kadınlar lehine, sınıf düzeyi değişkeni ise bağımsız boyutta dördüncü sınıflar lehine, tutarlı boyutta birinci sınıflar lehine anlamlı farlılık oluşturmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde gerçekleştirilen fen etkinliklerinin tüm öğrenme beklentilerini karşılayacak düzeyde olmasına ve epistemolojik inançlarını olgulaştırmasına katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, Fen öğrenimi beklentisi, Epistemoloji inanç, İlişkisel tarama

ABSTRACT

The aim of this study is to identify pre-service primary school teachers' expectations on learning science and epistemological beliefs and to determine whether there is a relationship between expectations on learning science and epistemological beliefs; or not. The relational survey research design is used in the study. Epistemological Beliefs Scale adapted in Turkish by Deryakulu and Büyüköztürk (2002) and The Science Expectations Questionnaire adapted in Turkish by Demirci et al (2010) are used to collect the data. The data are analyzed using SPSS 20.00 packet program. Descriptive statistic, spearman brown rank, order correlation test and mann whitney-u test are used to analyzed the data obtained from the questionnaires. The findings demonstrates that participants' epistemological beliefs which are related to learning depends on effort are not so much developed and their expectations on learning science are moderate in all sub-dimensions. It is also found

that the relationship between epistemological beliefs of pre-service primary school teachers and expectations on learning science is weak or too weak. According to this finding, it can be said that pre-service primary teachers' epistemological beliefs do not affect their expectations on learning science. No differences are found in terms of gender, class level and graduate high school departments. They are not any difference in expectations on learning science however, they are significance differences in gender favoring females in coherent sub-dimension, in class level favoring freshman students in coherent sub-dimensions. In the light of the results, it is suggested that science activities used in the education of primary school teachers should be the level which meet their needs and contribute their development of epistemological beliefs.

Keywords: Pre-service primary school teacher, expectation on learning science, epistemological beliefs, relational survey

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağın eğitim süreci yönüyle öğrenciye bakış açısı incelendiğinde, her öğrencinin farklı öğrenme süreçlerine sahip olduğunu, bilişsel, duyuşsal ve motor beceriler açısından farklılılar taşıdıklarını kabul eden ve uygulanan etkinlikleri bu doğrultuda tasarlayan bir anlayış göze çarpmaktadır. Fakat eğitim ortamının tüm öğrencilerin bireysel faklılıklarını dikkate alacak, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak yapıda tasarlanması için öncelikle öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel stratejiler, öğrenme stilleri ve beklentilerinin biliniyor olması gereklidir.

Bireyin öğrenme beklentileri, stil ve stratejileri açısından ise ön plana çıkan faktörün epistemolojik inançlar olduğu söylenebilir (Pan ve Yalpar-Yelken, 2016). Çünkü epistemolojik inançlar, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini ve akademik performanslarını etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Schommer-Aikins, 2004). Olgunlaşmış epitemolojik inanca sahip bir öğrenci etkin bir öğrenme süreci yürütmekte ve akademik görevlerde diğer öğrencilere göre başarı sağlamaktadır (Deryakulu, 2004).

Episteme (bilgi) ve logos (açıklama) sözcüklerinden oluşan epistemoloji felsefenin bir alanı olarak görülmekte ve insan bilgisinin doğasıyla ilgilenmektedir. İlk kez İskoç düşünür James Frederick Ferri etrafından 19. yüzyılın yarısında kullanılmıştır (Cevizci, 2012). İnsan bilgisinin kökeni, sınırlılıkları, metodolojisi gibi konular epistemolojinin çalışma alanlarıdır. Epistemolojik inanç kavramı ise bireyin bilginin doğasıyla ilgili inançlarını ifade eder. Schommer-Aikins ve Hutter (2002), epistemolojik inançların temel noktasını; bilginin kesinliği, organizasyonu ve bireyin bilgi üzerindeki kontrolü olarak ifade etmektedir (Demir, 2012: 346). Diğer bir deyişle bilgiyle ilgili kaynak, yapı ve edinim gibi konularla ilgili inançlar epistemolojik inançları oluşturmaktadır.

Öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin epistemolojik inançlarının öğrenme beklentileri üzerinde etkili olacağı düşünülebilir. Gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde öğretmen ya da öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin anlayışlarında epistemolojik inançların etkisi tespit edilmiştir (Kanadlı ve Akbaş, 2015; Kozcu Çakır ve Şenler, 2014). Çünkü epistemolojik inanç açısından yetersiz öğrenme görüşüne sahip bir birey ezbere yönelme eğilimi gösterirken gelişmiş öğrenme görüşüne sahip birey ise bilginin yapılandırılarak öğrenilmesi gerektiği eğilimini göstermektedir (Chan ve Elliot, 2004; Pulmones, 2010). Bu durum öğrenme ortamından beklentilerinin farklı olmasına bir neden olarak ön plana çıkabilir.

Öğrencinin fen öğrenme beklentisi uzmanın beklentisi ile örtüşürse, öğretme ve öğrenme süreci çok etkili olur (Schommer, 1993; Redish ve diğ., 1998). Buradan hareketle araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve fen öğrenimi beklentilerini betimlemektir. Amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve fen öğrenimi beklentileri nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve ortaöğretim mezuniyet alanı değişkenleri açısından farklılaşma var mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenimi beklentisi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve ortaöğretim mezuniyet alanı değişkenleri açısından farklılaşma var mıdır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile fen öğrenimi beklentileri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve fen öğrenimi beklentilerini betimlemek için nicel yöntemle gerçekleştirilmiş ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel tarama araştırması korelasyon türü araştırmalar ve karşılaştırma türü araştırmalar olmak üzere iki gruba ayrılır (Karasar, 1995, s. 81-82)

İlişkisel tarama araştırmasının korelasyon türü; değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğunu, karşılaştırma türü ise, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığını incelemektedir. Bu araştırmada İlişkisel tarama modelinin her iki türünden yararlanılarak bulgular sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Marmara ve Ege bölgesinden birer üniversitede Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim görmeye devam etmekte olan birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının belirlenmesinde ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		**A Üniversitesi**		**B Üniversitesi**		**Toplam**	
		n	***%***	***n***	***%***	***n***	***%***
Cinsiyet	Kadın	100	46.1	117	53.9	217	100
	Erkek	40	52.6	36	47.4	76	100
	Toplam	140	47.8	153	52.2	293	100
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	89	56.3	69	43.7	158	100
	4. sınıf	51	37.8	84	62.2	135	100
	Toplam	140	47.8	153	52.2	293	100
Ortaöğretim Mezuniyet Alanı	Sayısal	24	54,5	20	45,5	44	100
	Eşit ağırlık	116	46,6	133	53,4	249	100
	Toplam	140	47.8	153	52.2	293	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu ve "Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)" ile "Fen Beklenti Anketi (FBA)" kullanılmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği:

EİÖ (Schommer, 1990) tarafından 4 boyutlu ve 63 madde olarak geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan ölçek öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç olmak üzere üç faktörden oluşmakta olup ölçekte 17'si olumsuz, 18'i olumlu toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç-tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerleri Faktör 1 için .83, Faktör 2 için .62, Faktör 3için .59 ve ölçeğin bütünü için ise .71'dir. Bu araştırma için ise ölçeğin Cronbach Alfa iç-tutarlık katsayıları ise, Faktör 1 için .80, Faktör 2 için .73, Faktör 3 için .63 ve ölçeğin bütünü için ise. 73 olarak belirlenmiştir.

Fen Beklenti Anketi:

FBA (Redish, Saul, & Steinberg, 1998) tarafından geliştirilmiş "Maryland Fizik Beklenti Anketi'nin" Türkçeye uyarlaması (Demirci, Kırbulut, Bektaş, Çelik, Çetin-Dindar, ve Kılıç, 2010) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek bağımsız, tutarlı, kavramsal, gerçek hayatla ilişkili, matematiğe dayalı, çaba gösterme olarak altı boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanan FBA'nin boyutlarına ilişkin açıklamalar tablo da sunulmuştur (Çelik, Bektaş, Demirci-Celep, Kırbulut, Çetin-Dindar, ve Geban, 2014).

Tablo 2

FBA Boyutlarına İlişkin Açıklamalar

FBA Boyutları	İçeriği	Madde Sayısı
Bağımsız	Anlamı yapılandırmanın öğrenci tarafından mı yoksa bir otorite kaynak alınarak mı sağlandığını incelemektedir.	6
Tutarlı	Öğrencinin fen bilimlerini birbiri içerisinde ilişkili ve sürekli bir yapıya sahip olduğunu düşünüp düşünmediğini incelemektedir.	5
Kavramsal	Öğrencinin öğrenme sürecini ezbere dayalı olarak mı yoksa yapılandırarak mı gerçekleştirdiğini incelemektedir.	5
Gerçek Hayatla İlişkili	Öğrencinin fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkisini kurup kurmadığını incelemektedir.	5
Matematiğe Dayalı	Öğrencinin matematiksel düşünmeden fen olaylarını açıklamak için mi yoksa sadece rakamları kullanmak için mi yararlandığını incelemektedir.	5
Çaba Gösterme	Öğrencilerden ders kapsamındaki konulara dikkatlice çalışmaları beklenmektedir	4

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20 programından yararlanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme araçlarındaki ifadelere tamamen katılma durumları "5", hiç katılmama durumları "1" puan olacak şekilde programa aktarılmıştır. Analiz aşamasına geçilmeden önce dağılımların normalliği test edilmiş; verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Kolmogorow-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin değerler tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Dağılımın Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Bir Örneklem Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-WilkTesti Sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov					Shapiro-Wilk		
		N	$\bar{x}$	*SS*	*Z*	*p*	*Statistic*	*Sd*	*p*
EİÖ	**Çabaya Bağlı**	293	70.19	7.89	1.37	.05	.96	293	.00
	Yeteneğe Bağlı	293	20.46	5.44	1.60	.01	.98	293	.00
	Tek Doğru	293	26.42	5.27	1.27	***.08***	.99	293	.03
	Epistemolojik İnanç	293	117.08	11.51	1.29	***.07***	.96	293	.00
FBA	**Bağımsız**	293	18.08	2.71	1.63	.01	.98	293	.00
	Tutarlı	293	15.57	2.38	2.24	.00	.98	293	.00
	Kavramsal	293	16.92	2.71	2.50	.00	.96	293	.00
	Çaba Gösterme	293	13.56	2.65	1.71	.01	.98	293	.00
	Matematiğe Dayalı	293	14.44	2.36	1.87	.00	.97	293	.00
	Gerçek Hayatla İlişkili	293	11.27	2.51	1.69	.01	.98	293	.00

Tablo 3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre EİÖ'nün tek doğrunun varlığına inanç boyutu ve epistemolojik inanç ölçeğinin geneli hariç diğer boyutlarda elde edilen puanların normal dağılım göstermediği tespit edilirken; Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre ise hem EİÖ'nün hem de FBA'nın tüm alt boyutlarından elde edilen puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<.05$).

Normallik testleri sonucunda dağılımın normal olmadığının tespit edilmesiyle nedeniyle sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile fen öğrenimi beklentileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Sperman Sıra Korelasyonu analizi, EİÖ ve FBA'dan elde edilen puanların cinsiyet, sınıf seviyesi ve mezuniyet alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Epistemolojik inanç ve fen beklenti durumlarının tanımlanmasında ise betimsel istatistik analizlerinden yararlanılmıştır. EİÖ ve FBA'dan elde edilen betimsel sonuçların hangi düzeye denk geldiğini belirleyebilmek için her alt boyutta alınabilecek en yüksek ve en düşük puan aralığı üçe ayrılarak düşük, orta ve yüksek düzey puan aralıkları hesaplanmıştır. EİÖ için elde edilen sonuçların yorumlanmasında her alt boyut ve ölçek genelinden elde edilen düşük düzey puanlar olgunlaşmış/gelişmiş epistemolojik inancı tanımlarken, orta düzey puanlar net olmayan epistemolojik inançları, yüksek puanlar ise olgunlaşmamış/gelişmemiş epistemolojik inancı tanımlamaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarına ve Fen Öğrenimi Beklentilerine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyutlar	N	Min.	Max.	Mean	SS	Düzey
EİÖ	**Çabaya Bağlılığına İnanç**	293	30	86	70.19	7.89	***Yüksek***
	Yeteneğe Bağlılığına İnanç	293	9	38	20.46	5.44	Orta
	Tek Doğru Olduğuna İnanç	293	10	45	26.42	5.27	Orta
	Epistemolojik İnanç	293	57	154	117.08	11,51	Orta

Ölçek	Boyutlar	N	Min.	Max.	Mean	SS	Düzey
FBA	**Bağımsız**	293	6	25	18.08	2.71	Orta
	Tutarlı	293	9	24	15.57	2.38	Orta
	Kavramsal	293	9	24	16.91	2.71	Orta
	Çaba Gösterme	293	7	24	13.56	2.65	Orta
	Matematiğe Dayalı	293	6	21	14.43	2.36	Orta
	Gerçek Hayatla İlişkili	293	5	18	11.26	2.51	Orta

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının EİÖ'de öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda yüksek düzeyde inanca sahip iken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç, tek doğrunun varlığına inanç ve ölçeğin genelinde orta düzeyde inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip iken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek doğrunun varlığına inanç boyutu ile ölçek genelinde net olmayan epistemolojik inanca sahiptirler.

FBA'da ise sınıf öğretmeni adaylarının tüm alt boyutlarda orta düzeyde öğrenme beklentileri taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenimi sırasında tüm boyutlardan yararlanarak karma bir öğrenme stili oluşturdukları düşünülebilir.

Tablo 5

Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

EİÖ	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	217	149.34	32407.50			
	Erkek	76	140.31	10663.50	7737.50	-.80	.42
	Toplam	293					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Kadın	217	141.59	30724.00			
	Erkek	76	162.46	12347.00	7071.00	-1.85	.06
	Toplam	293					
Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Kadın	217	147.12	31926.00			
	Erkek	76	146.64	11145.00	8219.00	-.04	.96
	Toplam	293					
Epistemolojik İnanç	Kadın	217	145.43	31557.50			
	Erkek	76	151.49	11513.50	7904.50	-.54	.59
	Toplam	293					

Tablo 5 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının EİÖ ve EİÖ'nün alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Cinsiyet değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarında anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 6

Fen Beklenti Anketi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FBA	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Bağımsız Öğrenme	Kadın	217	144.61	31380.00	7727.00	-.82	.41
	Erkek	76	153.83	11691.00			
	Toplam	293					
Tutarlı Öğrenme	Kadın	***217***	***154.88***	33610.00	6535.00	-2.72	***.01***
	Erkek	76	124.49	9461.00			
	Toplam	293					
Kavramsal Öğrenme	Kadın	217	148.40	32202.50	7942.50	-.48	.63
	Erkek	76	143.01	10868.50			
	Toplam	293					
Çaba Göstererek Öğrenme	Kadın	217	143.00	31030.00	7377.000	-1.38	.17
	Erkek	76	158.43	12041.00			
	Toplam	293					
Matematiğe Dayalı Öğrenme	Kadın	217	143.26	31088.00	7435.000	-1.29	.19
	Erkek	76	157.67	11983.00			
	Toplam	293					
Gerçek Hayatla İlişkili Öğrenme	Kadın	217	141.81	30772.50	7119.500	-1.79	.07
	Erkek	76	161.82	12298.50			
	Toplam	293					

Tablo 6 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının FBA'nın alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda cinsiyet değişkeni açısından sadece tutarlı boyutunda farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu farklılaşma kadın sınıf öğretmeni adaylarının lehinedir. Kadın sınıf öğretmeni adaylarının fen beklentileri erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha fazla tutarlı öğrenmeye odaklanmaktadır.

Tablo 7

Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	1. sınıf	158	149.40	23605.00	10286.00	-.53	.60
	4. sınıf	135	144.19	19466.00			
	Toplam	293					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	1. sınıf	158	144.14	22773.50	10212.50	-.63	.53
	4. sınıf	135	150.35	20297.50			
	Toplam	293					
Tek Doğrunun Var Olduğuna	1. sınıf	158	149.19	23571.50	10319.50	-.48	.63
	4. sınıf	135	144.44	19499.50			

İnanç	Toplam	293					
Puan	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Epistemolojik İnanç	1. sınıf	158	146.96	23220.00			
	4. sınıf	135	147.04	19851.00	10659.00	-.01	.99
	Toplam	293					

Tablo 7 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının EİÖ ve EİÖ'nün alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Sınıf düzeyi sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarında farklılaşma oluşturmamaktadır.

Tablo 8

Fen Beklenti Anketi Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FBA	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Bağımsız Öğrenme	1. sınıf	158	134.68	21279.00			
	4. sınıf	***135***	***161.42***	21792.00	8718.00	-2.71	***.01***
	Toplam	293					
Tutarlı Öğrenme	1. sınıf	***158***	***159.22***	25156.50			
	4. sınıf	135	132.70	17914.50	8734.500	-2.70	***.01***
	Toplam	293					
Kavramsal Öğrenme	1. sınıf	158	138.99	21961.00			
	4. sınıf	135	156.37	21110.00	9400.000	-1.77	.08
	Toplam	293					
Çaba Göstererek Öğrenme	1. sınıf	158	153.70	24284.50			
	4. sınıf	135	139.16	18786.50	9606.50	-1.48	.14
	Toplam	293					
Matematiğe Dayalı Öğrenme	1. sınıf	158	148.85	23518.50			
	4. sınıf	135	144.83	19552.50	10372.50	-.41	.68
	Toplam	293					
Gerçek Hayatla İlişkili Öğrenme	1. sınıf	158	153.60	24268.50			
	4. sınıf	135	139.28	18802.50	9622.50	-1.45	.15
	Toplam	293					

Tablo 8 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının FBA'nın alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda sınıf düzeyi değişkeni açısından bağımsız öğrenme ve tutarlı öğrenme boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p<.05). Bağımsız boyutta farklılaşmanın dördüncü sınıfların lehine olduğu görülürken; tutarlı boyutta farklılaşma birinci sınıfların lehinedir. Dördüncü sınıf öğrencilerini fen öğreniminde bağımsız öğrenmeye daha çok odaklanırlarken; birinci sınıf öğrencileri tutarlı öğrenmeye odaklanmaktadırlar.

Tablo 9

Epistemolojik İnanç Ölçeği Puanlarının Ortaöğretim Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Sayısal	44	140.94	6201.50	5211.50	-.52	.61
	Eşit Ağırlık	249	148.07	36869.50			
	Toplam	293					
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	Sayısal	44	159.22	7005.50	4940.50	-1.04	.30
	Eşit Ağırlık	249	144.84	36065.50			
	Toplam	293					
Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç	Sayısal	44	149.76	6589.50	5356.50	-.24	.81
	Eşit Ağırlık	249	146.51	36481.50			
	Toplam	293					
Epistemolojik İnanç	Sayısal	44	150.30	6613.00	5333.00	-.28	.78
	Eşit Ağırlık	249	146.42	36458.00			
	Toplam	293					

Tablo 7 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının EİÖ ve EİÖ'nün alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda ortaöğretim mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Mezuniyet alanı değişkeni sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarında farklılaşma oluşturmamaktadır.

Tablo 10

Fen Beklenti Anketi Puanlarının Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

FBA	Gruplar	*N*	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	*U*	*z*	*p*
Bağımsız Öğrenme	Sayısal	44	148.74	6544.50	5401.50	-.15	.88
	Eşit Ağırlık	249	146.69	36526.50			
	Toplam	293					
Tutarlı Öğrenme	Sayısal	44	152.63	6715.50	5230.50	-.48	.63
	Eşit Ağırlık	249	146.01	36355.50			
	Toplam	293					
Kavramsal Öğrenme	Sayısal	44	144.75	6369.00	5379.00	-.19	.85
	Eşit Ağırlık	249	147.40	36702.00			
	Toplam	293					
Çaba Göstererek Öğrenme	Sayısal	44	156.28	6876.50	5069.50	-.79	.43
	Eşit Ağırlık	249	145.36	36194.50			
	Toplam	293					
Matematiğe Dayalı Öğrenme	Sayısal	44	147.00	6468.00	5478.00	.00	1.00
	Eşit Ağırlık	249	147.00	36603.00			
	Toplam	293					

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Gerçek Hayatla İlişkili Öğrenme	Sayısal	44	139.05	6118.00			
	Eşit Ağırlık	249	148.41	36953.00	5128.00	-.68	.49
	Toplam	293					

Tablo 10 incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının FBA'nın alt boyutlarından elde ettikleri puanlarda ortaöğretim mezuniyet alanı değişkeni açısından anlamlı bir farklık olmadığı tespit edilmiştir (p>.05). Mezuniyet alanları sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenimi beklentilerinde farklılaşma oluşturmamaktadır.

Tablo 11

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Fen Öğrenimi Beklentileri Arasındaki İlişki

Epistemolojik İnanç Ölçeği		Fen Beklenti Anketi					
		Bağımsız	**Tutarlı**	**Kavramsal**	**Çaba Gösterme**	**Matematiğe Dayalı**	**Gerçek Hayatla İlişkili**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	**r**	-.038	-.163**	.347**	-.205**	-.184**	-.225**
	p	.516	***.005***	***.000***	***.000***	***.002***	***.000***
	N	293	293	293	293	293	293
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	**r**	-.204**	-.035	-.101	.185**	-.018	.220**
	p	***.000***	.551	.085	***.001***	.760	***.000***
	N	293	293	293	293	293	293
Tek Doğrunun Var Olduğuna İnanç	**r**	.223**	.028	-.047	-.043	-.150*	.204**
	p	***.000***	.633	.425	.460	***.010***	***.000***
	N	293	293	293	293	293	293
Epistemolojik İnanç	**r**	-.255	-.120*	.170**	-.058	-.220**	.063
	p	***.000***	***.040***	***.003***	.325	***.00***	.282
	N	293	293	293	293	293	293

* p<0.05 ** p<0.01

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ile fen öğrenimi beklentilerinin bağımsız öğrenme beklentisi boyutu dışındaki boyutlarında ilişki tespit edilmiştir. Tespit edilen ilişkinin yönü ve kuvveti incelendiğinde kavramsal öğrenme beklentisi boyutu hariç diğer boyutlarla negatif yönde çok zayıf ilişki belirlenirken; kavramsal öğrenme beklentisi boyutunda pozitif yönde zayıf ilişki tespit edilmiştir.

Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile fen öğrenimi beklentilerinden bağımsız, çaba gösterme ve gerçek hayatla ilişkili öğrenme beklentileri boyutlarında; tek doğrunun var olduğuna inanç ile fen öğrenimi beklentilerinden bağımsız ve gerçek hayatla ilişkili öğrenme beklentileri boyutlarında pozitif yönde çok zayıf ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca tek doğrunun var olduğuna inanç ile matematiğe dayalı öğrenme beklentisi boyutunda negatif yönde çok zayıf ilişki tespit edilmiştir.

Epistemolojik inanç ölçeğinde elde edilen genel puanlar açısından ise fen öğrenimi beklentileri ile bağımsız, tutarlı, kavramsal ve matematiğe dayalı öğrenme beklentisi boyutlarında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen ilişkinin yönü ve kuvveti incelendiğinde kavramsal boyutta pozitif yönde çok zayıf ilişki varken bağımsız, tutarlı ve matematiğe dayalı öğrenme beklentisi boyutlarında negatif yönde çok zayıf ilişki tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile tek doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında net olmayan epistemolojik inanca sahipken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda ise olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayının epistemolojik inancının olgunlaşmış olması yetiştireceği öğrencilerin de bu inanca sahip olmalarını sağlayacak bir etken olarak görülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenimi beklentileri tüm alt boyutlarda orta düzeyde tespit edilmiştir. Çelik ve arkadaşlarının (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında ise öğretmen adaylarının çoğunun bağımsız ve gerçek hayatla ilişkili öğrenme boyutlarında gelişmiş öğrenme görüşüne sahipken, diğer boyutlarda ise yetersiz öğrenme görüşüne sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve ortaöğretim mezuniyet alanı açsından bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Oysa ki literatür incelendiğinde epistemolojik inançlara bu gibi değişkenlerin etki ettiği görülmektedir. Bu değişkenler arasında gerçekleşen araştırmalarda en sık kullanılan cinsiyet değişkenin anlamlı fark oluşturduğunu birçok araştırmada tespit edilmiştir (Enman ve Lupart, 2000; Özkan ve Tekkaya, 2011; Pan ve Yanpar-Yelken, 2016; Wood ve Kardash, 2002; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2013). Shommer (1993) cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerene etkisinin büyük ölçüde olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında araştırma sonucuna parallel olarak cinsiyet değişkeni açısından farklılığın ortaya çıkmadığı araştırmalar da bulunmaktadır (Chan ve Elliott 2002; Şenler ve İrven, 2016; Türkan, Aydın ve Üner, 2016)

Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenimi beklentileri ile ortaöğretim mezuniyet alını arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından ise tutarlı öğrenme beklentisi boyutunda kadın sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından dördüncü sınıf sınıf öğretmeni adayları lehine bağımsız öğrenme boyutunda birinci sınıf sınıf öğretmeni adayları lehine ise tutarlı öğrenme beklentisi boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımı doğru yönlendirmelerle değişebilir bir özellik olarak düşünülmektedir (Yılmaz & Orhan, 2010). Buradan yola çıkarak etkili öğretim ortamlarının oluşturulması için sınıf öğretmeni adaylarının fen öğrenimi beklentilerine uygun olarak öğrenme süreci şekillendirilmesi bireysel farklılıkların temel alındığı bir öğrenme ortamı sağlayacaktır (Pan & Yanpar-Yelken, 2016).

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile fen öğrenimi beklentileri arasındaki tespit edilen ilişkiler incelendiğinde çoğunluğunun negatif yönde ve zayıf ya da çok zayıf ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle epistemolojik inançların fen öğrenimi beklentilerine etki etmediği düşünülebilir. Literatür incelendiğinde ise epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çeşitli açılardan (özyeterlilik, öğreme sitili, çalışma süreci vb.) etkide bulunduğu vurgulanmaktadır (Köksal,2011; Önen,2011). Bu açıdan elde edilen sonuç araştırmalarla paralellik göstermemektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları açısından olgunlaşmış inançlara sahip olmaları için kendi öğrenmelerinin farkına varmalarını

sağlayacak etkinlikler sağlanmalıdır. Fen öğrenimi beklentileri açısından da sınıf öğretmeni adaylarının tüm boyutlarda orta düzeyde beklentileri olması nedeniyle düzenlenen etkinliklerin tüm boyutlara hitap edecek özellikte tasarlanması gereklidir. Bu şekilde daha etkin sınıf öğretmeni adayları yetiştirilebilecektir.

KAYNAKÇA

Cevizci, A. (2012). *Bilgi Felsefesi.* İstanbul: Say yayınları.

Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 20* (8), 817-831.

Çelik, A. Y., Bektaş, O., Demirci-Celep, N., Kırbulut, Z. D., Çetin-Dindar, A., & Geban, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının fen öğrenimiyle ilgili beklentilerini belirleme. *Eğitim ve Bilim , 39* (175), 239-255.

Demirci, N., Kırbulut, Z. D., Bektaş, O., Çelik, A. Y., Çetin-Dindar, A., ve Kılıç, Z. (2010). Pre-service biology, chemistry, and physics teachers expectations in science courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences , 2* (2), 1715-1719.

Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun, & D. Deniz içinde, *Eğitimde bireysel farklılılar içinde* (s. 259-287). Ankara: Nobel.

Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi , 2* (8), 111-125.

Enman, M., ve Lupart, J. (2000). Talented female students' resistance to science: An exploratory study of post-secondary achievement, motivation, persistence, and epistemological characteristics, *High Ability Studies*, S. 11 (2), s. 161-178.

Kanadlı, S. ve Akbaş, A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve LYS puanları arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 116-131.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Sim Matbaacılık.

Kozcu Çakır, N. ve Şenler, B. (2014). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme ve öğrenme anlayışları,* XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana, Türkiye.

Köksal, M. S. (2011). "Epistemological predictors of self-efficacy on learning biology and test anxiety related to evaluation of learning on biology for pre-service elementary teachers", *Journal of Science Teacher Education*, S. 22, s. 661–677.

Önen, A. S. (2011). "Investigation of Students' Epistemological Beliefs and Attitudes Towards Studying", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,S. *40*(40), s. 300-309.

Özkan, Ş. ve Tekkaya, C. (2011). Epistemolojik inançlar cinsiyete ve sosyo ekonomik statüye göre nasıl değişmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 339-348.

Pan, V. L., ve Yanpar-Yelken, T. (2016). İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve çalışma süreçleinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Social Research , 9* (45).

Redish, E. F., Saul, J. M., ve Steinberg, R. N. (1998). Student expectations in introductory physics. *American Journal of Physics , 66* (3), 212-224.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology , 82* (3), 498-504.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist* (39), 19-29.

Şenler, B. & İrven, Ö. (2016). Primary pre-service teachers' epistemological beliefs and pseudoscientific beliefs. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12(2), 659-671*.

Türkan, A., Aydın, H. & Üner, S.S. (2016). The relationship between teacher candidates' attitudes towards multicultural education and their epistemological beliefs. *Elementary Education Online*, 15(1), 148-159.

Wood, P., ve Kardash, C. (2002). Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology, Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing, s. 231-260.

Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2010). Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology , 9* (1), 157-164.

Yılmaz-Tüzün, Ö., & Topçu, M. S. (2013). Exploration of preservice science teachers' epistemological beliefs, world views, and self-efficacy considering gender and achievement. *İlköğretim Online, 12* (3), 659-673.



İLKOKUL 4. SINIF FEN BİLİMLERİ KONULARINA ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR: BİLİME ÇİZGİ ROMAN KATARAK YARATICI DÜŞÜNME BECERİSİ KAZANDIRMANIN SINAV BAŞARISINA YANSIMASI

Kemal ERSAY, Fevzi Çakmak İlkokulu, kalamar17@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı çizgi roman tekniği ile geliştirilen fen konularının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını incelemektir. Çizgi roman ile geliştirilmiş fen bilimleri hikayeleri eğitim materyali olarak kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve öğrencilerin çizgi roman tekniği kullanılarak oluşturulan yeni duruma uyumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma ön test, son test modeline göre de desenlenmiştir. Fen Bilimleri müfredatına paralellik gösteren. Samuel HITI, Joseph MIDTHUN tarafından hazırlanmış çizgi roman serileri kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim yılının 1. Dönem ve 2. Dönemlerinde 200 öğrenci ile 14 hafta süreyle ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek için Sayın Erdoğdu tarafından ülkemize uygun hale getirilmiş FDT (Farklı düşünme testi) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde –t testi ve sınav analizlerinden faydalanılmıştır. Çizgi-roman tekniği kullanılarak geliştirilmiş bilim-kurgu (fen hikayeleri) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisini incelemek amaçlı yapılan araştırma sonucunda, bilim hikayelerinin farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki farklı 3 okuldaki öğrencilerin başarısında istatiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Çizgi roman tekniği ile geliştirilmiş fen hikayelerinin yaratıcı düşünmelerinin geliştirilmesinde bir eğitim materyali olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of the study is to examine the effects of science fiction stories developed by comic technique on creative thinking skills of 4th grade elementary school students. Science stories enhanced with comic book has been used as education material. Scanning model has been used in the research. New situation created by using comic book and adaption of the students with this situation has been sought in the study. Additionally, the research model has been designed according to pre-test and post-test. Comic book series, prepared by Joseph MIDTHUN and Samuel HITI, which shows parallels with science curriculum have been used. Investigation has been carried out with 200 students for 14 seks in the course hours in 1th and 2th semester of 2015-2016 school (academic) year. DTT (Different Thinking Test) tailored by ERDOĞDU to our country to measure creative thinking skills was used. In the analyze of data, -t test and the exam analysis have been utilised . As a result of survey conducted to examine the effects of science fiction stories developed by comic technique on creative thinking levels of 4th grade elementary school students, it has been founded that science fiction (science stories) developed by using the technique of comic books make significant differences as statistical on the success of students from different three schools from different socio-economic environment. It has been concluded that science stories developed with comic technique can be used as a training material in the developed of creative thinking.

1. GİRİŞ :

Toplumların çağdaş uygarlık seviyesini yakalaması, toplumun fen ve teknolojiye yaptığı yatırım ile yaratıcılığın bir sonucu olarak yeni ve rekabetçi ürünlerin ortaya çıkmasıyla mümkün hale gelebilir. Bu bilgiler ekseninde ilkokuldan başlayacak olan fen eğitiminde yaratıcılığın önemi açıktır.

Pisa 2009 Fen okuryazarlığı alanında katılan tüm ülkeler içerisinde ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 554 puanla Finlandiya'dır. OECD ülkeleri içerisinde ise yine Finlandiya en başarılı ülke olarak yer alırken, Türkiye'nin ortalaması 454 puandır. Bu puanla, Türkiye, projeye katılan tüm ülkeler içinde 42. Sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sıradır. Türkiye, bu puanla, Meksika, Sırbistan, Brezilya ve Şili gibi ülkelerin üstünde yer almaktadır.(MEB-EARGED,2009)

Günümüzde her ülke geleceğinin teminatı olan çocukları-gençleri en iyi şekilde yetiştirmek amacıyla eğitim sistemlerini en iyi noktaya getirme çabası içindedir.

Türkiye'de TÜBİTAK tarafından hazırlanan "Vizyon 2023" Strateji Belgesi'nde "Bilim, teknoloji ve yenilikte yetkinleşmiş, üreten, net katma değerini kendi beyin gücüne dayanarak artırabilen bir TÜRKİYE." vizyonu benimsenmiştir. (Tübitak 2005:9)Bu bağlamda özellikle yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş, araştıran gençlerin yetiştirilmesi çok önemli hale gelmiştir.

1.1 Yaratıcı Düşünce

Yaratıcılık konusunda bir duayen haline gelmiş ve birçok araştırmacı tarafından çalışmaları incelenen Torrance (1962)'ye göre yaratıcılık "problemlere duyarlı olma sürecinin sonucu olarak, çözüme ilişkin tahminler yürütme, gerektiğinde değiştirilip sonucun ortaya konulması"dır.

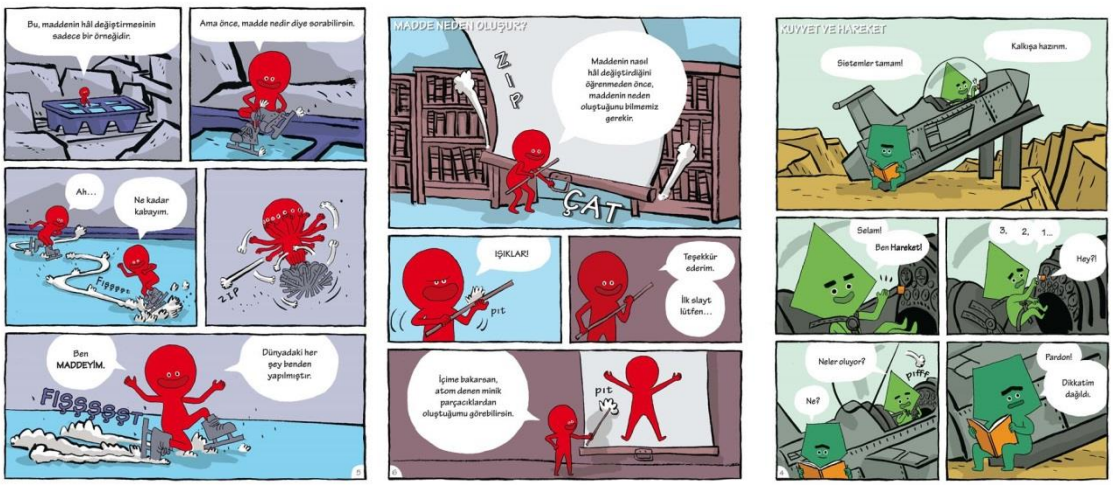
Fen eğitimcileri ,fen bilimleri eğitiminde yaratıcı düşüncenin ilkokuldan üniversite sonuna kadar önem arz ettiğini keşfetmişler, yaratıcı düşünmeyi etkileyen faktörlerle ilgili; anne-baba eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, öğrenme stilleri gibi konularla ilgili çalışmalar yürütmüşlerdir. Tümkaya (2011), Yaşar ve Aral (2011)

Yaratıcı düşünmeye dayalı etkinliklerle zengin hale getirilen ders faaliyetlerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine etkilerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. (Karataş, Özcan 2010)

Kavram karikatürlerinin kullanımının (Keogh ve Naylor,1999),grupla yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin (Yelken,2009) etkili olduğu görülmüştür.

Değişen eğitim programlarında yaratıcı düşüncenin önemi açıkça ortadadır. Buna rağmen Fen eğitimi alanında öğrencilerin yaratıcılığını üst seviyelere çıkartabilecek fazlaca çalışma olmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine olumlu katkı yapacağı düşünülerek çizgi-roman tekniği ile geliştirilmiş bilim kurgu hikayeleri ve çizgi-romanlar kullanılmıştır.(Samuel HITI, Joseph MIDTHUN)



1.2 Çizgi Roman

Bir yirminci yüzyıl ögesi olarak karşımıza çıkan çizgi roman yazı ile çizginin birleşmesiyle oluşan bir sanattır. Çizgi –Roman'ın ilk örneği Richard Fenton Outcalt'ın "The Yellow Kids" gazete kağıdı bandı gösterilir.

Belli bir süreklilik içinde artarda gelen resimlerden oluşan anlatım biçimidir çizgi roman. II.Dünya Savaşı sonrası A.B.D'de sektördeki en büyük paya sahip süper kahraman fantezi çizgi romanları popülerliklerini yitirdi. Artık yeni bir form olan "graphic novel" , yani "grafik roman" terimi de senaryo kısmı daha ağır basan çizgi romanlar için kullanılmaktadır. (Seyhan,2006)

Farklı bir anlatı şekli olan çizgi roman, derslerdeki etkinlikler için sınırsız imkanlar sunar. Görselliğin ön planda olduğu, öğrencilere çok kısa sürede çok fazla bilgi aktarabilme olanağı olan çizgi roman, okuma alışkanlığı zayıf olan öğrenciler için çok pratik bir bilgi edinme aracıdır.

Çizgi romanın kendine has yapısal bir özelliği bulunmaktadır. Çizgi Romanda anlam yaratma sürecinin en önemli noktası çerçevenin içerisindeki resimden ziyade çerçeveler arası ilişkidir. Sıralı iki resim arası boşluklarda çizgi-romanın oluşturduğu anlamın en temel amacı yatmaktadır ki bu da okuyucunun zihnidir. Zihnimiz bir çerçeveden diğerine gereken yazılı ve görsel metinlerin oluşturduğu toplam simgeler arasında bağlantı kurar. Kağıt üzerinde yazılmamış ve çizilmemiş olanları ya da kısacası olmayanları zihnimizde yaratarak çizgi-romanın öyküsünü kendimiz tamamlarız (Gündüz 2004)

Tuncer (2007), çizgi romanların derste kullanımının zengin görsel yapısı, heyecanlı, merak uyandıran kurgusu, kahramanların olumlu nitelikleriyle sempati/empati yaratmaları, öykülerin kısalığıyla çabuk sonuca ulaştırmaları ve okunmalarının, elde edinmelerinin kolaylığı, ama öncelikle zevk için okunmalarından ötürü, okuma alışkanlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir.

Bir konunun aktarılması amacıyla hazırlanmış çizgi-romanlar, öğrencileri bilimsel bilgiye teşvik etmek için kullanılabilir. Eğitimde kullanılan çizgi romanların öğrencilerin bilim hakkında düşünmesini sağladığı ve müfredat konularının aktarılmasında kullanılabileceği araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. (Rota ve Izquıerdo, 2003; Kruger ve Watson,2001)

Türkiye'de çizgi roman sayılabilecek ilk örnek 1929'da yayımlanmaya başlayan "Çocuk Sesi" adlı dergidir.

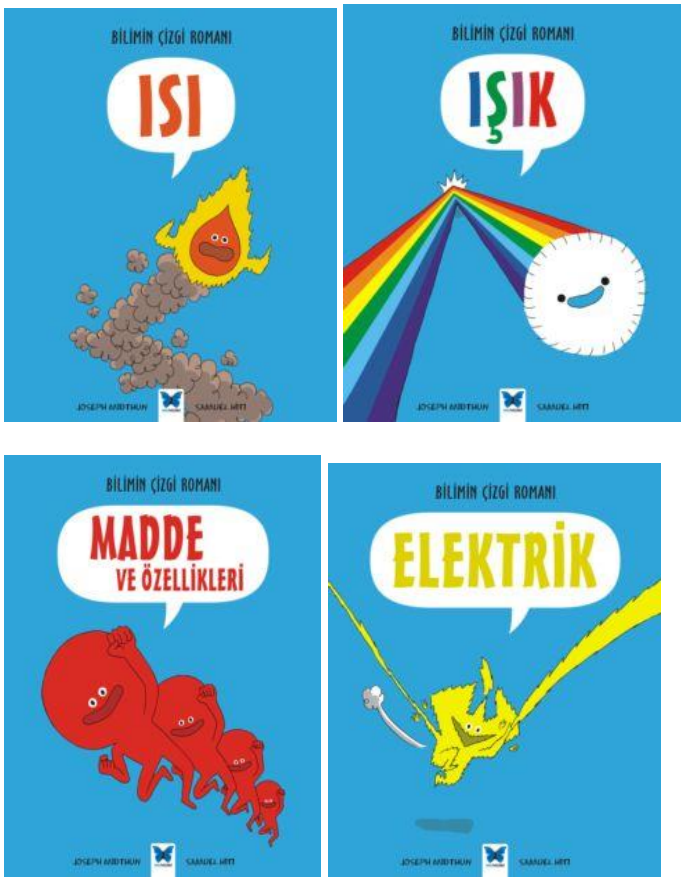
1945'te Doğan Kardeş "Mandrake" ve "Tarzan"ı yayımlamaya başladı. 1955'te çizgi-roman denince "Tommiks" , 1956'da "Teksas" çıktı. Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Çocukları Çizgi Roman Okumaya Yönelten Faktörler:

- Çizgi Romanlar çocukların macera isteğini karşılar.
- Olaylar hızla gelişip,hikayeler kısa olduğundan bunaltıcı olmaz.
- Okunmaları çok kolaydır.
- Satın alınması kolay ve ucuzdur.
- Okuma bilmeyen çocuklar dahi resimlerden etkilenerek yorum yapabilirler.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı çizgi roman tekniği ile geliştirilen fen konularının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısını incelemektir. Çizgi roman ile geliştirilmiş fen bilimleri hikayeleri eğitim materyali olarak kullanılmıştır.



2.YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve öğrencilerin çizgi roman tekniği kullanılarak oluşturulan yeni duruma uyumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma ön test, son test modeline göre de desenlenmiştir.

Tablo 1 : Araştırmanın deseni

	I.Ölçme	Uygulama	II. Ölçme
Örneklem Grubu(Sınıf)	FDT	Çizgi-roman tekniği ile geliştirilen fen hikayeleri kullanılarak ders işlenmesi.	FDT

FDT:Farklı Düşünme Testi

Çizgi roman olarak kullanılan kaynak materyal Joseph MIDTHUN ve Samuel HITI tarafından hazırlanmış uluslararası yayın dünyasınca tanınan müfredatımıza uygun konuların bulunduğu çizgi roman serisidir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizine uygun olarak yapılmıştır. Ayrıca görüşme yolu ile de desteklenen araştırmaya nicellik kazandırmak ve istatistiksel bilgilere ulaşmak amacıyla da ilk test-son test modeline göre de desenlenmiştir.
Araştırmada kullanılan ölçme aracı sınav sorularıdır.

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmamızın evreni Karabük İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda 4. Sınıf Fen Bilimleri sınav sorularıdır.
Örneklemimiz ise Karabük ilinde bakanlığa bağlı okulların 4.sınıflarında Fen Bilimleri dersinde uygulanmış 200 sınav kağıdıdır.

Örneklemin evreni en iyi şekilde temsil etmesi için okullar özenle seçilmiştir. Gerek sosyo-ekonomik gerek diğer açılardan farklılık olması açısından şehir merkezinden de, kenar mahalle okullarından da özel okullardan da sorular ve sınav sonuçları toplanmıştır.

2.2 Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyali

Araştırmada kullanılan öğretim materyali olarak Samuel HITI ve Joseph MIDTHUN tarafından yayın hayatına kazandırılmış çizgi roman serilerinden İlkokul 4. Sınıf I. Ve II. Dönem

müfredatına uyan çizgi roman serileri seçilip kullanılmıştır. Çizgi roman serilerinin birçok dile çevrilerek tüm dünyada yayınlanıyor oluşu geçerli ve güvenli bir materyal olması nedeniyle kabul edilmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında öğrencilerden veri toplamak amacıyla Williams tarafından geliştirilip Erdoğdu(2005) tarafından Türkiye'ye uygun hale getirilen Farklı Düşünme Testi (FDT) kullanılmıştır. Ayrıca sınav sorularının 3 ayrı okul için ayrı ayrı sınav analizleri ve bu analizlere ait standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

2.3.1 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler sınav analizleri yapılarak sınıf sınıf başarı yüzdeleri bulunmuştur. (FDT) Farklı Düşünme Testi puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı Williams ve Erdoğdu(2005)' e göre analiz edilmiştir.

2.4 Araştırmanın Uygulama Süreci

1.Hafta : (9-13 Kasım 2015)

*Okul Müdürü ile görüşülerek okulun koridorlarına ve 4. Sınıfların panolarına çizgi romanlara ait resimleri nasıl ve ne şekilde asılacağına karar verildi.
* Sınıf deçimi için ders saati uygun olan bir sınıf rastgele seçildi.
* Anketler (ön-test te kullanılacak olan) ve çizgi romanlar sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltıldı ve satın alındı.
* Ölçeklerin not karşılığında olmadığı ve bunun sadece bir araştırma için kullanılacağı öğrencilere anlatıldı.(İlk test uygulandı)
*Materyal olarak kullanılacak çizgi-roman serisinin 1.si dağıtıldı.

2.Hafta : (11-15 Kasım 2015)

* Hareket ve Kuvvet Ünitesine ait karakterlerle oluşturulan çizgi roman kitapçığı öğrencilerle birlikte panoda incelendi.
* Bu çizgi roman kitapçığındaki ilginç diyaloglar öğrencilerle birlikte tartışıldı.
* İlginç olan karakterlerin anlattığı diyaloglarda bazıları öğrenciler tarafından dramatize edildi.
* Öğrencilerin ne sıklıkta panoya bakıp okumalar yaptığı gözlendi.

3.ve 4.Hafta : (18-29 Kasım 2015)

*Madde ve maddenin özellikleri ve mıknatıslanma konulu çizgi roman serileri öğrencilere dağıtıldı.
* 2.Hafta incelenip tartışılan konulara kısaca değinildi.
* Bazı kavramlar tahtaya yazılarak ne çağrıştırdığı soruldu ve kavram haritası oluşturuldu.

5.Hafta: (02-11 Aralık 2015)

* Çizgi roman serisinin Maddenin Hallerini konu alan sayısı öğrencilere dağıtıldı.
*Değerlendirme yapıldı. Sınav analizinde çizgi roman serisi uygulama öncesi(Kasım başı-Aralık sonu)ve çizgi roman ile uygulama sonrası arasındaki başarı farkı kaydedildi.A okuluna ait son-test uygulandı.İlk test- son test arasındaki fark kaydedildi.
(14-18 Aralık 2015 tarihlerinde branş derslerinden sınav olduğundan öğrencilerle çalışmaya ara verildi.)

6.Hafta: (21-25 Aralık 2015)

* Manyetizma konulu çizgi roman sayısı öğrencilere dağıtıldı ve panoya asıldı.
* Çizgi romanın bu sayısındaki diyalogların bazıları silinerek bu boşlukları öğrencilerin doldurması istendi.
*Mıknatıslanma ile ilgili diyaloglarda öğrencilerde merak uyandıracak sorular soruldu.
(Ocak ayında 3.sınavlar nedeniyle sadece bir hafta çalışma yapılmıştır.)

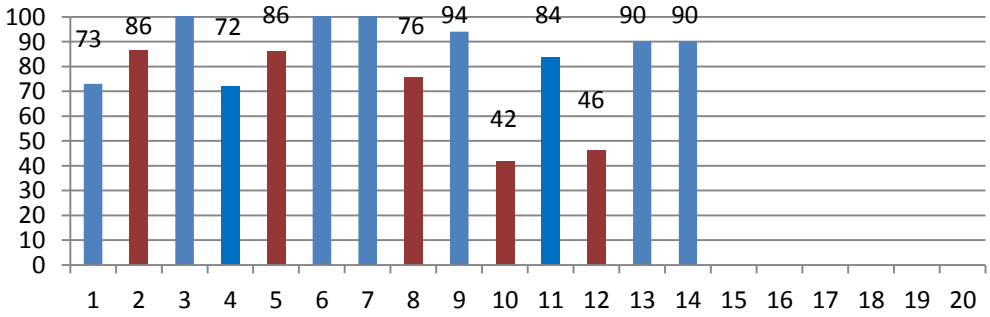
(Sömestr tatilinde okullar tatilde olduğundan çalışmaya ara verildi.)

7.Hafta: (15-19 Şubat 2016)
*Işık konulu çizgi roman serisine ait diyaloglar panoya asıldı ve çizgi roman öğrencilere incelemeleri için dağıtıldı.
*Ön bilgilerini yoklamak için öğrencilere soru –cevap tekniği uygulandı.
*Öğrencilerin kavramları bütünsel bir anlayışla kavramaları sağlandı.

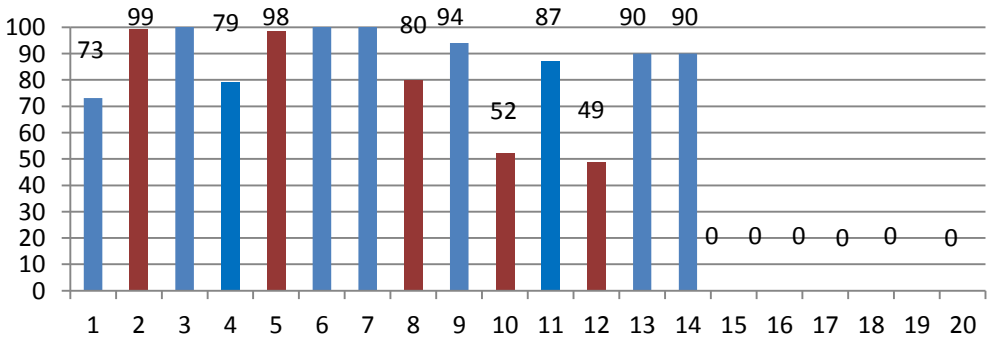
8.Hafta: (01-04 Mart 2016)
*Ses konulu çizgi roman serisi çocuklara dağıtıldı.
* Konu ile ilgili çizgi roman diyalogları okundu ve tartışıldı.
* Öğrencilerden diyaloglarla ilgili geri dönüt alınmaya çalışıldı.
*21 Mart tarihine kadar çizgi romanlardaki diyaloglar yorumlanarak diyaloglar üzerinden muhakeme soruları sorulmuştur.)

9.ve 10.Hafta: (21 Mart-01 Nisan 2016)
*Son haftada eksik kalan çizgi roman diyalogları okundu ve incelendi.
*Çizgi roman serilerindeki diyaloglara ait bazı kısımlar kapatılarak öğrencilere bu boşluklara hangi cümlelerin gelebileceği soruldu.
*Bazı çizgi roman diyalogları tahtaya yansıtılarak ilişkileri açıklandı.
*Konu özetlenerek sonlandırıldı.
*Bu ana kadar yapılan değerlendirme (sınav) sonuçlarına ait sınav analizleri yapılarak, hangi kazanımlara ve yorumlama sorularına ne kadar yanıt verdikleri (alınan puan) tespit edilmiştir.

3.BULGULAR
3.1 Sınav Analizlerinden Elde Ettiğimiz Bulgular



Çizgi Roman Tekniği Uygulama Öncesi Grafik-1



Çizgi Roman Tekniği Uygulama Öncesi Grafik-2

Aynı sorulardan yapılan sınavlarda , uygulama sonrasında düşünmeye dayalı sorularda belirgin bir yüzdelik başarı artışı sağlanmıştır. (Turuncu ile gösterilen sorular düşünmeye dayalı yorumlama sorularıdır.) Grafiklerde turuncu ile gösterilen sorularda uygulama sonrasında belirgin bir başarı artışı kaydedilmiştir.

Sınav analizlerinin sonucunda, bilim hikayelerinin farklı sosyo ekonomik çevrelerde 3 okuldaki öğrencilerin başarısında istatiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

3.2 Farklı Düşünme Testi'nden Elde Ettiğimiz Bulgular

Çizgi roman tekniği ile zenginleştirilmiş Fen Bilimleri hikayeleri uygulamaya başlamadan önce öğrencilere ön test olarak kullanılan FDT testinin aynısı uygulama yapıldıktan sonra da son test olarak tekrar uygulandı.

Farklı Düşünme testi (FDT) her sınıfa ayrı ayrı uygulanmıştır. Sonuçlarda ayrı ayrı tablolar halinde listelenmiştir. A okulunun 4-A,4-B ve 4-C sınıfları , B okulunun 4.Sınıf şubeleri ve C okulunun 4.sınıf şubelerine ait FDT ön test-son test puanları hesaplanarak karşılaştırılmıştır.

Tablo1:

A okuluna ait Farklı düşünme testi ön test ve son test ortalama puanlarının t testi sonuçları

FDT	N	x	SS	sd	t	p
Ön test	30	67,23	8,16	29	-7,56	.004
Son test	30	74,6	6.89			

P<.05

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğrencilere uygulama öncesi FDT puanları ortalaması x=67,23 iken, çizgi roman tekniği uygulandıktan sonraki değer 74,6 olmuştur. Çizgi roman tekniği ile geliştirilmiş bilim hikayeleri kullanılarak derslerin işlendiği öğrencilerin FDT puanları tablo1'e göre 7,37 puanlık yükseliş gerçekleşmiştir.

Tablo2:

B okuluna ait Farklı düşünme testi ön test ve son test ortalama puanlarının sonuçları

FDT	N	x	SS	sd	t	p
Ön test	87	83,30	10,26	86	-7,58	.003
Son test	87	94,25	8,39			

P<.05

Tablo 2'de de açıkça görüldüğü üzere uygulama öncesi FDT puanları ortalaması 83,30 iken, çizgi roman tekniği kullanıldıktan sonraki FDT puanlarının ortalaması 94,25'e yükselmiştir. FDT puanları bu tabloya göre 10,95 puanlık bir yükseliş kaydetmiştir.

Tablo3:

C okuluna ait Farklı düşünme testi ön test ve son test ortalama puanlarının sonuçları

FDT	N	x	SS	sd	t	p
Ön test	34	50,675	19,40	33	-2,346	.019
Son test	34	59,567	13,38			

P<.05

Tablo 3'te görüldüğü üzere uygulama öncesinde FDT puanları ortalaması 50,675 iken, çizgi-roman tekniği kullanıldıktan sonra ortalama 59,567'ye yükselmiştir. Bu tabloya göre uygulama sonrasında başarı açısından değerlendirilen ortalamalarda anlamlı bir farklılık vardır diyebiliriz.

4.SONUÇ

Çizgi-roman tekniği kullanılarak geliştirilmiş bilim-kurgu (fen hikayeleri) ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisini incelemek amaçlı yapılan araştırma sonucunda, bilim hikayelerinin farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki farklı 3 okuldaki öğrencilerin başarısında istatiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir.(Tablo 1, tablo 2, tablo 3) İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri müfredatına uygun seçilen çizgi-roman serilerinin kullanıldığı bu araştırmada (FDT) Farklı Düşünme Testi son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olmasının sebebinin, öğrencilere verilen sıralı olaylar ile fen konularında bağlantı kurduklarından kaynaklandığı ve çizgi-roman serisi kullanılarak yaratılan sınıf ortamının yaratıcı düşünme açısından çok uygun bir ortam olduğu söylenebilir.(Demirci,2007)

Çalışmamızdan elde edilen bulgular Shade(1996) tarafından karikatürler için yatığı çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Shade(1996) sıralı öykü ya da çizgi bant olarak isim verilen karikatürlerin uygulama, analiz etme ve değerlendirme için son derece uygun pratik yapma aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında, sınıfında fen bilimleri konularına uygun çizgi-roman tekniği ile geliştirilen fen hikayelerini kullanan öğretmenler , öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine önemli ölçüde katkı verdikleri söylenebilir.

Çalışma sonunda kullandığımız materyalin çizgi-roman tekniği ile geliştirilen fen hikayelerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülürse öğretmen ve uzman kişiler için şu önerileri sıralayabiliriz:

Öğretmen ve Uzmanlar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Fen Bilimleri İlkokul 4. Sınıf konuları ile sınırlanmıştır. Farklı derslere ait çalışmalar yapılması, çizgi-roman tekniğinin yaratıcı düşünmeyi ne kadar geliştirebileceğini açığa çıkartmak adına olumlu olacaktır.
2. Araştırma İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile birlikte yürütülmeye çalışılmıştır. Farklı okul türlerinde bu çalışmayı yaparak, uygulamanın etkisini incelemek açısından yararlı olacaktır.
3. Bu çalışma akademisyenler tarafından desteklenerek kapsamı genişletilirse, çizgi-roman tekniği ile geliştirilmiş hikayelerin öğrenciler üzerinde anlamlı bir etki yaratıp yaratmadığı daha net ortaya konulabilir.
4. Milli Eğitim müfredatımız hazırlanırken, fen bilimleri konularına ait kazanımlara uygun çizgi-roman tekniği ile geliştirilen diyaloglar ekleyerek eğitim faaliyetleri zenginleştirilebilir.
5. Türkiye'de görev yapan sınıf öğretmenleri 4. Sınıfta bu materyali geliştirerek kullanabilir.
6. Fen Bilimleri konularındaki kaynak yetersizliği dikkate alındığında , program geliştiren uzmanlar bu konuyu detaylı işleyerek ülkemize uygun çizgi-roman serileri hazırlayabilirler.

5.KAYNAKLAR

Aral,N.(2011). Türkiye'de yaratıcı drama alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi11(22),70-90.

Demirci, C. (2007) Fen Bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişi ve tutuma etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,65-75. [Çevrim-içi] file:///C:/Users/ersay/Downloads/5000048531-5000066001-1-PB.pdf

Erdoğdu,M.Y (2005). Williams yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin uyarlanması ve yaratıcılık ile algılanan öğretmen davranışları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış doktora tezi,Ankara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü:Ankara. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/jret.2013.1.tamami.pdf

Gündüz,U.(2005). "Bir iletişim biçimi olarak Çizgi Romanların Eğitimdeki Rolü ve Toplumsal işlevleri" İstanbul Üniv. İletişim Fakültesi 2. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi,Türkiye 4-6 Nisan 2005 Vol.2 759-770.

Keogh B. & Naylor S.(1999) Concept cartoons,tecahing and learningin science: an evaluation.İnternational Journal of Science Education, 21(4),431-446 internet çevirisi. M.E.B. (2009)Earged. PISA 2009 Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı ulusal ön rapor,15.http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf

Seyhan,G.(2006).[Çizgi roman] Tarihi ve imgelerin gelişimi. [Çevrim-içi: http://www.futuristika.org/cizgi-roman-i-tarihi-ve-imgelerin-gelisimi/]

Tuncer, N.(2007) Okuma alışkanlığı ve çizgi romanlar. Hacettepe Üniversitesi Dökümantasyon ve Enformasyon. http://vizyon21yy.com/documan/Genel_Konular/Kitap%20Okuma/Okuma_Aliskanl_Cizgi_Romanlar.html

Tümkaya,S.(2011). Fen Bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,12(3),215-234.

Tübitak. (2005). Vizyon 2023 Teknoloji Öngörü Projesi. Eğitim ve insan hakları sonuç raporu ve strateji belgesi. http://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-vizyon-2023

Yelken, T.Y (2009). Öğretmen adaylarının portfolyaları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. Eğitim ve Bilim 34(153),83-98.



İLKOKUL FEN BİLİMLERİ, HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Uğur Cipcevizci, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, Sınıf Eğitimi ABD

Hülya Hamurcu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

GİRİŞ

Eğitim ve eğitim kurumlarının tanımı çağlar boyunca kişiler ve kurumlar tarafından farklı şekillerde algılanmış ve tanımlanmıştır. Günümüzde ise eğitimin kurumlarının görevi şu şekilde açıklanabilmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının temeli işlevi, hedef kitlelerine eğitim programlarında öngörülen davranış özelliklerini, uygun eğitim durumları yoluyla kazandırmaktır (Sağlam ve Yüksel, 2007;1-2). Bilgi toplumunda okulların temel görevleri evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, kendini sürekli yenilip geliştirilebilen bireyler yetiştirmektir (Parlar, 2012;194)

Tasarlanan eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesi ile, eğitim faaliyetlerinin bir program çerçevesinde yapılması arasında pozitif bir ilişki vardır. Eğitim faaliyetleri sonunda amaçlanan sonuçların gerçekleşebilmesi tutarlı ve ayrıntılı bir planlamanın yapılmasını gerektirir. Planlamada gaye, bireyde istenilen davranış değişmesini sağlamaktır. Bireyde meydana gelen önceden tasarlanmış bu davranış değişmesi öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Davranış değişikliklerinin etkili biçimde gerçekleşmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin önceden belirlenen bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Çelikgöz,2004;100).

Yiğit, Devecioğlu, Aycacı'dan (2002) ; Toplumların çağdaşlık seviyeleri, uyguladıkları eğitim-öğretim programları ile ilgili olup; bu eğitim-öğretim sürecini günlük yaşama yansıtılabilme ve kullanabilme becerisi ise, o toplumun gelişmişlik düzeyi olarak kabul edilmektedir. Bu da, bir toplum için eğitimin önemsenmesi gerekli en temel konuların başında geldiğini göstermektedir. Eğitim, bireyin kendi ve çevresindeki insan ve olaylara yarar getirebilmesini, mevcut sorunlara çözüm üretebilmesini ve hayata uyum sağlayabilme becerisini edindirebilme maksadıyla; düzenli ve isteyerek oluşturulmuş davranış değişikliği yapılandırabilme sürecidir. Bu süreçte bireylere iyi birer yurttaş olmalarını sağlamak amacıyla

verilen eğitimin yanında, günlük yaşamlarında kullanabilecekleri bilgilerin verildiği zihin ve beceri düzeylerine uygun öğretim de yapılmaktadır (aktaran Güneş ve Demir,2007;169).

Eğitim sistemine yeni bir yön verilmesi yönünde yapılan tartışmalardan hareketle eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir takım değişiklikler yapılmaktadır. (Gelen ve Beyazıt,2007;458)

Öztürk ve Dilek (2003) ; eğitimle ilgili şu noktaları vurgulamaktadırlar; Eğitim programları sistemli bir süreç sonunda ortaya çıkmaktadır. Eğitimin temel unsurları olan program, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin öğrencilere eğitim programları aracılığıyla istendik davranışları kazandırması biçiminde kurulmaktadır. Eğitimde dört temel öğe vardır. Bunlar, amaç (hedef) ve davranışlar (kazanımlar), içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarıdır (akt Güneş ve Demir,2007;170).

Eğitim süreçlerinde genelde "ders öğretim programı" terimi birlikte kullanılmakta ve o derse ait tüm bu etkinlikleri kapsadığı varsayılmaktadır. Bu çalışmada MEB'in de kullandığı terime sadık kalınarak ders öğretim programı kavramı kullanılacaktır. Taba'ya (1962) göre bir programda bulunması gereken 4 temel öğe vardır bunlar; 1- Amaç (kazanımlar), 2- İçerik, 3- Öğretme ve öğrenme süreci ve 4- Değerlendirmedir. (akt. Saylan,1995;36-37)

Bu araştırmanın konusu olan ilköğretim düzeyindeki Fen Bilimleri,Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerine ait öğretim programları da yıllar boyunca farklı tarihlerde yenilenmiş ve araştırmacılar bu değişimleri konu alan çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca bu programlarının uygulanma sürecine yönelik farklı değişkenler açısından da benzer çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada ise, Fen Bilimleri(2013), Sosyal Bilgiler(2009) ve Hayat Bilgisi(2015) programları ele alınarak programların benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir.

Daha önce Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler dersleri 4. ve 5. sınıflarda okutulmaktayken son düzenleme ile Fen Bilimleri dersi 3 ve 4. sınıflarda işlenmektedir. Hayat Bilgisi dersi ise 3 ve Sosyal Bilgiler dersi ise 4. sınıfta yer almaktadır. Yeni düzenleme ile ortaya çıkan bu durumda aynı sınıf düzeyinde okutulmakta olan derslerin içeriklerinin(programlarının) incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Çalışmada 2013 Fen Bilimleri,2009 Sosyal Bilgiler ve 2015 Hayat Bilgisi Sınıf Öğretim programları ele alınarak 1- Amaç ve kazanımlar, 2- İçerik, 3-Öğretme ve öğrenme süreci (eğitim durumu) ve 4- Değerlendirme boyutları açısından incelenecektir.

YÖNTEM

Araştırma Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde veri kaynağı olarak eğitim programları vb. kullanılabilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek; 2000:140-141). Çalışmada MEB tarafından yayımlanan Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi öğretim programları analiz edilmiştir. Çalışmada yukarıda belirtilen yıllara ait programlar araştırmacılar tarafından önce ayrı ayrı analiz edilmiş, daha sonra bir araya gelinerek tekrar incelenmiştir. Böylece verilerin

tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Analiz sürecinde alt boyutların hangi program öğesinin içeriğine ait olduğuna karar vermede Eğitim Programları ve Öğretimi alanında uzman bir akademisyenden yardım alınmıştır. Analiz sonuçları programın dört temel öğesine ait tablolar şeklinde verilmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın nitel verilerinin analizi ile öğretim programının temel öğelerine ilişkin farklılıklar tablolarda verilmektedir. Ayrıca her tablonun altına verilerle ilgili yorumlarda da bulunulmaktadır.

1.Programın Amaç ve Kazanımlar Öğesi

Bir öğretim programının ilk öğesinin içeriğini programın öğrenciye kazandırmak istediği bilgi, beceri, tutum ve davranış vb. gibi özellikleri oluşturmaktadır. Her öğretim programında başta o dersin amaçları yer alırken daha sonrasında da programın dayandığı öğrenme yaklaşımının doğrultusunda her ünite/konu için değişen sayıda özel hedefler ya da kazanımlar yer almaktadır. Aşağıdaki Tablo 1'de bu farklılığa ait bilgilere yer verilmektedir.

Tablo.1
Programların Amaç ve Kazanımlar Öğesiyle İlgili Farklılıkları

DERSİN ADI Programın özellikleri	**Fen Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Hayat Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Fen Bilgisi Programı (4.Sınıf)**	**Sosyal Bilgiler Programı (4.Sınıf)**
AMAÇLAR ve NİTELİĞİ	- Programda 12 adet genel amaç bulunmaktadır. -Amaçlar genel ifadelerden oluşmaktadır. (2013:II)	-Programda 14 adet genel amaç bulunmaktadır. -Amaçlar genel ifadelerden oluşmaktadır.	Programda 12 adet genel amaç bulunmaktadır .-Amaçlar genel ifadelerden oluşmaktadır. (2013:II)	-Programda 17 adet genel amaç bulunmaktadır. -Amaçlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.
ÜNİTELERDEKİ KAZANIM SAYISI	-Ünitelerde özel amaç bulunmamaktadır . -Kazanım sayıları ünitelere göre değişmektedir. - Toplam kazanım sayısı ise: 3.sınıfta: 32	-Ünitelerde özel amaç bulunmamaktadır. Kazanım sayıları ünitelere göre değişmektedir. Toplam Kazanım Sayısı: 43	-Ünitelerde özel amaç bulunmamaktadır. -Kazanım sayıları ünitelere göre değişmektedir. - Toplam kazanım sayısı ise: 4.sınıfta: 46	-Programdaki özel amaç ve kazanım sayıları ünitelere göre değişmektedir. -Toplam Kazanım Sayısı: 46

BSB (Bilimsel Süreç Becerileri)	-Fen Bilimleri programında Bilimsel Süreç Becerileri bulunmaktadır.	-Hayat Bilgisi programında Bilimsel Süreç Becerilerine ilişkin bir bilgi verilmemektedir.	-Fen Bilimleri programında Bilimsel Süreç Becerileri bulunmaktadır.	-Sosyal Bilgiler programında ise Bilimsel Süreç Becerileri olarak ifade edilmese de bunu destekleyici beceriler yer almaktadır.
VİZYON	-Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır (2013:I).	-Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir.	-Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır (2013:I).	-Programın vizyonu "21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını

				bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir." şeklide ifade edilmiştir.
ATATÜRK İLKELERİ	-Programda Atatürk İlke ve İnkılâplarına yönelik bir ilişkilendirme bulunmamaktadır.	-Programda Atatürk İlke ve İnkılâplarına yönelik bir ilişkilendirme bulunmamaktadır.	-Programda Atatürk İlke ve İnkılâplarına yönelik bir ilişkilendirme bulunmamaktadır.	-Programın genel amaçlarında " Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur. " ifadesi yer almıştır ve program içerisine ilişkilendirmelere yer verilmiştir.

Tablo incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan genel amaçların sayısı 17 iken Fen Bilimleri ve Hayat Bilgisi'nin birbirine benzer olduğu(12,10) görülmektedir. Amaçların içeriği paralel olmakla birlikte 2015 Hayat Bilgisi öğretim programının hangi öğrenme yaklaşımına dayandığı ifade edilmemiştir.

Fen Bilimleri(3.Sınıf) programının kazanım sayısının 32, Hayat Bilgisi(3.sınıf) programının 90, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri (4.sınıf) 46 kazanıma sahiptir. Genel olarak sınıf seviyesi yükseldikçe kazanım sayısının arttığı görülmektedir. Ayrıca Fen Bilimleri programının 3.sınıftaki kazanım sayısı 4-5-6-7 ve 8.sınıflara göre belirgin bir fark göstermektedir. Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinin 3.sınıfta birlikte okutulmasının Fen Bilimleri dersinin kazanımlarının az tutulmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programlarda kazanım sayılarının az tutulması az bilgi özdür anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir.

Programlarda BSB'nin kazandırılmasına yönelik amaç ve kazanımlara bakıldığında yalnızca Fen Bilimleri programında bahsedilmektedir. Sosyal Bilgiler programında BSB

olarak ifade edilmese de BSB'lerini destekleyici beceriler yer almaktadır. Hayat Bilgisi Programında ise BSB'lerine dair bir bilgi verilmemiştir.

Fen Bilimleri (2013) öğretim programının vizyonunda "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" ifadesi yer almaktadır. Hayat Bilgisi programında beceri ve değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler programında ise beceri ve değerlere ek olarak "Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir." ifadesi yer almaktadır.

Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri programlarında Atatürk İlkeleri ve İnkılâplarına yönelik bir ilişkilendirme bulunmamaktadır. Sosyal Bilgiler programının genel amaçlarında ise " Atatürk İlke ve İnkılâplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur." ifadesi yer almıştır ve program içerisinde ilişkilendirmelere yer verilmiş olup önemli olduğu düşünülmektedir.

2.Programın İçerik öğesi

Programın ikinci öğesi olan İçerikle (kapsam, yaklaşım ve içerdiği konu alanları) ilgili bilgilere de aşağıdaki Tablo 2'de yer verilmektedir.

Tablo.2

Programların İçerik Öğesiyle İlgili Farklılıkları

DERSİN ADI Programın özellikleri	**Fen Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Hayat Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Fen Bilgisi Programı (4.Sınıf)**	**Sosyal Bilgiler Programı (4.Sınıf)**
KAPSAM VE İÇERİK	-Programda 7 ünite bulunmaktadır. -Ünitelerin kapsamı geniş tutulmamış, az bilgi özdür anlayışı benimsenmiştir.	-Programda 3. sınıfta 6 ünite bulunmaktadır. -Ünitelerin kapsamı geniş tutulmamış, az bilgi özdür anlayışı benimsenmiştir. -Diğer dersler ile ilişkilendirmeye dair açıklama bulunmamaktadır.	-Programda 7 ünite bulunmaktadır. -Ünitelerin kapsamı geniş tutulmamış, az bilgi özdür anlayışı benimsenmiştir	-Programda 3.sınıfta 8 ünite bu -Ünitelerin kapsamı geniş tutulmamıştır. -Diğer dersler ve Atatürkçülük konuları ile ilgili olarak ilişkilendirmeler gösterilmiştir.

SOYUT KAVRAMLAR	-Programda soyut kavramlara yer verilmiştir. Işık, ses, tasarruf ve tutumlu olmak kavramları bulunmaktadır.	-Programda soyut kavramlara yer verilmiştir. -Sosyal yardımlaşma, dayanışma, tasarruf, arkadaşlık, bireysel farklılık, görgü kuralları kavramlarına yer verilmiştir.	-Programda soyut kavramlara pek yer verilmemiştir. -Işık, ses ve ısı kavramları bulunmaktadır.	-Programda soyut kavramlara sıklıkla yer verilmiştir. Benzerlik, farklılık, duygu, düşünce, akrabalık, kültür, dayanışma, değişim, süreklilik, gelenek, değer, bağımsızlık, barış, liderlik gibi birçok kavram bulunmaktadır.
KONU İÇERİKLERİNİN ARDIŞIKLIĞI	-Hayat Bilgisi programındaki "Beslenme, tasarruf, bilinçli tüketici, sağlıklı yaşam,elektrikli araç-gereçler,doğa ve çevreyi koruma,doğal çevre" gibi kavramlarla ilgili kazanımlar3.sınıf Fen Programındaki kazanımlarla da ilişkili bulunmuştur.		-Hayat Bilgisi- Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi-Fen Bilimleri, programlarında bazı konular 4.sınıf içeriğinde de devam etmektedir. Ancak sarmal yapının gereği takipçi bir ilişkilendirme tespit edilememiştir.	
GÜNCEL BİLGİYE YER VERME	- Hem konuların günlük yaşamla ilişkisinin kurulmasına önem verilmiş (6. amaç), hem de güncel konular programın içine alınmıştır.	- Amaçlar kısmında güncel ve günlük yaşama değinilmemiş fakat kazanımların içeriğinde günlük yaşama dair bilgiler mevcuttur. Güncel konular ise programa dahil edilmemiştir.	- Hem konuların günlük yaşamla ilişkisinin kurulmasına önem verilmiş (6. amaç), hem de güncel konular programın içine alınmıştır.	Güncel Bilgiler ile ilgili olarak "İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir. " ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca "Güncellik ilkesinden hareket etme" ifadesine yer verilmiştir.17. Genel Amaç
ÜNİTE SAYISI	3. sınıfta: 7 ünite	3. sınıfta: 6 ünite	3. sınıfta: 7 ünite	4. sınıfta: 8ünite

DİĞER DERSLERLE İLİŞKİLENDİRME	-Programda diğer derslerle ilişkilendirmeye yönelik bir açıklama bulunmamaktadır.	-Programda diğer derslerle ilişkilendirmeye yönelik bir açıklama bulunmamaktadır.	-Programda diğer derslerle ilişkilendirmeye yönelik bir açıklama bulunmamaktadır.	-Programda diğer derslerle ilişkilendirmelere ünite kazanımları ve etkinlikleri kısmının açıklamalar bölümünde yer verilmiştir.
TEKNOLOJİ BİLGİSİ	-Programda teknolojiye önem ve yer verilmesine hatta - Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre adlı bir öğrenme alanı bulunmasına rağmen 3. Sınıfta teknoloji ile ilgili kavramlara direkt olarak yer verilmemiş, konu odağı olmamıştır.	Programın amaçları kısmında teknolojinin bilinçli ve güvenli kullanımına yer verilmiştir. 3.sınıf kazanımları içerisinde "alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örneklendirir." şeklinde yer bulmuştur.	-Programda teknolojiye önem verilmiştir. - Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre adlı bir öğrenme alanı bulunmaktadır. -Ayrıca programda Aydınlatma Teknolojisi, Ses Teknolojileri gibi konular yer almaktadır.	Temel amaçlarda "Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır." ifadesi yer almaktadır. Ayrıca 4.sınıfta "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı bulunmaktadır.
ÇEVRE İLE İLGİLİ KONULARIN VERİLİŞİ	-Programın genel amaçlarında çevre ve çevre bilinci ile ilgili maddelere yer verilmiştir (amaç 2 ve amaç 4). -Ayrıca 3. sınıfta "Doğal ve Yapay Çevre" konusu yer almaktadır	-Programın genel amaçlarında "Doğayı ve çevreyi temiz tutma ve koruma becerilerini geliştirmesini" maddesine yer verilmiştir. Ayrıca 3.sınıflarda "Doğa ve Çevre" ünitesine yer verilmiştir.	-Programın genel amaçlarında çevre ve çevre bilinci ile ilgili maddelere yer verilmiştir (amaç 2 ve amaç 4). -Ayrıca 4. sınıfta da "İnsan ve Çevre İlişkisi" konusuna değinilmektedir (2013: 13).	1. Temel amaçlarda "Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafî özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar." ifadesi yer almaktadır. Ayrıca 4.sınıflarda" İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı bulunmaktadır.
SAĞLIK İLE İLGİLİ BİLGİLERİN VERİLİŞİ	-Programda genel amaçlar bölümünde sağlık konusunda temel bilgilerin verileceğinden bahsedilmektedir (amaç 1). - Ayrıca insan sağlığı ile ilgili bilgilere konuların içinde de yer verilmiştir.	Hayat Bilgisi programının vizyonu içerisinde sağlıklı bir yaşam sürme, programın genel amaçları içerisinde de "Sağlıklı ve dengeli beslenme becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmesini"	-Programda genel amaçlar bölümünde sağlık konusunda temel bilgilerin verileceğinden bahsedilmektedir (amaç 1). - Ayrıca insan sağlığı ile ilgili bilgilere konuların içinde de yer	Programın temel amaçları içerisinde sağlık konusuna yer verilmemiştir ancak kazanımların içerisinde sağlık ile ilişkilendirmeler vardır.

	-Bunlar şu şekildedir: 1- 3. sınıfta; Ünite 5- Canlılar ve Hayat, "Sağlıklı Yaşam" (2013:5).	şeklinde ifadeler yer almaktadır. Ayrıca 3.sınıf Sağlıklı Hayat ünitesi içerisinde kazanımlara yer verilmiştir.(2015:1)	verilmiştir. -Bunlar şu şekildedir: 1- 4. sınıfta; Ünite 1- Vücudumuzu Tanıyalım, "Destek ve Hareket" (2013:7)./ "Egzersiz Yapalım" (2013:8). Ünite 4 Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri, "Ses Kirliliği" (2013:12). Ünite 5- Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz, "İnsan ve Çevre İlişkisi" (2013:13).	

Yukarıdaki tablo incelendiğinde genel olarak içeriklerin benzerliği dikkat çekmektedir. Hayat Bilgisi(3.Sınıf) programında 6, Sosyal Bilgiler(4.Sınıf) programında 8, Fen Bilimleri(3 ve 4.Sınıf) programlarında 7 ünite bulunmaktadır. Ünitelerin kapsamı geniş tutulmamış, az bilgi özdür anlayışı benimsenmiştir.

Sosyal Bilgiler programda soyut kavramlara pek yer verilmemiştir. Fen Bilimleri programlarında 3. ve 4. sınıfta ışık konusu yer almaktadır. Hayat Bilgisi programında ise "Arkadaşlık ilişkilerinde temel değerleri kavrar. Arkadaş ilişkilerinde doğruluk, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik ve başkalarının haklarını gözetme gibi değerler üzerinde durulacaktır." ifadesi yer almaktadır.

Hayat Bilgisi programındaki "Beslenme, tasarruf, bilinçli tüketici, sağlıklı yaşam, elektrikli araç-gereçler, doğa ve çevreyi koruma, doğal çevre" gibi kavramlarla ilgili kazanımlar3.sınıf Fen Programındaki kazanımlarla da ilişkili bulunmuştur. Hayat Bilgisi-Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi-Fen Bilimleri, programlarında bazı konular 4.sınıf içeriğinde de devam etmektedir. Ancak sarmal yapının gereği takipçi bir ilişkilendirme tespit edilememiştir.

Tüm programlarda güncel bilgi ve günlük yaşam ile ilgili bilgilere önem verilmiştir. Hayat Bilgisi programında günlük yaşam ile ilgili bilgiler olmasına rağmen güncel bilgilere direkt olarak yer verilmemiştir. Fen Bilimleri programının amaçlarında "Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak" ifadesine yer

verilmiştir. Sosyal Bilgiler programında ise güncel bilgiler ile ilgili olarak "İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir. " ve "Güncellik ilkesinden hareket etme" ifadelerine yer verilmiştir.

Tüm programlarda teknolojiye önemli yer tutmaktadır. Fakat buna rağmen Fen Bilimleri programında 3.sınıfta teknoloji ile ilgili kavramlara direkt yer verilmemiştir. Hayat Bilgisi programında 3.sınıf kazanımları içerisinde teknolojinin bilinçli ve güvenli kullanımına ayrıca "Alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarını örneklendirir." kazanımına yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler programında Temel amaçlarda "Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır." ifadesi ile birlikte 4.sınıfta "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı bulunmaktadır.

Tüm programların genel amaçlar kısmında çevre bilinci ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerde öğrencilerde çevre bilinci oluşturmasına önem verildiğini göstermektedir.

Tüm programlarda sağlık ile ilgili bilgilere yer ve önem verilmiştir. Fen Bilimleri programının amaçlarında sağlık ile ilgili temel bilgilerin kazandırılacağına yer vermiştir. Bunun ile birlikte 3.sınıfta ünite 5-Canlılar ve Hayat, "Sağlıklı Yaşam" konusu ve 4.sınıfta ünite 1-Vücudumuzu Tanıyalım "Destek ve Hareket"/" “Egzersiz Yapalım” , Ünite 4-Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri, “Ses Kirliliği” . Ünite 5-Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz, “İnsan ve Çevre İlişkisi" bulunmaktadır. Hayat Bilgisi programının vizyonu içerisinde sağlıklı bir yaşam sürme, programın genel amaçları içerisinde de " " şeklinde ifadeler yer almaktadır. Ayrıca 3.sınıf Sağlıklı Hayat ünitesi içerisinde kazanımlara yer verilmiştir. Sosyal Bilgile rprogramın temel amaçları içerisinde sağlık konusuna yer verilmemiştir ancak kazanımların içerisinde sağlık ile ilişkilendirmeler vardır.

3. Programın Eğitim Durumu (Öğrenme-öğretme süreci) öğesi

Programın üçüncü öğesi olan Eğitim Durumu (Öğrenme-öğretme süreci) öğesiyleilgili bilgilere de aşağıdaki Tablo 3’te yer verilmektedir.

Tablo-3

Programların Eğitim Durumu (Öğrenme-öğretme süreci) Öğesiyle İlgili Farklılıkları

DERSİN ADI Programın özellikleri	**Fen Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Hayat Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Fen Bilgisi Programı (4.Sınıf)**	**Sosyal Bilgiler Programı (4.Sınıf)**
HAFTALIK DERS SAATİ	-Haftada 3’er saat olarak planlanmıştır.	-Haftada 3’er saat olarak planlanmıştır.	-Haftada 3’er saat olarak planlanmıştır.	-Haftada 3’er saat olarak planlanmıştır.

ÖĞRENME ÖĞRETME STRATEJİLERİ	Programda ‘Benimsenen Strateji ve Yöntemler’ başlığı altında sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının ” Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine” göre tasarlanacağın dan bahsedilmektedir (2013:III)	Öğrenme stratejileri ile ilgili bir bilgi verilmemiştir.	Programda ‘Benimsenen Strateji ve Yöntemler’ başlığı altında sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının ” Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine” göre tasarlanacağın dan bahsedilmektedir (2013:III)	Programda örnek olay, günlük tutma, drama, gezi, gözlem, eğitsel film, araştırma ve sorgulama(?), 6 şapka, grup ile öğrenme stratejileri, proje çalışması gibi stratejilerin kullanılması önerilmiştir.
ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	-Programda öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya olanak tanıyan “öğrenci merkezli” bir öğrenme sürecinden bahsedilmektedir (2013:III)	Öğrenme öğretme süreciyle ilgili bilgi verilmemiştir.	-Programda öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya olanak tanıyan “öğrenci merkezli” bir öğrenme sürecinden bahsedilmektedir (2013:III)	Programda öğrenme sürecinde aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesine önem verilmiştir.

ÖĞRETMEN ROLÜ	-Programda öğretmen, kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir rol üstlenerek, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendiren ve uygulamalarda bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlayan kişi olarak belirtilmiştir.	Programda Öğretmen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıklarını dikkate alan, sınıfta dersi işlerken öğrencilerin önceki yaşantılarından hareket ederek konular arasında bağlantı kuran, öğrencilerin arkadaşları ve diğer öğretmenleri ile etkileşimine fırsat veren kişi olarak belirtilmiştir.	-Programda öğretmen, kolaylaştırıcı ve yönlendirici bir rol üstlenerek, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendiren ve uygulamalarda bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlayan kişi olarak belirtilmiştir.	Programda öğretmen öğrencilerinin anlam kurmalarına yardımcı rolünü üstlenen,Öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya teşvik edici,yardımcı şeklinde ifadeler ile tanımlanmıştır.
ÖĞRENCİNİN ROLÜ	-Programda öğrencinin rolü bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan birey olarak belirtilmiştir. -Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve sürece aktif katılacağı vurgulanmıştır (2013:III).	Öğrencinin rolü ile ilgili bir bilgi verilmemiştir.	-Programda öğrencinin rolü bilginin kaynağını araştırma, sorgulama, açıklama ve tartışma olarak belirlenmiştir. --- Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve sürece aktif katılacağı vurgulanmıştır (2013:III).	Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve sürece aktif katılacağını belirten ifadeler bulunmaktadır.

ÖĞRENME ORTAMLARI ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ)	-Programda sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından bahsedilmiştir. Problem, proje, argümantasyon, işbirliğine dayalı öğrenme vb. yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.	Programda "Öğretmen, sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirirken yakın çevreye geziler düzenlemeli ve bu gezilerde önceden planlanan etkinlikleri yaptırmalıdır. Bu bağlamda öğretmen okul ve yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermelidir." şeklinde öğrenme ortamlarından bahsedilmiştir.	-Programda sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından bahsedilmiştir. Problem, proje, argümantasyon, işbirliğine dayalı öğrenme vb. yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur.	1. "Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerini sağlamalıdır." "Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir." "Programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklamak, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmelidir." şeklinde ifadelere yer verilmiştir.

Tüm programlarda derslere ayrılan süreler eşit ve 3 saat olarak belirtilmiştir.

Fen Bilimleri programında ‘Benimsenen Strateji ve Yöntemler’ başlığı altında sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının ”Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine” göre tasarlanacağından bahsedilmektedir. Hayat Bilgisi programında öğrenme stratejileri ile ilgili bir bilgiye yer verilmemiştir. Sosyal Bilgiler programında örnek olay, günlük tutma, drama, gezi, gözlem, eğitsel film, araştırma ve sorgulama, 6 şapka, grup ile öğrenme stratejileri, proje çalışması gibi stratejilerin kullanılması önerilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçleri Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler programlarında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda düzenlenmiştir. Hayat Bilgisi programında ise düzenlemeler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmasına rağmen yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili direkt bir ifadeye yer verilmemiştir.

Tüm programlarda öğretmen kolaylaştırıcı ve yönlendirici olarak tanımlanmıştır. Hayat Bilgisi programında öğretmen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıklarını dikkate alan, sınıfta dersi işlerken öğrencilerin önceki yaşantılarından hareket ederek konular arasında bağlantı kuran, öğrencilerin arkadaşları ve diğer öğretmenleri ile etkileşimine fırsat veren kişi olarak belirtilmiştir.

Fen Bilimleri programında öğrenci araştıran, sorgulayan, açıklama yapan, tartışan birey olarak ifade edilmiş ve sürece aktif katılımının önemli olduğu vurgulanmıştır. Sosyal Bilgiler programında öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve sürece aktif katılacağını belirten ifadeler bulunmaktadır. Hayat Bilgisi programında öğrencinin rolü ile ilgili bir bilgi verilmemiştir.

Tüm programlarda okul içi ve dışı ortamlardan yararlanması gerektiği vurgulanmış bunun ile birlikte Fen Bilimleri proje, problem, argümantasyon ve iş birliğine dayalı yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur. Sosyal Bilgiler programında ise PDÖ, "Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirmeye dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir." "Programdaki değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, değerleri açıklamak, ahlâkî muhakeme ve değer analizi şeklinde verilmelidir." şeklinde ifadelere yer verilmiştir. (Genel Amaç 5 ve 7)

4. Programın Ölçme-Değerlendirme Öğesi

Programın son öğesi olan Ölçme-değerlendirmeyle ilgili analiz sonuçlarına da Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo-4

Programların Ölçme-Değerlendirme Öğesiyle İlgili Farklılıkları

DERSİN ADI Programın özellikleri	**Fen Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Hayat Bilgisi Programı (3.Sınıf)**	**Fen Bilgisi Programı (4.Sınıf)**	**Sosyal Bilgiler Programı (4.Sınıf)**
ÖLÇME- DEĞERLENDİRME	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. İfadesi kullanılmıştır.	Programda ölçme değerlendirme ile ilgili olarak hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinden, ölçme ve değerlendirmede baskı oluşturulmamasın-dan,performans değerlendirilmesi n-den ve süreç odaklı değerlendirme yapılmasından bahsedilmiştir.	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. İfadesi kullanılmıştır.	"Öğretmen, ünitenin yapısına uygun olan değerlendirme araç ve yöntemlerini seçmelidir. Öğretmen, değerlendirmeni n, öğrenmenin ayrılamaz bir parçası olduğunu bilmelidir. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmeli-dir. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemlerini birlikte kullanmalıdır." "Öğretmen geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandığında öğrencilerde ıraksak düşünmeye yol açan özellikle ıraksak sorular sormalıdır." ifadeleri yer almaktadır.

Programları Ölçme değerlendirme öğesi açısından incelediğimizde genel olarak çoklu değerlendirme ve ölçme değerlendirmede teknolojiden yararlanma noktaları üzerinde durulmuştur. Buna göre sadece ürünün ön plana alınmasından sürecin ön plana alınmasına ve çoklu değerlendirme fırsatlarından yararlanılmasına doğru bir değişimin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Hayat Bilgisi programında öğrenciler üzerinde baskı oluşturulmamasına vurgu yapılmıştır. Sosyal Bilgiler programında ise "öğretmen ünitenin yapısına uygun değerlendirme, araç ve yöntemleri seçmelidir.", "Değerlendirmede geleneksel yöntemler ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılmalıdır.", "Öğretmen geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandığında öğrencilerde ıraksak düşünmeye yol açan özellikle ıraksak sorular sormalıdır." ifadeleri yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; ilkokul 3 ve 4. Sınıflarda okutulmakta olan Fen bilimleri, Hayat bilgisi ile Sosyal bilgiler derslerine ait öğretim programlarının birbirine bazı açılardan benzerlik gösterirken bazı açılardan ise benzemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmaktadır.

1- Aynı sınıflarda okutulmakta olan bu derslerin programlarının hazırlanışı sırasında içeriklerinin birbirini destekleyici şekilde oluşturulması önemli görülmektedir. Yukarıda belirtilen derslerdeki konularda yer alan kavramların diğer derslerle ilişkilendirilebilmesinin bazı temel kavramların kazandırılması için uygun olduğu düşünülmektedir.
2- Özellikle 3 dersin program içeriklerinde yer alan Beslenme, Sağlık, Çevre kirliliği, Teknoloji vb. konuların insan yaşamındaki önemi göz önüne alınarak derslerde yer alan kazanımların birbirini desteklemesi öğrenciler bu basamakta gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmada önemli olabilir. Bu yapının sağlanabilmesi için ilkokul düzeyindeki benzer derslerin ortak amaç ve kazanımlarının belirlenebileceği düzenlemeler (ortak komisyon vb.) öngörülebilir.
3- Programların hazırlanış sürecinde uygulama sürecinde önemli bir rol üstlenen, rehberlik yaparak öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına yönelik araştırmaların gerçekleştirilmesi de önerilebilir. Buna ek olarak benzer çalışmalar programın uygulanması sürecinin sonunda da belli aralıklarla gerçekleştirilmeli böylece yeni düzeltme/ düzenlemelere olanak verilmelidir (bu süreçlerde özellikle üniversitelerde çok çeşitli araştırmalar yapılmaktadır, MEB ile üniversitelerin daha fazla işbirliği sağlanarak bu dönütlerden yararlanılabilir).
4- Bu çalışma bir program karşılaştırma olsa da sistemde çalışmış ve çalışan olarak araştırmacılar;

-Programlarda yapılan değişimlerin hayata geçirilmesinden önce öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi, böylece programların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli deneyimin sağlanabilmesini,

-Programların etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarındaki gerekli fiziki koşulların (sınıfların kalabalıklığı, laboratuar, sınıf

düzeni, sıra, teknolojik donanım vb.) sağlanmasının da yararlı olacağını düşünmektedirler.

KAYNAKÇA

Çelikgöz.N, (2004), Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi, Ankara:*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı:1,s. 99-113

Gelen ve Beyazıt (2007), Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması,Ankara: *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 51, s: 457-476

Güneş ve Demir (2007), İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri,Ankara*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:33,s.169-180

MEB (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72. Erişim Tarihi: 09.01.2015

MEB (2013).İlköğretim Kurumları(İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim Programı, Meb Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72. Erişim Tarihi: 09.01.2015

MEB (2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1,2 ve 3.Sınıflar) Öğretim Programı, , Meb Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72. Erişim Tarihi:09.01.2015

Parlar, H. (2012), Bilgi Toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması, *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı:4,s.193-209

Sağlam ve Yüksel (2007), Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta-Değerlendirme Yöntemleri, Kütahya: *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*

Saylan, N. (1995). Eğitimde Program tasarısı temeller-prensipler-kriterler. Balıkesir: İnce Ofset

Yıldırım ve Şimşek (2000) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2.Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.



İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ORGANLARIMIZA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ YOLUYLA İNCELENMESİ

Analysis of 3th and 4th Grade Students' Perceptions About Organs Using Metaphor Analysis Technique

İjlal OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, iocak@aku.edu.tr

Selcen Süheyla ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sergun@aku.edu.tr

ÖZ

Fen eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarda ele alınan en temel nokta, öğrencilerin feni nasıl öğrendiği ve feni öğrenirken öğrenme ortamından hangi yönden destekler aldığıdır. Bu bulguların ışığı altında fen eğitimi programının yenilenme sürecinde özellikle öğrenme, öğretme, öğrenme ortamı ve öğretim stratejileri hakkında yeni anlayışların geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin istendik davranışları edinebilmeleri için kullanılacak öğretme stratejileri ve öğrenme deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramıyla yönlendirilmesinin uygun olacağı görüşü benimsenmektedir. Bu noktada farklı bir öğretim yöntemi biçimi olan metaforlar, bireyde var olan ön bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılabilir. Metafor, insanların sonuç çıkarmak ve yeni kavramları öğrenmek için kullandığı etkili bilişsel mekanizmalardan biridir. Metaforlar, bilişsel fikir ve kavramların öğrenilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Çok güçlü öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu araştırma ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde gördükleri bazı organlara ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Böylece öğrencilerin organlarımızı nasıl gördükleri ve neden böyle gördükleri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Bu sayede kavram öğretiminde ortaya çıkan aksaklıklar ve yapılması gerekenler belirlenebilir. Kavramlar öğretilirken kavramlara uygun araç gereçlerin kullanılması doğru benzetmelerin yapılması gibi konularda da araştırmamız bize yardımcı olabilir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin organlara yönelik kullandıkları metaforları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar İli merkez ilçesinde bulunan beş ilkokulda, 3. sınıfta öğrenim gören 90 kız öğrenci, 104 erkek öğrenci ve 4. sınıfta öğrenim gören l08 kız öğrenci, l07 erkek öğrenci olmak üzere toplam 409 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin organlarımıza ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yapılmıştır. Öğrencilere 6 sorudan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin organlarınıza ilişkin düşüncelerini ortaya çıkartmak için her bir öğrencinin "Mide….benzer, çünkü…." , "İnce bağırsak ….benzer, çünkü….." gibi cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin cümlelerin bulunduğu sayfadaki organlar üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini yazmaları istenmiştir, öğrencilerin açıklamaları çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmektir. İçerik analizi tekniğinde, birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir. Bu kavramlar okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır. Elde edilen veriler frekans analizi ile betimlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Önce araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları metaforlar numaralandırılarak listelenmiştir. Bir metaforun kullanılmadığı, birden fazla metaforun kullanıldığı ve boş bırakılan çalışma

kâğıtları araştırmadan çıkarılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile çözümlenen veriler elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin organlar üzerinde çok fazla metafor kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu beklenildiği gibi organlarımızın şekli, boyutu ve hareketlerine ilişkin metaforlar oluşturmuştur. Ayrıca organların görevlerine ve renklerine yönelik metaforlar da geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforlar somut ve olumludur.
Anahtar Kelimeler: Organlarımız, metafor, öğrenci, fen bilimleri

ABSTRACT

The common topic searched for in the studies on science education has been how students learn science and which supports they employ in learning environment in this process. It is frequently stated that new understanding is needed in science education in terms of learning, teaching, learning environment and teaching strategies. It is commonly argued that teaching strategies and learning experience of students should be based on constructivist approach in order to make students to gain desired behaviours. One of such teaching strategies is the use of metaphors, which can be employed to relate prior knowledge of students with newly learned topics. Metaphors are one of the cognitive mechanisms which individuals use to make inferences and to learn new concepts. Metaphors play a significant role in learning and improving the cognitive concepts. In addition, metaphors are very strong learning and teaching tools. This study aims at identifying the metaphors developed the third and fourth grade students about organs that are covered in the science course. Based on the findings it can be understood how these students perceive organs and the potential problems about the concept teaching can be uncovered. In concept teaching proper teaching materials should be used and necessary analogies should be employed. The participants of the study designed as a scanning research were 409 third and fourth grade students attending a public basic education school in downtown Afyonkarahisar. Of the third grade students 90 were females and l04 males. Of the fourth grade students l08 were females and l07 males. The data of the study were collected through the use of a survey questionnaire, which included statements about six different concepts. The statements were designed to reveal the metaphors about organs. The statements were organized as follows: "Stomach is like …., because….", "Small intestine is like …, because…..". For the evaluation of the data in this study, "content analysis" technique was used. The main objective of content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the data obtained. In the content analysis technique, similar data are brought together in the framework of specific themes and concepts. These concepts are organized and interpreted as it will be understood by the reader. The obtained data were described by frequency analysis. Students were divided into categories according to their gender. First, metaphors of the students were listed and numbered. Blank surveys, surveys that had no metaphors and surveys that had more than one metaphores were excluded form study. The findings obtained from data analyzed by content analysis method and interpreted in tables. As a result, it is seen that students use a lot of metaphors about organs. As expected the vast majority of students created metaphors concerning the size, dimensions and movement of the organs. Also students created some metaphors regarding to function and colors of the organs. Developed metaphors are tangible and positive.
Keywords: Organs, metaphor, student, science

GİRİŞ

Fen bilimi bir doğa bilimidir. İnsanların yaşadıkları çevreyi anlayıp yorumlama, bu karmaşık çevrede bir düzenlilik arama düşüncesini tetikleyen bilgi ve becerilerin özüdür. Başka bir ifadeyle fen bilimsel düşünme ve bu bilimsel düşünmeyi uygulamaya koymadır (Topsakal, 2006). Fen eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarda ele alınan en temel nokta, öğrencilerin feni nasıl öğrendiği ve feni öğrenirken öğrenme ortamından hangi yönden destekler aldığıdır. Bu bulguların ışığı altında fen eğitimi programının yenilenme sürecinde özellikle öğrenme, öğretme, öğrenme ortamı ve öğretim stratejileri hakkında yeni anlayışların geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin istendik davranışları edinebilmeleri için kullanılacak öğretme stratejileri ve öğrenme deneyimlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramıyla yönlendirilmesinin uygun olacağı görüşü benimsenmektedir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2004). Bu noktada farklı bir öğretim yöntemi biçimi olan metaforlar, bireyde var olan ön bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılabilir (Kesercioğlu ve diğ.,2004).

Levin' e göre metafor kelimesi, Yunanca "metapherein" kelimesinin farklılaşmasıyla ortaya çıkmıştır. Meta "değişmek" pherein ise "katlanmak" anlamındadır. Metafor kelimesinin dilimizdeki karşılığı ise "mecaz", "eğretileme", "benzetme"dir. Metaforlar çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsamaktadır (Soysal ve Afacan, 2012). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Metafor, algısal benzerlik olan bir objeden diğerine geçen anlam transferidir. Metaforlar, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlar. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, metaforların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Semerci, 2007).

Ülkemizde metaforlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Şeyihoğlu ve Gençer (2011), ilköğretim öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi "Organların görevleri ile sağlıklı yaşam arasında ilişki kurar" kazanımında "organlara" ilişkin sahip oldukları algılarının, metafor aracılığı ile ortaya çıkarılmasında, akademik bilgilerinin yanı sıra çevrelerinden edindikleri bilgileri ve gözlemlerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca metaforlar oluşturulurken öğrencilerin genellikle şekilleri ve görevlerini düşünerek organları başka objelerle özdeşleştirdikleri ve benzetilen nesnelerin gündelik yaşamdan ve oldukça yakın çevrelerinden olması da araştırmanın sonuçları arasındadır. Soysal ve Afacan'ın (2012) "fen ve teknoloji dersi" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartmak için yaptıkları çalışmada bu yaştaki çocukların hayal gücü ve benzetme yeteneklerinin ne kadar güçlü olduğunu göstermişlerdir. Er Tuna ve Mazman Budak (2013)'ın çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "tarih" kavramıyla ilgili metafor açıklamaları tarihin genel manada bilinen, anlamı ve görevine uyumlu olarak ortaya çıkmıştır. Polat, Apak ve Akdağ'ın (2013) Sınıf Öğretmenliği okuyan öğrencilerin "akademisyen" kavramına ilişkin algılarının metafor analizi Üretilen metaforların 43'ü olumlu, 18'i olumsuzdur. Metaforlar gerekçelendirilmelerine göre bilgi kaynağı, eleştirmen, bilgi üreticisi, araştırmacı, rehber ve diğer olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Öztürk (2007), "coğrafya" kavramına yönelik öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının % 33'ünün "coğrafya"yı "yaşam kaynağı - yaşamın kendisi olarak" , % 23,2' si "yaşam alanı olarak", % 8,1'i "yol bulducu- yönlendirici olarak" ve % 7,5'i "farklı branşları barındırıcı olarak" algıladığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sı coğrafyayı yaşamın kendisi ile ilişkilendirmektedir.

Metaforlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların farklı alanlarda ve farklı disiplinlerde olduğu görülmektedir. Ancak ilköğretim 3. ve 4. sınıflarda organlara yönelik metafor geliştirme ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fen bilimleri dersi kavramlar konusunda oldukça zengin bir derstir. Fen bilimleri dersine ilişkin kavramlar genelde somut ve somutlaştırılabilir kavramlardır. Fakat öğrencilerin duyularıyla algılayamadıkları bazı kavramlar soyut kalabilmektedir. Bu nedenle kavramların öğrenimi dersin öğrenilmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışma Fen bilimleri "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesi kapsamında bulunan organların hangi metaforlar kullanılarak öğrenildiğini ortaya koymak için yapılmıştır. Öğrenmede, öğrenilenlerin akılda tutulmasında, öğrenme sürecinin kalitesini artırmada, bireysel farklılıkların, karakter ve kültürlerin, ön bilgilerin, yanılgı ve yanlışlıkların tanınmasında önemli bir teknik olan metaforların, daha önce uygulanmamış bir alanda uygulanması çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışma ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin derslerde gördükleri bazı organlarla ilgili geliştirdikleri metaforları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini, Afyonkarahisar İli merkez ilçesinde bulunan beş ilkokulda, 3. sınıfta öğrenim gören 90 kız öğrenci, 104 erkek öğrenci ve 4. sınıfta öğrenim gören l08 kız öğrenci, l07 erkek öğrenci olmak üzere toplam 409 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin toplama aracı ve uygulama süreci

Temel olarak ölçme aracının içeriği öğrencilerin okulda Fen Bilimleri dersinde öğrendikleri kavramlardan oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Fen Bilimleri dersi programında üniteler ve sınırlılıklar göz önüne alınarak kavramlar seçilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracına 30 kişilik bir gruba ön uygulama yapıldıktan sonra son şekli verilmiştir.

Ölçme aracı 6 sorudan oluşan oluşmaktadır. Sorular araştırmaya katılan öğrencilerin organlara ilişkin düşüncelerini ortaya çıkartmak için her bir öğrencinin "Mide ….benzer, çünkü…." , "İnce bağırsak ….benzer, çünkü….." gibi cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere bu soruların yazıldığı kağıtlar dağıtılmış daha sonra metaforun ne olduğu açıklanmıştır. Soruların içerisinde olmayan bazı örnekler verilmiştir. Öğrencilere benzetimlerinin gerekçelerinin belirtilmesinin neden gerekli olduğu açıklanmıştır.

Metafor çalışmalarında "gibi" kavramı genellikle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. "Çünkü" kavramına da yer verilerek, katılımcılardan kendi benzetmeleri için sebep veya "mantıksal dayanak" üretmeleri istenmesi gerekir (Saban ve diğ., 2005).

Verilerin analiz edilmesi

Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşabilmektir. İçerik analizi tekniğinde, birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilir. Bu kavramlar okuyucunun anlayacağı şekilde organize edilerek yorumlanır (Aydın, 2010).

Elde edilen veriler frekans analizi ile betimlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kategorilere ayrılmıştır. Önce araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları metaforlar numaralandırılarak listelenmiştir. Bir metaforun kullanılmadığı, birden fazla metaforun kullanıldığı ve boş bırakılan çalışma kâğıtları araştırmadan çıkarılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile çözümlenen veriler elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin organlarla ilgili oluşturdukları metaforlar tablolarda verilmiştir.

Tablo-1: "Kalp" Kavramına İlişkin 3. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Kalp

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	**fındık(9), daire(9), dünya(8), kalp(7), elma(5), yumruk(5), balon(4), top(4), yuvarlak(3), çilek(1), domates(2), üçgen(5), yürek(1), kalp şekli(1), küçük birşey(2), iz çıkarma(1), kısa boru(1), gül(1), damar(1), oyuncak(1), avuç(1), el(1), dolunay(1), portakal(1), taş(1), sol elin küçüklüğüne(1),**	77	26
2) Renk Yönünden Benzetme	**kırmızı(4), bayrak (2), kan(2),**	8	3
3) Şekil-Renk Yönünden Benzetme	**kırmızı daire(2), kırmızı kutu(1)**	3	2
4) İşlev Yönünden Benzetme	**pompa(48), saat (17), motor (1), makine(1), davul(1), baston(1), zıp zıp(1), çamaşır makinası(1), organlarımızdan biri(1), çok hızlı(1), elimizin açılmasına(1), kalbimiz atar(2), pil(1), kan basar(1), bit bit atan bir şey(1), kendimizi yaşatmaya(1), bizi canlı tutar(1),**	81	17
5) Diğer	**tencere(1),ikide bir yağan yağmur(1), bir tane düdük(1), traş bıçağı(1),masa(1),**	5	5

Tablo-2: "Kalp" Kavramına İlişkin 4. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Kalp

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	**balon(13), elma(11), yumruk(8), top(6), çilek(4), bomba(3), armut(2), yumurta(1), elle kalp yapmak(1), çanta(1), ceviz(1), yumurtlamış top(1), yaprak(1), yuvarlak topun içine saklanmış boru(1), basket topu(1), oyuncak dünya(2), şekil (1), daire (2), nar (2), domates(1), yuvarlak saat (1), okul lambası(1), üçgen (1)), kafa(1), kalp(1),**	68	25
2) Renk Yönünden Benzetme	**kırmızı (4), bayrak (1)**	5	2
3) Şekil-Renk Yönünden Benzetme	**kırmızı yorgan (1), kırmızı balon (1)**	2	2
4) İşlev Yönünden Benzetme	**pompa (66), motor (2), arı (2), haberleşme borusu (1), çalışkan öğrenci (1), makine (2), bilgisayar şarjı (1), bisiklet pompası(1), saat (24), baraj (1), tansiyon ölçer (1), davul (1), su pompası (1), kan pompalama (2), sıkınca ses çıkaran oyuncak (1), titreşim (1), saatin sesi (1), bombalı saat (1), kapıyı tıktıklama (1)**	111	19
5) Diğer	**muz (2), iki parmağın arası (1), silgi (1), ayı (1), tarla (1), karaciğer (1), ayakkabı (1), dün (1), atatürk (1), pamuk (1), baba (1)**	12	11

Kalp kavramı ile ilgili olarak geliştirilen metaforları gösteren Tablo-1 incelendiğinde araştırmada metafor oluşturan 174 tane 3. sınıf öğrencisinin 53 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Tablo-2 incelendiğinde 198 tane 4. sınıf öğrencisinin 59 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Geliştirilen metaforların tamamının somut kavramlardan oluştuğu görülmektedir. Kalp kavramıyla ilgili olarak en fazla geliştirilen metaforlar, kalbin şekli, işlevi hareketlerine göre oluşturulmuştur. Tablo-1 ve tablo-2'de yer alan metaforları geliştiren öğrenciler "kalp.... benzer, çünkü " sorusuna karşılık olarak açıklama yapmışlardır. Buna göre en fazla geliştirilen metaforlar pompa, saat, balon, elma ve fındık şeklinde sıralanmıştır.

Pompa metaforu için: Kalp pompaya benzer; çünkü vücudumuza kanı pompalar. Kalp pompaya benzer; çünkü kan depoladığı için şeklinde cevaplar verilmiştir.

Saat metaforu için: Kalp saate benzer; çünkü saat gibi ses çıkarır. Kalp saate benzer; çünkü tık tık attığı için şeklinde cevaplar verilmiştir.

Balon metaforu için: Kalp balona benzer; çünkü yumuşaktır ve çünkü şişip iniyor. Kalp balona benzer; çünkü kalpli balonlar var şeklinde cevaplar verilmiştir.

Elma metaforu için: Kalp elmaya benzer; çünkü şekli elma ve kırmızıdır şeklinde cevaplar verilmiştir.

3.sınıf öğrencilerinden 9 kişi kalbi fındığa benzetmiştir. Bunun sebebi de öğretmenlerin yiyeceklerle daha önceden bağlantı kurması ve fındığın kalbe iyi geldiğini ve şeklinin kalbe benzediğini söylemesidir. Ayrıca kalbi zıpzıpa benzetenler de olmuştur. Bunların hepsi 3. sınıf öğrencisidir ve 2 kız 3 erkek öğrenci olmak üzere toplam 5 öğrenci şeklindedir. Kalp zıpzıpa benzer; çünkü arabanın motoru gibidir ve çünkü bir oyuncağa benziyor şeklinde cevaplar verilmiştir.

Tablo-3: "Mide" Kavramına İlişkin 3. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Mide

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	muz(5), fasulye(15), armut(2), tabak(2), yuvarlak(5), yılan(5), balon(5), poşet(2), top(1), taş(1), ayakkabı(2), yemek(1), bardak(1), ay(3),yumruk(1), çaydanlık(1), çuval(2), çöpkovası(1), tarla(1), yılan torba(1), torba(14), çöp kutusu(2), patlıcan(1),filin ağzı(1),kuş(2), top(3), şimşek(1), diş(1), kova(5), yuvarlağın yarısı(1), yiyecek(2), uzun kıvrak bir yol(1), tencere(3), üçgen(1), boşluk(5), vazo(1), soba(2), kapı kolu(1), böbrek(2),kaşık(2), şişe(1), küçük bir şey(1), yemek kutusu(1), büyük bir sosis(1), yediğimiz yemeğe(1), ayak(2), yumurta(1), içi boş olan bir şeye.(1), balık(1), kare(1), bebek(1), borozan(1), iki tarafı açık çuval(1), kaydırak(1), içinde asit olan bir şişeye(1), ay dede(1), salıncak(1)	126	57
2) Renk Yönünden Benzetme	kahverengi (1), siyah(1)	2	2
3) İşlev Yönünden Benzetme	öğütücü makine(4), hortum(2), boru(3), değirmen(1), yemek deposu(2), sindirme aleti(1), buzdolabı(6), bağırsak(1), yemeği karıştırmak(1), karışım(1), süzgeç(1), üretim yapan bir fabrika(1), yemek yememizi sağlar(1), yediğimiz yemekler midemize gider(4), sindirmek(3), yemekleri öğütür(3), depo(1), öğütmek(1), yemeği sindirmek(1)	38	19
4) Diğer	aslan(1), dönme dolap(1), değnek(1),	3	3

Tablo-4: "Mide" Kavramına İlişkin 4. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Mide

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	yatak(1), hamur(1),ev(1), muz(11), karpuz(2), gondol(1), fasulye(8), armut(1), et(1), gülen yüz(1), ev bacası(1), su balonu(1), tabak(3), kepçe(1),yuvarlak(4),yılan(1), **besin torbası(1), dayımın bebeği(1), kalem kutusu**(3), **oyun** kumandası(1), yastık(1), düdük(2), et(1), hayvan(1), balon(5), şişe(2), poşet(3), top(3), fıstık(1), ceviz(1), solucan(2), taş(1),ayakkabı(2),vazo(1), oda(1), bardak(1), ay(3), kalem(1), yumruk(1), **çaydanlık(1), kese(2), çuval(1), torba(4), top(1), kova(1), şişe(2), yediğimiz yemeğe(1), ayak(3), yumurta(2), uzun daireye(1),tepsi(1), elma(1), yassı(1), bacak(1), sekiz(1), oyun hamuru(1), Dikdörtgen çukur(1), yarım daire(1), telefon(1), yarım ay(1), cam kolu(1), firizbi(1), yuvarlak tepsi (1), küre(1), sosis (2), içli köfte(1), dünya(1), orak(1), bumerang(1), çöp poşeti(1), elbise(1), kaju(1), çöp(1), labirent(1),sıfır (1), ördek(1), süpürge(1), kirli bir göl(1), ev(1), şeker(1), midye(1), yaprak(1), flüt(2), 'P' harfi (1), sepet(1), çekiç(1), araba deposu(1)**	136	87
2) İşlev Yönünden Benzetme	öğütücü makine(4), blendır(2), **hortum**(2),elektrik süpürgesi (3), yutak(1), işçi(1), **beyin(1), yemek(1), mikser(5), değirmen(1), yemek deposu(1), buzdolabı(2), bağırsak(1), yemeği sindirmek(1), depo(5),** boru(3),**yemeklerimizi içinde biriktirir(1), yemekleri bir arada tutar(1), kavşak(1),karınca(1), yemek zulası(1),kiler(1),tren yolu(1), mideye gelen yemek erir(1), sular mideye gider(1), motor(1),**	44	26
3) Diğer	**tahta(1), Pazar(1), saat(1), güneş(2), kitap(1), bye(1), kdç(1),**	8	7

Mide kavramı ile ilgili olarak geliştirilen metaforları gösteren Tablo-3 incelendiğinde araştırmada metafor oluşturan 169 tane 3. sınıf öğrencisinin 81 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Tablo-4 incelendiğinde 188 tane 4. sınıf öğrencisinin 120 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Geliştirilen metaforların 172 tanesinin somut kavramlardan, 3 tanesinin soyut kavramlardan oluştuğu görülmektedir.

Mide kavramıyla ilgili olarak en fazla geliştirilen metaforlar, midenin şekli ve işlevine göre oluşturulmuştur. Tablo-3 ve tablo-4'de yer alan metaforları geliştiren öğrenciler "mide.... benzer, çünkü " sorusuna karşılık olarak açıklama yapmışlardır. Buna göre en fazla geliştirilen metaforlar fasulye, torba ve muz şeklinde sıralanmıştır.

Fasulye metaforu için: Mide fasulyeye benzer; çünkü şekli benziyor şeklinde cevaplar verilmiştir.

Torba metaforu için: Mide torbaya benzer; çünkü midede de iki tane tutma yeri var torbada da. Mide torbaya benzer; çünkü midemizin içinde de yiyecek içecek olduğu için şeklinde cevaplar verilmiştir.

Muz metaforu için: Mide muza benzer; çünkü şekli benziyor. Mide muza benzer; çünkü muz gibi ince ve yassı bir yapıya sahip şeklinde cevaplar verilmiştir.

Tablo-5: "Böbrek" Kavramına İlişkin 3. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Böbrek

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	**fasulye(76), daire(4), yumurta(1), yuvarlak(1), iki tane kese(1), elma(1), bebek(1), küçük bir top(1), armut(1), kulak(3), taş(1), muz (2), balon(1), ikiz çocuklar(3), cisim(1), börek(1), içi dolu torba(1), hamur(1),iki taş(1), iki yumurta(1), dikdörtgen(1), sıfır (1), kesilmiş elma(1), et(1), fıstık(1), iki poşet(1), ekmek(1), ayakkabı(1), kabak(1), iki büyük "a"(1), düdük(1), simidin yarısı(1), ikiye bölünmüş güneş(1), üç yanlı bir şey(1), kare(1), dikdörtgen(1)**	119	36
2) Renk Yönünden Benzetme	**kara(1), kara bir taş(1), kırmızı bir top(1), kara birşey(1), kırmızı(1),**	5	5
3) İşlev Yönünden Benzetme	**süzgeç(2), mikser(2), hortum(1), süzme makinası(1), soluk alıp vermemizi sağlar(1), böbreğim zayıftır(1), kanı temizler(1), pipet(1), tuvalet yapmamızı sağlar(1), silgi(1), ağaç(1),**	11	11
4) Diğer	**Kuru üzüm(1), çikolata yemek(1), arabanın dumanı(1), ekrem(1), kalın ip(1), sert bir yiyecek(1), pipet(1),**	7	7

Tablo-6: "Böbrek" Kavramına İlişkin 4. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Böbrek

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	**fasulye(63),daire(1), yumurta(3), yuvarlak(4), bezelye tanesi(1), tümsek(1), mandalina(1),solucan(1), iki tane kese(1), oval şekil(1), elma(1), fındık(2), kalın bir ay(1), yumuşak(1), üçgen(1), bebek(1), akciğer(2), küçük bir top(1), patates(1), armut(1),kuru üzüm(1), kulak(3), bulut(2),top(3), tepsi(1), fasulye tohumu(1), ikiz kardeşler(1), sallanan üzümler(1), zeytin(1), taş(2), böbrek(4), muz (6), baklava(1), yumruk(1), biraz mide(1), delik bir şey(1), turşu(2), kaju(3), balon(1), pastırma(1), sabun(1), kalp(1), ay(1), 2e(1), "c" harfi(1), inek bıçağı (1), köfte(1), çanta(1),**	135	48
2) Renk Yönünden Benzetme	**siyah(2), kara(1), karaciğer(1), demir(1)**	5	4
3) İşlev Yönünden Benzetme	**elek(1), süzgeç(17), mikser(1), hortum(2), kanlarımızı toplar (2), yağ süzücü(1), rahatlama yeri(1), motor(1), yediğimiz yemekler geçer(1), tuvalet(1), makine(1),**	29	11
4) Diğer	**Kuru üzüm(1),balık(1), bilgisayar oyunu(1), yumuşak tüylü bir şey(1), hardal parçası(1), kafes(1),**	6	6

Böbrek kavramı ile ilgili olarak geliştirilen metaforları gösteren Tablo-5 incelendiğinde araştırmada metafor oluşturan 142 tane 3. sınıf öğrencisinin 59 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Tablo-6 incelendiğinde 175 tane 4. sınıf öğrencisinin 69 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Böbrek kavramıyla ilgili olarak en fazla geliştirilen

metaforlar, böbreğin şekli ve işlevine göre oluşturulmuştur. Tablo-5 ve tablo-6'da yer alan metaforları geliştiren öğrenciler "Böbrek.... benzer, çünkü….. " sorusuna karşılık olarak açıklama yapmışlardır. Buna göre en fazla geliştirilen metaforlar fasulye, süzgeç ve muz şeklinde sıralanmıştır.

Fasulye metaforu için: Böbrek fasulyeye benzer; çünkü şekli benziyor ama biraz büyükler. Çünkü fasulye gibi küçüktür. Böbrek fasulyeye benzer; çünkü öğretmen tahtada öyle gösterdi şeklinde cevaplar verilmiştir.

Süzgeç metaforu için: Böbrek süzgece benzer; çünkü su içtiğimizde oradan süzülür. Böbrek süzgece benzer; çünkü kanımızı süzer. Böbrek süzgece benzer; çünkü yediklerimizi süzüyor şeklinde cevaplar verilmiştir.

Muz metaforu için: Böbrek muza benzer; çünkü şekli benziyor şeklinde cevaplar verilmiştir.

Tablo-7: "Akciğer" Kavramına İlişkin 3. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Akciğer

Kategoriler	**Metaforlar**	**Metafor Frekansı**	**Metafor Adedi**
1) Şekil Yönünden Benzetme	**filin kulağı(12), yuvarlak (4), kelebeğin kanatları (1), kulak (2), üçgen (2), yastık (1), kafes (1), daire (1), dikdörtgen (3), fasulye(6), yarım ay (1), d şekli(3), sıfır(4), küçük "a"(2), ayak(1), dikdörtgenin yarısı(1), daire yarısı(1), kabarcık(1),yarım yuvarlak(1), dondurma külahına(1), ekmek(8), küçük tabak(1), küçük ve yuvarlak(1), yarımay(1),kavçuk(1),ipe bağlı bir top(1), şapka(1), taş(1), hilal (1), kare(1), çanta(1), ikiye bölünmüş dünya(1), kanat(1), dikdörtgen saç(1), dağ(1),silgi(1)**	72	36
2) Renk Yönünden Benzetme	kara (4), beyaz (6), **kahverengi(1), siyah(1),ak(1), tuhaf bir renk(1), kapkara bir şey(1), karaciğerin zıttı(1), akbaba(1),**	17	9
3) İşlev Yönünden Benzetme	**balon (11), sünger (4), patlayan balon (1), havalandırma (3), pompa (5), hava(6), nefes alma makinası(2), temiz havayı solumak(1), havalandırma borusu(1), nefes almamızı sağlar(1), ciğer(1), buhar(1), çaydanlıktan çıkan buhar(1),silgi (1), nefes alma(5), içi hava dolu bir kap(1), nefes(1), akciğer(1), araba gazı(1), nefes borusu(1)**	49	20
4) Diğer	**kalp (2), oyuncak (2), çekmece(1), duvar(1), su(1), kutu(1), kaya(1), kaşığın ağzı(1), mendil(1), kemik(1), silah(2), kedi(1), süt(1),gözlük(1), mide(1),soba(2)**	24	20

Tablo-8: "Akciğer" Kavramına İlişkin 4. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Akciğer

Kategoriler	**Metaforlar**	**Metafor Frekansı**	**Metafor Adedi**
1) Şekil Yönünden Benzetme	**kuru fasulye(7), dünya (3), taş (3), dikdörtgen (3), bir sürü boncuk (2), top (2), yuvarlak (2), kelebeğin kanatları (2),yumurta (2), limon (1), bir elmanın yarısı (1), ağaç (2), şu şişesi (2), kulak (1), üçgen (1), yastık (1), kiraz (1), kelebek (1), şekil (1), kafes (1), daire (1), yarım bir ekmek (1), ay (1),yarım patates (1), ekmek (1), yarım üçgen (1), fıstık (1), yağmur damlası (1) kek dilimi (1), hortum (1), elmanın yarısı (2),** iki kardeş	54	34

	(1), **iki bebek (1), akciğer (1),**		
2) Renk Yönünden Benzetme	kömür (1), kara (1), beyaz (1), siyah (1)	4	4
3) Şekil-Renk Yönünden Benzetme	beyaz bir şişe (1), beyaz el (1)	2	2
3) İşlev Yönünden Benzetme	**sünger (18), balon (17), oksijen (1), insanın nefes aldığı yer (1), filtre (1), temiz havayı soluma (1), hava pompası (1), fabrika (1), pompa (2), süpürge (3), silgi (1), buhar makinası (2), hava motoru (1), steteskop (1), kalp (2), bağırsak (1),**	53	16
4) Diğer	**el işi kağıdı (2), uzun değnek parçası (1), süt (1), böbrek üstünde durur (1), ince (1), ayakkabı (1), kitap (1), çiçek (1), tabak (1), pipet (1), salatalık (1), benzin kutusu (1), poşet (2), ayakkabı (1), kağıt (2), bileklik (1), yelkovan ve akrep (1), türkiye (1)**	21	18

Akciğer kavramına ilişkin öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlar incelendiğinde metafor oluşturan 162 tane 3. sınıf öğrencisinin 85 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. 134 tane 4. sınıf öğrencisinin 74 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir.

Akciğer kavramıyla ilgili olarak en fazla geliştirilen metaforlar, akciğerin şekli ve işlevine göre oluşturulmuştur. Tablo-8 ve tablo-9'da yer alan metaforları geliştiren öğrenciler "Akciğer.... benzer, çünkü…. " sorusuna karşılık olarak açıklama yapmışlardır. Buna göre en fazla geliştirilen metaforlar sünger, balon ve kuru fasulye şeklinde sıralanmıştır.

Sünger metaforu için: Akciğer süngere benzer; çünkü sünger suyu emiyorsa akciğer de havayı emiyor. Akciğer süngere benzer; çünkü nefes alır ve verir şeklinde cevaplar verilmiştir.

Balon metaforu için: Akciğer balona benzer; çünkü şekli nefes alınca şişiyoruz. Akciğer balona benzer; çünkü balon gibi şişer iner şeklinde cevaplar verilmiştir.

Kuru fasulye metaforu için: Akciğer kuru fasulyeye benzer; çünkü iç tarafları eğik. Akciğer kuru fasulyeye benzer; çünkü aynı oldukları için şeklinde cevaplar verilmiştir.

Ayrıca akciğeri filin kulağına benzetenler de olmuştur. Benzetenlerin tamamı 3. sınıf öğrencisidir ve 8 kız 4 erkek olmak üzere toplam 12 kişidir. Akciğer fil kulağına benzer; çünkü şekli benziyor. Çünkü yuvarlaktır. Çünkü filin kulakları uzun şeklinde cevaplar verilmiştir.

Akciğeri havalandırmaya, havalandırma borusuna ve havalandırma pompasına benzeten öğrenciler de olmuştur. Buna gerekçe olarak da hava almamızı sağladığını ifade etmişlerdir.

Tablo-9: "İnce Bağırsak" Kavramına İlişkin 3. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

İnce Bağırsak

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	ip(49), yılan(12), ince bağırsak(20), balon(1), ince yol(1), kalem(4), çubuk(1), tel(2), saç(1), labirent(4), et(1), tırtıl(1), sıpagetti(1), yol(3), uzun(1),ince top(1), ayrı iki karın(1),	103	17
2) İşlev Yönünden Benzetme	boru(17), hortum(29), tünel(1), pipet(1), süzgeç(2), temizlemeye(2), içtiğimiz şeyleri tuvalete dökeriz(1),	53	7
3) Diğer	kemik(2), taş(2), kare(1),limon(1), daire(1), bulmaca(3), yuvarlak(2),su(1), kılıç(1), koni(1), masa(1), çıngırak(1), üçgen(1), boşluk(1)	19	14

Tablo-10: "İnce Bağırsak" Kavramına İlişkin 4. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

İnce Bağırsak

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	ip(74), solucan(8), yılan(7), makarna(5), ince bağırsak(5), değnek(1), damar(2), şeffaf kaplık(2), balon(1), ince yol(1), kalem(7), çubuk(2), sekiz(1), zincir(2), tel(2), saç(2), labirent(3), karnabahar(1), tren yolu(1), kurt(1), kablo(1),dal(1), dalgalı(1), viraj(1), salyangoz(1), tuvalet rulosu(1), beyin(2), hamur(1)	137	28
2) İşlev Yönünden Benzetme	boru(28), hortum(21), süzgeç(1), sünger(1), karnımızın ağrıması(1), tünel(1), pipet(1), değirmen(1), vagon(1),	56	9
3) Diğer	bilye(1), kağıt(1), kemik(3), İÇ(1), kılıf(1), ben(1), demir(1)	9	7

İnce bağırsak kavramı ile ilgili olarak geliştirilen metaforları gösteren Tablo-9 incelendiğinde araştırmada metafor oluşturan 175 tane 3. sınıf öğrencisinin 38 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Tablo-10 incelendiğinde 202 tane 4. sınıf öğrencisinin 44 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir.

İnce bağırsak kavramıyla ilgili olarak en fazla geliştirilen metaforlar, ince bağırsağın şekli ve işlevine göre oluşturulmuştur. Tablo-9 ve tablo-10'da yer alan metaforları geliştiren öğrenciler "incebağırsak .... benzer, çünkü…" sorusuna karşılık olarak açıklama yapmışlardır. Buna göre en fazla geliştirilen metaforlar ip, hortum ve boru şeklinde sıralanmıştır.

İp metaforu için: İnce bağırsak ipe benzer; çünkü incecik şeklinde cevaplar verilmiştir.

Hortum metaforu için: İnce bağırsak hortuma benzer; çünkü hortum gibi uzundur şeklinde cevaplar verilmiştir.

Boru metaforu için: İnce bağırsak boruya benzer; çünkü ikisinin de şekli aynı şeklinde cevaplar verilmiştir.

Tablo-11: "Kalın Bağırsak" Kavramına İlişkin 3. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Kalın Bağırsak

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	ince bağırsak(5), atkı(1), tırtıl ve kıvrımları(1), kalın uçları kıvrık(1), çerçeve(1), bulmaca(1), kalın bir kalem ucu(1), kalın bir kitap(1), bir kalın adam(1), tuğla(1), kare(3), kedi merdiveni(1), ızgara(1), sandalye(1),tırtıklı bir şey(1), ters duran harf(1), köprü(1), dikdörtgen(1), kalın sopa(1), büyük kalp(1),kalın"s" (1), uzun(1), duman(1), toka(1), kalın taş(1),	31	25
2) İşlev Yönünden Benzetme	boru(21), hortum (31), damar(2), sünger(1), depo(1), tünel(1), pipet(3), yol(3), bez(1), silgi(1), süpürge(1),	66	11
3) Diğer	kol(1), ağaç(2), tahta(1), üçgen(2), kalem kutusu(2), kalp(3), daire(1), sol(1), pamuk(1), taş(1), kasırga(1), yürümemizi sağlar(1), bıçak(1),	18	13

Tablo-12: "Kalın Bağırsak" Kavramına İlişkin 4. Sınıf Öğrenciler Tarafından Geliştirilen Metaforlar

Kalın Bağırsak

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1) Şekil Yönünden Benzetme	ip (29), zincir(4), yılan(6), kalem(6), dal(2), silindir(3), sopa(1), kalın tığ(1), şekilli ip(1), kablo(2), kıvrılmış tel(1), bulut(3), beyin(1), kalın bir şey(1), kalın hamur(1), ince bağırsak(1), atkı(1), kıvrık(1),kalın tahta(1), kıvırcık(1), halat(3), tel(1), tren yolu(1), dışkı(1), büyük bir yol(1), değnek(1), sıpagetti(1), sosis(1), mağara(1), yumak(2), toka(1), kalın kitap(1), kalın taş(l),	83	33
2) Renk Yönünden Benzetme	renkli(1),	1	1
3) Şekil-Renk Yönünden Benzetme	kırmızı dondurma(1),	1	1
3) İşlev Yönünden Benzetme	boru(36), hortum(25), damar(2), sünger(2), kısa tünel(1), kanalizasyon(1), çeşme(1), dışkılarımızı boşaltmak(1), depo(1), bir şey yapmak(1), süzgeç (1), tünel(1), tuvalet rulosu(1), silgi(1), kağıt(1), su(1), süpürge(1),	78	17
4) Diğer	hah püskülü(1), demir(4), top(2), bacak(1), kol(1), ağaç(2),diş(1), fasulye(1),muz(1), dolap(1), patlıcan(1), bahçe(1), üçgen(1), tahta(1), yassı kemik(1), duvar(1), süsleme(1), salatalık(1),bomba(l), hava(1),	25	20

Kalın bağırsak kavramı ile ilgili olarak geliştirilen metaforları gösteren Tablo-11 incelendiğinde araştırmada metafor oluşturan 115 tane 3. sınıf öğrencisinin 49 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Tablo-12 incelendiğinde 188 tane 4. sınıf öğrencisinin 72 çeşit metafor geliştirdiği görülmektedir. Geliştirilen metaforların tamamının somut kavramlardan oluştuğu görülmektedir.

Kalın bağırsak kavramıyla ilgili olarak en fazla geliştirilen metaforlar, kalın bağırsağın şekli ve işlevine göre oluşturulmuştur. Tablo-11 ve tablo-12'de yer alan metaforları geliştiren öğrenciler "ince bağırsak .... benzer, çünkü…." sorusuna karşılık olarak açıklama yapmışlardır. Buna göre en fazla geliştirilen metaforlar ip, hortum ve boru şeklinde sıralanmıştır.

Boru metaforu için: kalın bağırsak ipe benzer; çünkü boru gibi kalın şeklinde cevaplar verilmiştir.

Hortum metaforu için: kalın bağırsak hortuma benzer; çünkü kalın ve kıvrıktır şeklinde cevaplar verilmiştir.

İp metaforu için: kalın bağırsak boruya benzer; çünkü uzun olduğu için şeklinde cevaplar verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilköğretim 3. ve 4.sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi ile Fen bilimleri dersi kapsamında "organlara" ilişkin sahip oldukları algıları, metafor aracılığı ile nasıl kavramsallaştırdıkları araştırılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına genel olarak bakıldığında, metaforların öğrencilerin zihinlerinde, doğru/eksik bilgileri, imgeleri ortaya çıkarmada etkili olduğu görülmüştür. Literatürde metaforun bu amaçla kullanımına dair çalışmalar mevcuttur (Saban, 2004; Saban, Koçbeker& Saban, 2006; Öztürk, 2007; Şeyihoğlu& Gençer,2011).

Kalp organı için yapılan metaforlarda öğrencilerin çoğunluğunun kalbi, işlevi yönünden nesnelere benzettiği görülmüştür. Metaforların çoğunluğuna bakıldığında, benzetmelerin kalbin şeklinden çok işlevinin göz önünde alındığı görülmüştür. Öğrenciler özellikle pompa ve saatin kullanıldığı metaforlarda kalbin işlevini düşünmüşlerdir. 3.sınıf öğrencilerinin %24'ü ve 4.sınıf öğrencilerinin %33 kalbi işlevi doğrultusunda pompaya benzetmiştir. Öğrencilerin metaforlarına bakıldığında kalbi pompaya benzetme nedeni, "Kalbi pompaya benzetiyorum, çünkü kalp de kanı pompa gibi pompalıyor." cümlesi ile açıklanabilir. Öğrencilerin yapmış olduğu bu açıklama bilgi yanlışlığı veya karmaşası içermemektedir. Ancak bu metaforların hiçbirinde öğrencinin, kanın vücuda pompalandığı doğrultusunda ifade kullanmaması da dikkat çekicidir. Kalbin pompaya benzetilmesi çalışma kapsamına giren yaş seviyesine göre başarılı kullanılmış metaforlardandır. 3. Sınıf öğrencilerinin %8,5'i ve 4. Sınıf öğrencilerinin % 12'si kalbi saate benzetmişlerdir. Bu öğrencilerin hareket yönü ile kalbe ilişkin oluşturdukları metaforlardan bazıları şu şekildedir: "Kalbi saate benzetirim çünkü saatte kalbimiz gibi tik tik atar", "Saate benziyor çünkü onun gibi atıyor". Bu metaforlardan anlaşıldığı üzere, öğrenciler, kalbin düzenli ve ritmik hareketini saate benzetmişlerdir. Fakat oluşturulan bu metaforla öğrencilerin kalbin esas ve önemli olan görevlerini düşünmeyerek farklı bir duruma yönlendikleri görülmüştür.

Mide organı için yapılan metaforlarda ise öğrencilerin çoğunluğu mideyi şekil yönünden nesnelere benzetmişlerdir. 3. Sınıf öğrencileri mideyi işlevi yönünden torbaya benzetirken şekil yönünden en çok fasulyeye benzetmişlerdir. 4. Sınıf öğrencileri ise mideyi daha çok şekil yönünden fasulye ve muza benzetmişlerdir. Midenin işlevi yönünden sadece sınıf kız öğrencileri mikser metaforunu kullanmıştır. Bu öğrencilerin metaforlarından bazıları

şu şekildedir: "Mideyi miksere benzetiyorum, çünkü yediğimiz yemekleri parçalar midemizde aynı işi yapar". Midenin besinleri parçalayıp, bulamaç haline getirmesi işlemi, mikserin parçalaması olarak düşülmüştür. Mide de kimyasal olarak parçalanan besinlerin bulamaç haline getirilmesi, öğrenci zihninde fiziksel bir parçalama olarak oluşmuştur. Öğrencilerin yapmış olduğu bu metafor, midenin parçalama, öğütme görevini tam karşılamasa da öğrencilerin seviyelerine, içinde bulundukları somut işlemler dönemine uygun bir metafor olarak düşünülmektedir.

Böbrek organı çoğunlukla görevi açısından metaforlara konu olmuş, çoğunlukla da süzgeç objesine benzetilmiştir. Bilgi içeriği yönünden bakıldığında yerinde kullanılmış bir metafordur. 4.smıf öğrencileri böbreği görevi itibari ile süzgece 3. sınıflardan daha fazla benzetmiştir. Bu öğrencilerin metaforlarından bazıları şu şekildedir: "Böbrek süzgece benzer onun gibi yediklerimizi süzer", Böbreği süzgece benzetiyorum çünkü sıvı maddeleri süzdüğü için", "Böbrek süzgece benzer çünkü ikisi de temizliğe yarıyor". Metaforlardan anlaşıldığı üzere öğrenciler süzme işlevinden ötürü böbreği süzgece benzetmişlerdir. Genel olarak böbrek temizlik yapan bir organ olarak nitelendirilmiştir. Buda genel itibari ile doğru bir benzetmedir. Ancak neyin içinden, neleri süzdüğü ya da temizlediği ifadeler içinde yer bulamamıştır. Böbreğin yine temizlikle bağdaştırılarak süzgece benzetildiği düşünülmüştür. Benzer şekilde vücuttan zararlı maddelerin atılması temizlik eylemine benzetilmiştir. Nitekim literatürde söz konusu bulguyu destekler benzer bulgular mevcuttur. Örneğin; "atık ve boşaltmak gibi kavramlar öğrenciler tarafından, zararlı ve gereksiz maddenin vücuttan dışarı atılması olarak düşünülmekte ve sindirimin sonunda "dışkı" oluşumu ve dışkının anüsten dışarıya atılması boşaltım olarak ifade edilmektedir" (Güngör ve Özgür 2009).3. sınıf öğrencileri ve 4.sınıf öğrencileri böbreği şekil yönünden en fazla fasulyeye benzetmişlerdir. Benzetme yönünden de kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin fark yoktur. Bu öğrencilerin metaforunun genelinde şu ifade yer almaktadır: "Böbrek fasulyeye benzer çünkü onun şeklini taşır." Bu metaforda öğrencilerin böbreğin, ders kitabı ve yardımcı kaynaklarda geçen "Fasulye tanesine benzer" açıklamasından etkilendiği düşünülmektedir.

3.sınıf ve 4.sımf öğrencileri akciğeri en fazla balona benzetmiştir. Bu öğrencilerin kurduğu metaforlar şu şeklidedir: "Akciğeri balona benzetiyorum çünkü akciğer gibi hava alıyor, veriyor", "Akciğer balon gibi çünkü balon da havalı". Balonun havayla doldurulması akciğerin nefes alınca hava ile dolmasına, balonun içerisinden havanın alınması, nefes verince akciğerin içindeki havanın boşalmasına benzetilmiştir. Akciğer organı için kullanılan metaforların çoğu görevi düşünülerek kurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerden bazılarının akciğer için metaforu; "Akciğer karaciğere benzer. Çünkü onun zıddıdır." Olmuştur. Bu metaforda öğrenci ak-kara zıtlığından etkilenmiştir.

İnce ve kalın bağırsak için oluşturulan metaforlarda öğrencilerin çoğunluğunun isim üzerinde durup benzetmelerde bulunduğu belirlenmiştir. İnce bağırsağın boruya benzetilmesi besinlerin geçişini sağladığı düşüldüğünde, üzerinde çalışılan yaş grubu için uygun bir metafordur. Kalın bağırsak için oluşturulan metaforlarda, öğrencilerin çoğunun kalın bağırsağın adından yola çıkarak metafor oluşturduğu görülmüştür. Kalın bağırsağın kalın bir boruya benzetilmesi, onun en belirgin özelliği olup, ince bağırsaktan farklılığını belirtmekte seviyeye uygun ancak yetersiz bir benzetmedir. Çünkü kalın bağırsağın şekil, kalınlık gibi özelliklerinin yanında görev, hareket ve konum gibi özellikler de eklenebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin organlar üzerinde çok fazla metafor kullandıkları görülmektedir. Literatürde de metafor kullanımıyla ilgili Cerit (2008) çalışmasının bir kısmında, öğrencilerin "okul müdür"leri için "kontrol eden kişi" ve "eğitim uzmanı" metaforlarını kullandığını tespit etmiştir. Saban, Koçbeker ve Saban (2006) 1222 öğretmen adayından "öğretmen" kavramına ilişkin metafor üretmelerini istemişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenlerin "şekillendirici/biçimlendirici", "yol gösterici/yönlendirici" ve "iş

birlikçi/demokratik lider", "bilgi sağlayıcı", "bireysel gelişimi destekleyici" ve "karakter gelişimcisi" rollerini ortaya çıkartan metaforlar kullanmışlardır. Bizim çalışmamızda da öğrenci metaforlarında kullanılan objelerin yaşanılan çevreden önemli izler taşıdığı görülmektedir. Örneğin; pompa, saat, mikser, balon, boru, hortum, top, dünya gibi. Öğrencilerin metafor oluşumlarında sosyal çevre en büyük etkenlerdendir. Öğrencilerin organları daha çok şekil yönünden benzetmeleri ise öğretmenin öğrencilere organlar hakkında yeterince bilgi vermemesinden kaynaklanmaktadır. Soyut ya da anlaşılması güç olguların daha bilindik ve tanıdık ifadelerle anlatılması olarak tanımlanan metafor tekniğinin kullanımı sonucunda, söz konusu sonuç ta oldukça normal ve olası bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 10*(3).

Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi.* (Unpublished master's thesis). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir

Balcı, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools.* (Unpublished master's thesis). ODTÜ.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6(4),* 693-712.

Cerrah, L., Özsevgeç, T., & Ayas, A. (2005). Biyoloji öğretmen adaylarının lise 1 öğretim programı konusundaki bilgi düzeyleri: Trabzon örneklemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(9), 15-25.

Er Tuna, Y., Mazman Budak, F., (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Tarih" Kavramına İlişkin Algılarının Mecazlar/ Metaforlar Yardımıyla Analizi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı,* Sayı 14.

Güngör, B., & Özgür, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemi Konusundaki Didaktik Kökenli Kavram Yanılgılarının Nedenleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 3*(2), 149-177.

Hançer, A., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*, 80-88.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavaş, P., & Çavaş, B. (2004). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Analojilerin Kullanımı:"Örnek Uygulamalar". *Ege Eğitim Dergisi, 5*(1).

Küçükturan, G. (2003). Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*(157).

Kwen, B. H. (2005). Teachers' misconceptions of biological science concepts as revealed in science examination papers. International Education Research Conference.

Meriç, G., & Ersoy, E. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 'Coğrafya' Kavramına Yönelik Metafor Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 55-69.

Polat, S., Apak. Ö, & Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2).*

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 131-155.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2)*, 281-326.

Saban, A., Koçbeker, B., & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.

Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 125-140.

Soysal, D., & Afacan, O. (2012). Metaphors used by primary school students to describe "Science and Technology lesson" and "Science and Technology teacher". *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(19), 287-306.

Şeyihoğlu, A., & Gencer, G. (2011). Hayat Bilgisi öğretiminde "metafor" tekniğinin kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED), 8*(3), 69-79.

Talim ve Terbiye Kurulu (2004). *Fen ve Teknoloji Dersi Programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Tekkaya, C., Çapa, Y., & Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 140-147.

Topsakal, S. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi (İlköğretim 6-8). Nobel Yayınları: 930 s, Ankara.

Yaylagül, Ö. (2010). Divânu Lugâti't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar. *Millî Folklor, 22*(85), 112-121.

Yılmaz, Ö. (1998). *The effects of conceptual change text accompanied with concept mapping on understanding of cell division unit.* (Unpublished master's thesis). METU Ankara.



ÇEVRİMİÇİ İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ORTAMININ TANITIMI: 7.SINIF YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİK ÜNİTESİ

Ali Osman TAŞDELEN, Toki Orrtaokulu, YOZGAT, aliosmantasdelen@hotmail.com

Mustafa METİN, Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, YOZGAT, mustafametinae@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; 7.Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik ünitesine yönelik çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamının tasarımın yapmaktır. Bu çalışma Moodle sitesini kurulması, entegrasyonu ve uygulama olmak üç aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada; uygun bir domain alınmış ve Moodle sisteminin kurulacağı hosting temin edilmiş ve kurulum yapılmıştır. İkinci aşamada; kurulumu gerçekleştirilen moodle sistemine 7.Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik konusu ile ilgili çevrimiçi işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan beş adet etkinlik uygulaması araştırmacı tarafından yüklenmiştir. Beş adet etkinlikte ortak amaç öğrencilerin elektrik konusundaki temel kavramları daha zevkli ve günlük hayattan örneklerle öğrenmesi, bu kavramlardan yola çıkarak topraklama olayını anlaması, seri ve paralel bağlı devreler kurabilmesi, elektroskobu tanıması ve kullanmayı öğrenmesi amaçlanmaktadır. Son aşamada ise öğrenciler araştırmacı tarafından sisteme kayıt edilmiş ve kendilerine verilen kullanıcı adı ve şifre bilgilerini kullanarak belirlenen saatlerde moodle sistemine giriş yapmışlardır. Öğrenciler moodle sisteminde o günlük uygulama için açılmış ders sayfasını ve grupları için açılmış özel sohbet odalarına erişim sağlamışlardır. Daha sonra uygulamaların çözümüne geçmişlerdir. Araştırmacı burada uygulamaların her aşamasında grupları izleyen ve gereken yerlerde rehberlik yapan bir rol üstlenmiştir. Öğrenciler uygulamalardaki soruları kendi grup üyeleri ile tartışarak ve internet ortamında araştırmasını yaparak çözüme ulaştırmaya çalışmışlardır. Bu uygulama esnasında grup başkanları grup üyelerinin hepsinin çözüme katkı sağlamasını ve kendi görüşünü belirtmesini sağlamaya çalışmıştır. Bu süreç boyunca grup üyeleri arasındaki iletişim gruba ait sohbet odasında sağlanmıştır. Grup tarafından kabul gören görüş grup cevabı olarak sohbet ekranına yazılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Yaşamımızdaki Elektrik

ABSTRACT

The aim of study is to devise online collaborative learning environment regarding to electricity in life unit. This study consists of three parts such as installing, integration and applies. In the first part; appropriate domain and hosting for Moodle systems is obtained and is established. In the second part it was uploaded five activities that related to electricity in life unit and appropriate to online collaborative learning approach to moodle systems by researcher. Generally aims of these five activities; students learned with daily life samples and livelily to elementary keys of electricity in life, understood bonding, can composed series-parallel circuit, recognized and learning to use electroscope. In the last part; students is registered systems by researchers and login systems with user name and password at specific time. Students give access to private chat room for groups and lesson pages that opened for daily life applications and look for solution to applications in moddle systems. Researcher has supervening and counselor roles at every phase of applications. Students try to achieve a solution to discussion with your friends and searching internet in the problems of worksheet. During to this applications Group president encourage to make a significant contribution to solve problems and provide to indicate self-opinion to other group members. During this process, group chat room is provided to

communication among grub members. Opinions approved by group members are written on the chat screen as groups' answers.

Keywords: Online Learning, Collaborative learning, Electricity in life

GİRİŞ

Son yıllarda öğrenci merkezli gelişime açık olan öğrenme ve öğretme yöntemlerinden bazıları birlikte kullanılarak eğitimin kalitesini artırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle öğretim programlarında öğrenciyi merkeze alan ve onu aktif kılan öğretim yöntemleri arasında bahsedilen işbirlikli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin birlikte kullanılmaya çalışıldığı araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu iki öğretim yönteminin birlikteliğinde işbirlikli öğrenme yönteminin ve problem çözme etkinliklerinin sınırlı yönleri göz önünde bulundurulduğunda ve bu sınırlı yönlerini ortadan kaldırmayı amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bu yöntemle günlük hayatta karşılaşabilecekleri problemleri problem çözme yönteminin olumlu yanlarıyla işbirlikli öğrenme yönteminin olumlu yanlarını birleştirerek daha rahat çözebilecekleri düşünülebilir. Bu yöntem öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği gibi aynı anda öğrenme süreçlerine de bilişsel ve motive anlamda katkı sağlamaktadır (Kolawole ve Ilugbusi, 2007). Son yıllarda yapılan çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin daha iyi motive olabilmeleri için uygulamalar yapılırken bilgisayarın imkanlarından destek alınmayı önermeye başlanmıştır.

Değişen dünya şartlarında birçok alanda hayatımızda yer alan bilgisayarlar eğitim ve öğretim alanlarında da oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde bilgisayar teknolojilerinin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte bilgiye erişimin ve bilgilerden daha hızlı faydalanabilmenin önemi artmıştır. Özellikle internet ağının yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinde birçok şekilde yararlanılan bilgisayarların en çok kullanıldığı alanların başında çevrimiçi öğrenme yer almaktadır (Wang, 2004). Çevrimiçi öğrenmenin bu denli tercih edilmesinin sebepleri arasında öğrencilerin istedikleri zaman ve mekanda istedikleri bilgiye bireysel hızlarına göre ulaşması (Polat, 2010), öğrenen ve öğretici arasında direkt soru sorma imkanı vermesi (Çinici, 2006), dönütün hızlı olmasından dolayı derse karşı tutum ve motivasyonun artması (Cantoni, 2004) ve maliyetleri azaltma (Odabaş, 2003) gibi birçok faktör etkilidir. Çevrimiçi öğrenmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde etkisinin sürekli artmasıyla birlikte çevrimiçi öğrenme yönteminin uygulanabileceği yazılımlarda artmaya başlamıştır.

Öğretim sürecinde gerçekleştirilen çalışmaların tamamı öğrenciye yardım edip sistematik bir şekilde öğrencinin başarısını artırmaya yönelik yapılan çalışmalardır (Reigeluth, 1999). Öğretim süreçlerinde öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden bir Öğretim Yönetimi Sistemidir. Öğretim yönetimi sistemi sayesinde anlatılacak olan konu ile ilgili uygulamalar daha rahat düzenlenerek öğrenci, öğretmen ve içerik arasındaki bağlantıyı kuvvetlendirme imkanını elde edilmektedir.

Öğretim yönetimi sistemi, öğrenme sürecinin ve bu süreçteki aktivitelerin yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Özarslan, 2008). Öğretim yönetimi sistemleri öğretmenler, ders müfredatını, planları, etkinlikleri ve kazanımları öğrencilere ulaştırmak için kullanırlarken Öğretim yönetimi sistemleri öğrenciler, öğrenmelerini artırmak, arkadaşlarıyla iletişime geçerek beraber öğrenmek için kullanmaktadırlar (Bayram ve diğerleri, 2009).

Öğretim yönetimi sistemi kurmak için ücretli ve ücretsiz olmak üzere iki seçenekten yararlanılabilir. Ücretsiz Öğretim yönetimi sistemleri açık kaynak kodlu olduğu ve kolay ulaşılabilir olduğu için tercih sebebi olmaktadır. Ücretsiz Öğretim yönetimi sistemlerinin ATutor, Claroline, Dokeos, eFront, Fle3, ILIAS, LON-CAPA, OLAT, Sakai, Bodington, Drupal, eStudy, LAM, Docebo, DotLRN, Eledge, Openelms, Moodle gibi birçok çeşidi bulunmaktadır (Ozan, 2008).

İngilizcesi "Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment" olan Türkçe karşılığı ise "Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı" olarak tanımlanan ücretsiz, açık kaynak kodlu bir öğretim yönetimi sistemidir. Genelde eğitim uygulamaları için kullanılan bir sistemdir. Eğitim uygulamalarında bu kadar tercih edilmesinin sebeplerinden biri sistemin kurulumundan sonra öğretmen tarafından istenilen değişiklikleri yapabilmeye imkan tanımasındandır. Moodle sayesinde birçok modül oluşturulabilir. Bu modüllerden bazıları ödev, sohbet, sözlük, veri tabanı, forum, ders, quiz, anket, wiki şeklindedir (Aydın, 2013).

Bunlara ek olarak Moodle uygulaması günümüzde yerli ve yabancı birçok üniversite tarafından da kullanılmaktadır. Moodlenin kendi yayın sitesinde verilen istatistik bilgilere göre dünya üzerinde 224 ülkede, 64.406 sitede moodle sistemi kullanılmaktadır. Ayrıca moodle sisteminde dünya genelinde aktif 81.256.827 kullanıcı bulunmaktadır. Bunlara ek olarak moodle sistemi 75 farklı dili desteklemektedir. Bütün bu niteliklerinden dolayı Moodle sisteminin kullanılmasının çalışmanın amacına uygun ve verimli bir araştırma yürütmede etkili olacağına karar verilmiştir.

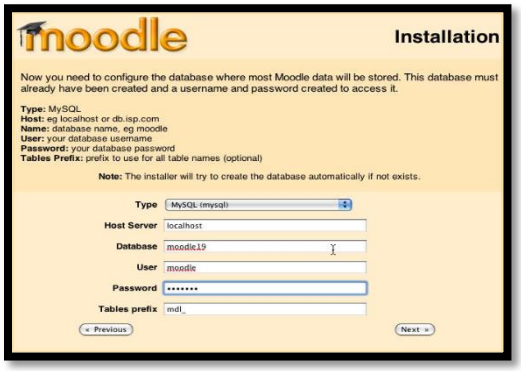
Bu program öğrenciyi aktif kılacak problem çözme ve işbirlikli öğrenme yöntemlerini birlikte kullanabilme imkanını tanıdığı, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine olumlu katkıda bulunduğu ve öğrencilerin soyut durumları daha kolay somutlaştırma fırsatı sunduğu için birçok alanda kullanılmaktadır. Fen Bilimleri dersi de konu özellikleri bakımından birçok farklı alanı bünyesinde barındıran bir derstir. Öğrenciler Fen Bilimleri dersinde bazı konuların öğrenilmesinin daha zor olduğunu ifade etmektedirler. 7. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi de bu konulardan bir tanesidir. Bu yüzden bu ünitenin daha kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için moodle sistemi kullanılarak hazırlanan probleme dayalı çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamının tasarımı yapılmıştır.

YÖNTEM

7.Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik ünitesine yönelik çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamının tasarlamaya yönelik yapılan bu çalışma "kurulum", "entegrasyon" ve "uygulama" olmak üç aşamada yürütülmüştür.

Kurulum aşamasında: açık kaynak kodlu sistemlerin karşılaştırılması sonucunda araştırmamızda Moodle sisteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan moodle sitesini kurmak için öncelikle uygulamaya uygun bir domain (site ismi) belirlenerek satın alınmıştır. Daha sonraki aşamada Moodle sisteminin kurulacağı web hosting/server temin edilmiş ve kurulum uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmiştir

Moodle sisteminin kurulum aşamaları ile ilgili çeşitli ekran görüntüleri aşağıda Resim-1, Resim-2, Resim-3 ve Resim-4 de verilmiştir.



Resim-1 Moodle sisteminin kurulum ekranı



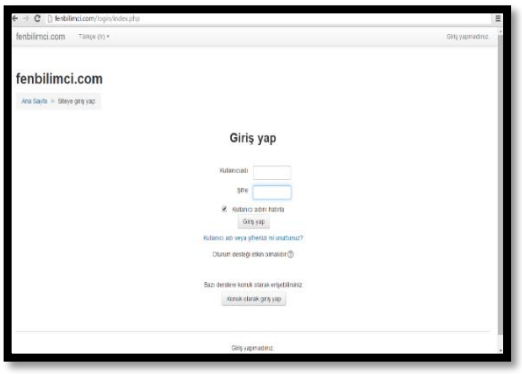
Resim -2 Moodle sisteminin dil seçimi ekranı

Yukarıdaki resimde Moodle sisteminin ilk kurulum ekranı görülmektedir. Burada veri tabanı adı ve kullanıcı adı belirlenerek sitemin veri tabanı oluşturulmaktadır.

Yukarıdaki resimde Moodle sisteminin kurulum sırasındaki dil seçimi ekranı görülmektedir. Burada sistemin dili tanımlanmaktadır.



Resim -3 Dil seçeneğinin Seçimi



Resim-4 Kurulumun Son Aşaması

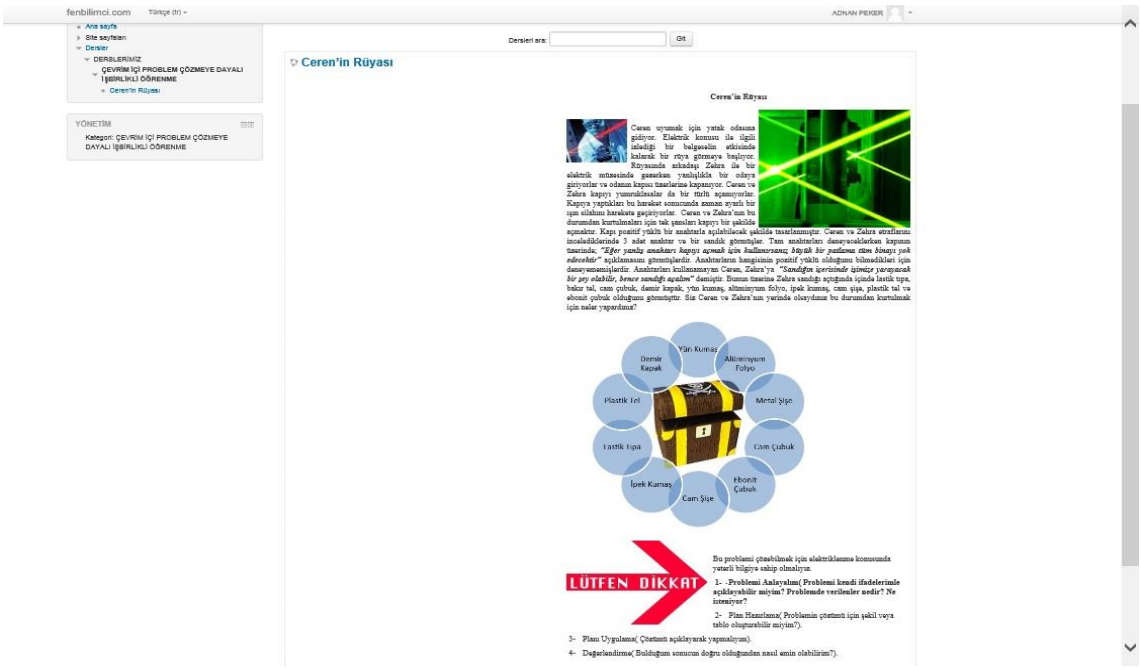
Yukarıdaki resimde Türkçe dil seçeneğini seçtikten sonraki adım görüntülenmektedir.

Yukarıdaki resimde Moodle sisteminin kurulumu tamamlanmış sistemin giriş ekranı görülmektedir.

Moodle sisteminin bu çalışma için kurulumu tamamlanıp araştırmacı tarafından gereken modüller sisteme eklenerek araştırmanın uygulanmasına hazır hale getirilmiştir. **Sisteme Entegrasyon aşamasında:** kurulumu gerçekleştirilen moodle sistemine 7.Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik konusu ile ilgili çevrimiçi işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan beş adet etkinlik araştırmacı tarafından yüklenmiştir. Bu uygulamalardan ikisi seri- paralel bağlama, diğerleri ise birer tane olmak üzere elektriklenme, elektroskop ve ohm kanununu içeren kavramların öğrenilmesini hedeflemektedir. Bu beş adet etkinlik ve içeriği şu şekildedir:

Etkinlik 1: Ceren'in Rüyası

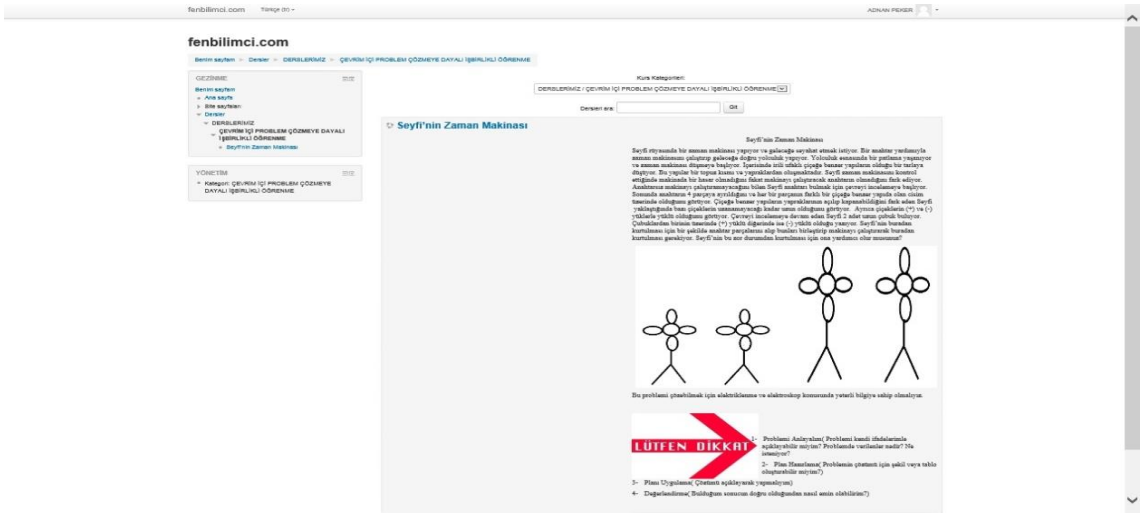
Elektriklenme konusunun öğrenilmesine yönelik hazırlanmış bir çalışma yaprağıdır. Bu çalışma yaprağındaki olay şöyle gerçekleşmiştir. Ceren isimli bir öğrenci rüyasında yakın arkadaşı Zehra ile birlikte bir odada mahsur kalıyorlar. Kapıyı açmaya çalıştıklarında kapının sadece pozitif yüklü bir anahtarla açılabileceğini aksi takdirde büyük bir patlamanın gerçekleşebileceğini görüyorlar. Ayrıca bir sandık içerisinde cisimlerin yüklenmelerini sağlayacak bazı maddeler verilmiştir. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin bu problem durumundan nasıl kurtulabileceklerini fark etmelerini sağlamak ve elektriklenme konusunda öğrendikleri kazanımları pekiştirmektir.



Resim-5: "Ceren'in Rüyası" senaryosunun ekran görüntüsü

Etkinlik 2: Seyfi'nin Zaman Makinesi

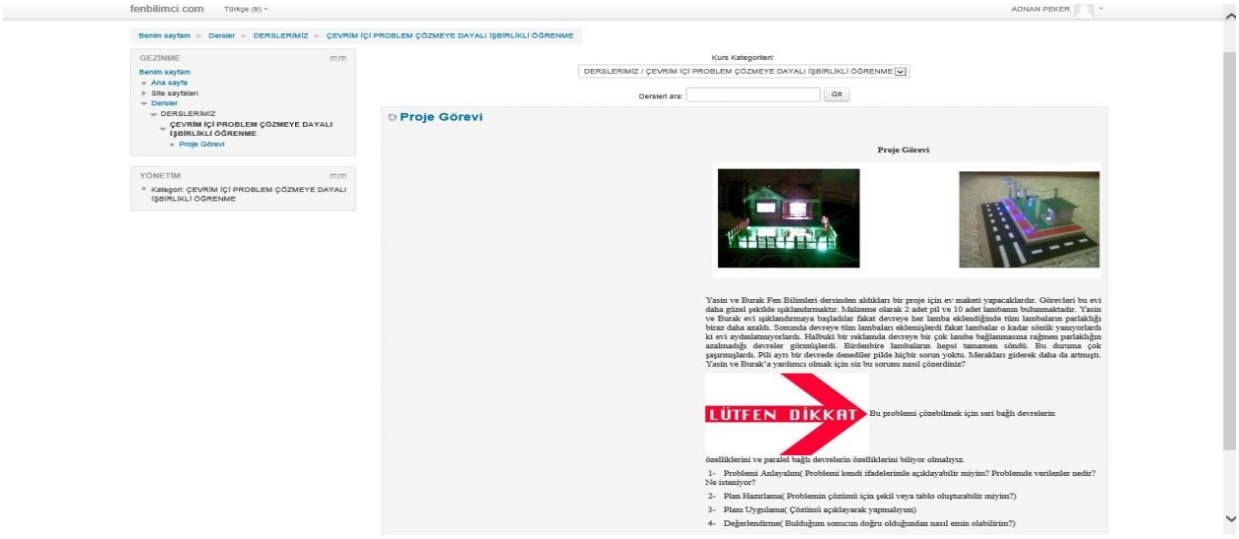
Elektroskop konusunun öğrenilmesine yönelik hazırlanmış bir çalışma yaprağıdır. Bu çalışma yaprağındaki olay şöyle gerçekleşmiştir. Seyfi rüyasında bir zaman makinesiyle geleceğe doğru yolculuk yaparken zaman makinesi bir patlama sonucu bir tarlaya düşüyor. Patlama sırasında zaman makinesini çalıştıran anahtar dört parçaya ayrılarak her bir parça yaprakları olan çiçeğe benzeyen yapıların üzerine düşüyor. Bu çiçeğe benzer yapıların her biri pozitif ve negatif yüklerle yüklüdür. Anahtar parçalarını almak için uğraşan Seyfi çevredeki yüklü cisimler olduğunu, bazı çiçeğe benzer yapıların çok uzun olduğunu ayrıca yapraklarının açılıp kapanabildiğini fark ediyor. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin bu problem durumundan nasıl kurtulabileceklerini fark etmelerini sağlamak ve elektroskobun çalışma prensibi konusundaki kazanımlarını pekiştirmektir.



Resim-6: "Seyfi'nin Zaman Makinesi" senaryosunun ekran görüntüsü

Etkinlik 3: Proje Görevi

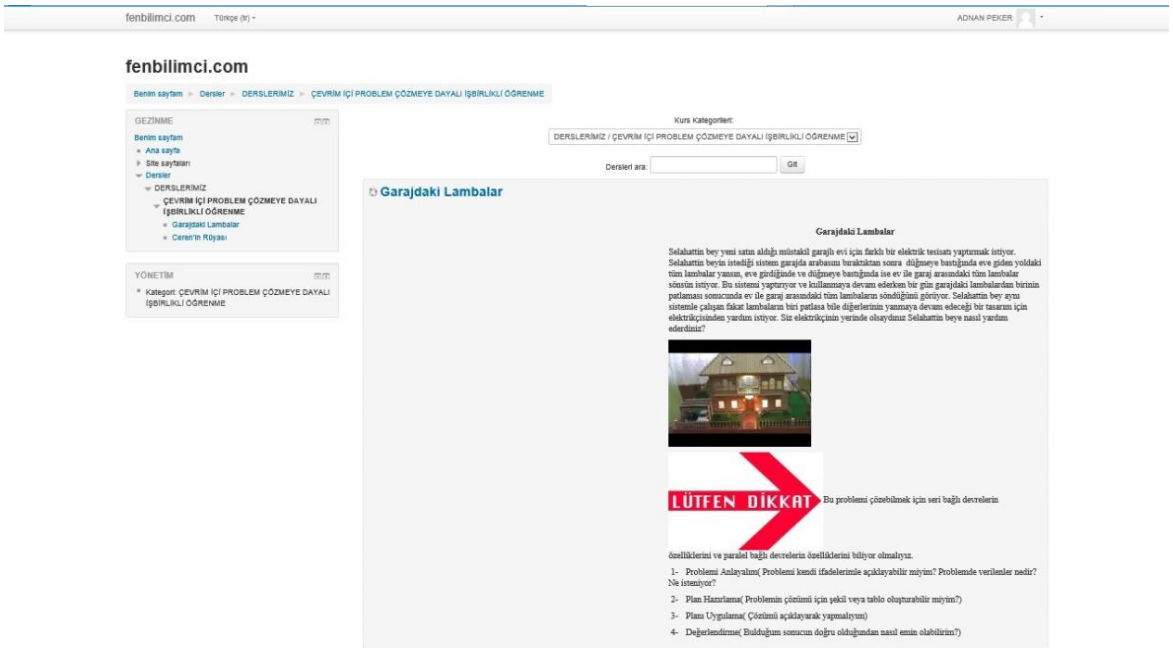
Seri ve Paralel bağlama konusunun öğrenilmesine yönelik hazırlanmış bir çalışma yaprağıdır. Bu çalışma yaprağındaki olay şöyle gerçekleşmiştir. Yasin ve Burak isimli iki arkadaş Fen Bilimleri dersi projesi için bir ev maketi yapıp be evi ışıklandırmayı düşünüyorlar. Bunun için ellerinde 2 adet pil ve 10 adet lamba bulunmaktadır. Devreye lambaları ekledikçe tüm lambaların daha az yandığını gözlemliyorlar. Fakat istedikleri tüm lambaların parlak yanmasıdır. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin bu problem durumundan nasıl kurtulabileceklerini fark etmelerini sağlamak, ayrıca seri ve paralel bağlama konusundaki kazanımlarını pekiştirmektir.



Resim-7: "Proje Görevi" senaryosunun ekran görüntüsü

Etkinlik 4: Garajdaki Lambalar

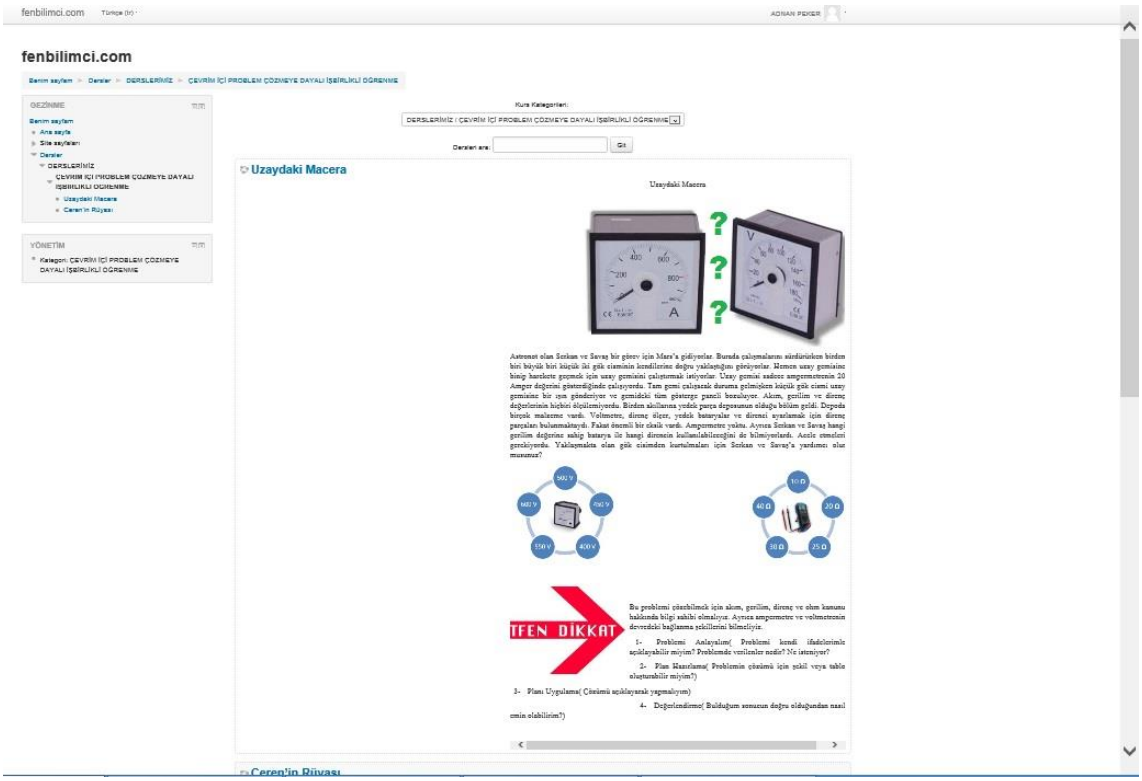
Seri ve Paralel bağlama konusunun öğrenilmesine yönelik hazırlanmış bir çalışma yaprağıdır. Bu çalışma yaprağındaki olay şöyle gerçekleşmiştir. Selahattin Bey satın aldığı yeni evinde ev ile garaj arasına öyle bir elektrik sistemi yapmak istiyor ki garajdan lambaları açıp evden kapatmak veya evden lambaları açıp garajdan kapatmak istiyor. Bu sistemi yaptıran Selahattin Bey bir gün lambalardan bir tanesinin patlaması sonucu tüm ev ile garaj arasındaki tüm lambaların yanmadığını fark ediyor. Selahattin Bey bir lamba patlasa da diğer lambaların yandığı bir sistem için elektrikçisine başvuruyor. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin bu problem durumundan nasıl kurtulabileceklerini fark etmelerini sağlamak, ayrıca seri ve paralel bağlama konusundaki kazanımlarını pekiştirmektir.



Resim-8: "Garajdaki Lambalar" senaryosunun ekran görüntüsü

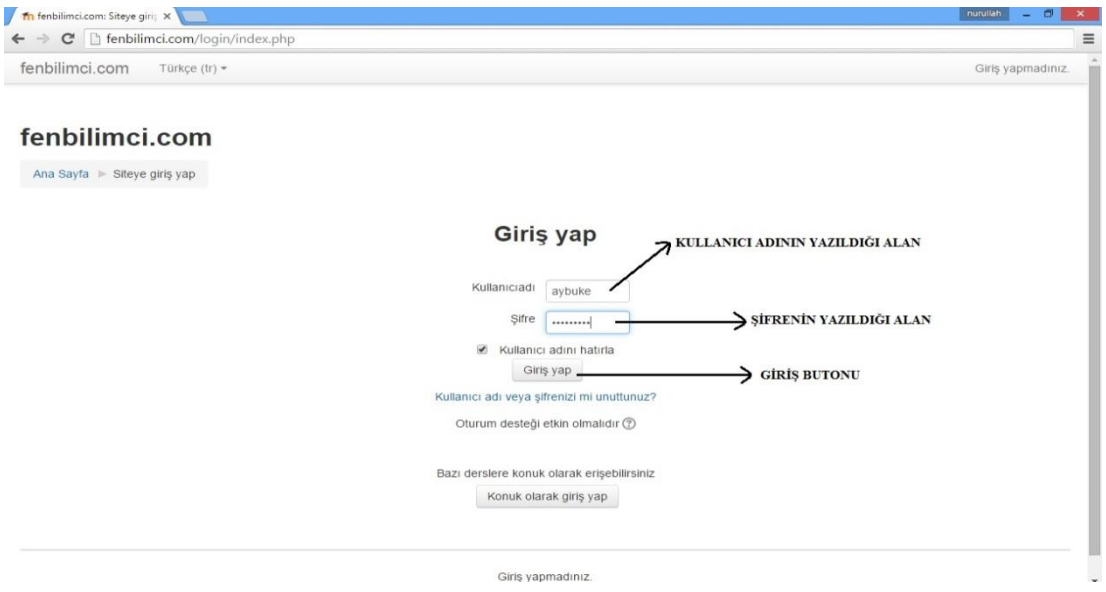
Etkinlik 5: Uzaydaki Macera

Ohm Kanunu konusunun öğrenilmesine yönelik hazırlanmış bir çalışma yaprağıdır. Bu çalışma yaprağındaki olay şöyle gerçekleşmiştir. Bir görev için Mars'a giden Serkan ve Savaş isimli iki astronot görevlerini tamamladıkları sırada iki gök cisminin kendilerine doğru geldiğini fark ediyorlar. Hemen gemiyi çalıştırıp gitmek istiyorlar. Uzay gemisi sadece ampermetrenin 20 A değerini gösterdiğinde harekete geçiyor. Tam gemi hareket edecek iken gök cisimlerinden küçük olanından gelen bir ışın uzay gemisinin gösterge paneli ve bazı parçalar zarar görüyor. Depoda farklı dirençler, farklı gerilim değerlerine sahip bataryalar, voltmetre ve direnç ölçer bulan Serkan ve Savaş ampermetre olmadığını fark ediyor. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin bu problem durumundan nasıl kurtulabileceklerini fark etmelerini sağlamak, ayrıca Ohm Kanunu konusundaki kazanımlarını pekiştirmektir.



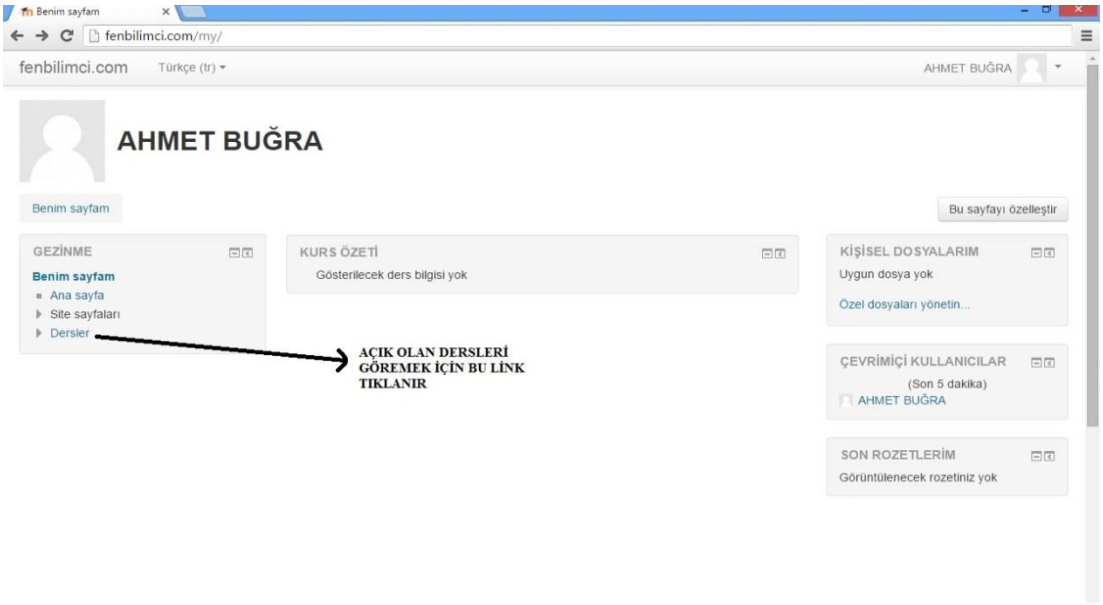
Resim-9: "Uzaydaki Macera" senaryosunun ekran görüntüsü

Uygulama Aşaması: geliştirilen beş çalışma yaprağının sisteme entegrasyonu aşamasından sonra öğrencilerin oturuma katılabilmeleri için kullanıcı adı ve şifrelerinin olması gerekir. Araştırmacının yardımıyla daha önceden verilmiş olan kullanıcı adları ve şifrelerini ekranda bulunan boşluklara yazan öğrenciler giriş butonunu kullanarak sisteme giriş yaparlar.



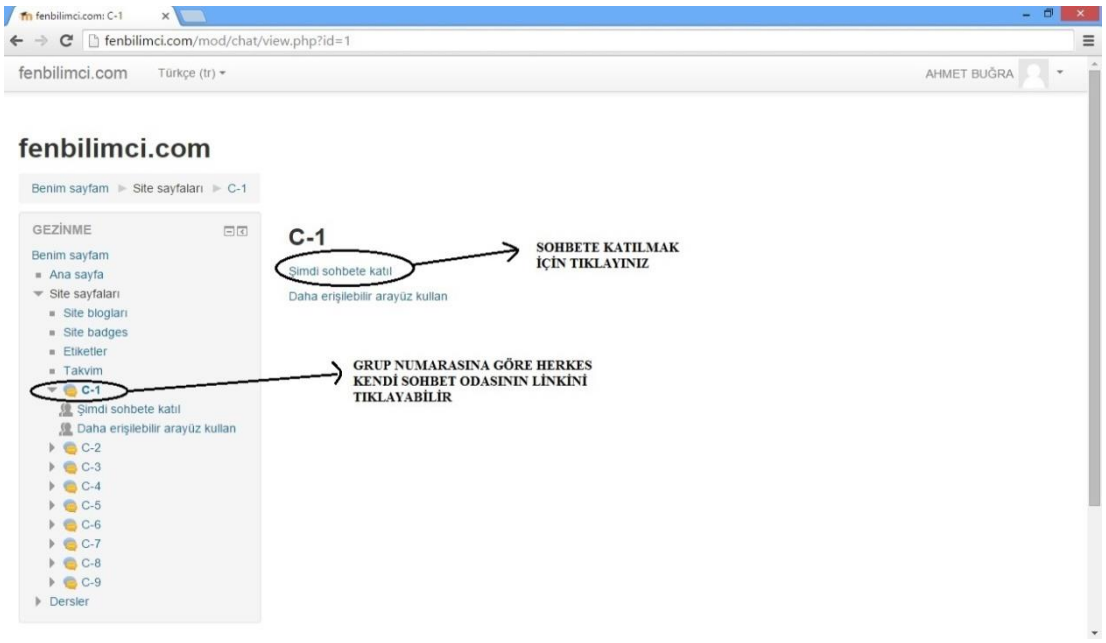
Resim-10: Giriş ekranı görüntüsü

Öğrenciler kendilerine ait kullanıcı adı ve şifresi ile sisteme giriş yaptıklarında karşılarına çıkan sistemin sol bölümünde ayarlar ve derslerin yer aldığı bir menü onları karşılamaktadır.



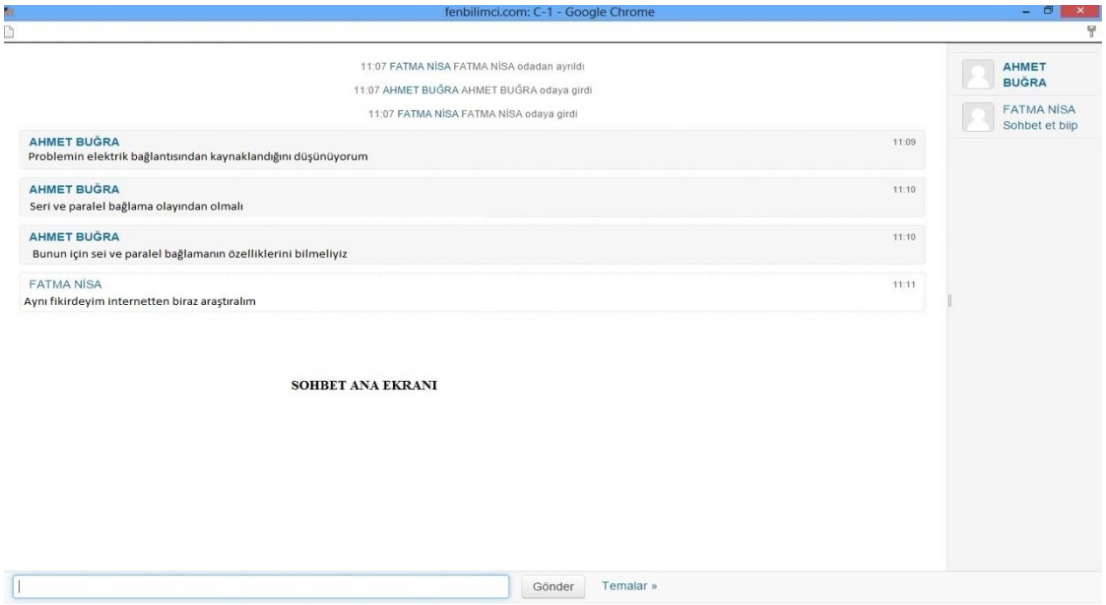
Resim-11: Kullanıcı Ana sayfası ekran görüntüsü.

Öğrenciler dersler menüsü içerisine girdiğinde onları çevrimiçi problem çözmeye dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi adında bir başlık karşılamaktadır. Öğrenciler bu başlığı tıkladıktan sonra sadece izin verilen içeriğin çalışma yaprağını ekranda görebilmektedirler. Buradan çalışma yaprağını inceleyen öğrenciler tekrar sol taraftaki menüden grupların olduğu bölüme geçerler ve burada sadece kendilerinin tanımlanmış olduğu gruplara giriş yapabilirler.



Resim-12: Grup sohbet odasına giriş ekran görüntüsü.

Kendi grubuna giriş yapan öğrenciler problemin çözüm yollarını tartışarak bulurlar. Burada bir grup başkanı seçilmiştir. Grup başkanının herkese söz hakkı verilmesi ve en son grup kararını bildirme gibi görevleri mevcuttur.



Resim-13: Grup sohbet ekran görüntüsü.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim alanında bilgisayarların daha fazla yer almasıyla birlikte öğrenmelerin etkililiğini artırmak için Öğrenme Yönetim Sistemlerinden daha fazla yararlanılmaya başlanmıştır. Özellikle çevrimiçi veya çevrimdışı ortamlarda bir arada bulunan toplulukların eğitiminde Öğrenme Yönetim Sistemlerinden yararlanılabilir. Literatürde alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Öğrenme Yönetim Sistemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen öğrenmelerin geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlarla gerçekleştirilen öğrenmelerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarının yanında iyi organize edilmiş bir Öğrenme Yönetim Sistemi sayesinde öğrencilerin derse karşı tutum ve motivasyonları da olumlu yönde değişiklik gösterebilmektedir.

Sonuç olarak araştırma da kullanılan çevrimiçi problem çözmeye dayalı işbirlikli öğrenme yöntemini barındıran Öğrenme Yönetim Sisteminin öğrencilere hem akademik başarı anlamında hem de derse karşı tutum ve motivasyon açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, Ö. (2013). *Yeni Başlayanlar İçin Moodle (Ders Notları)*. Bilkent Üniversitesi Ankara.

Bayram, F., İbili E., Hakkari F., Kantar M., Doğan M. (2009). *E-üniversite: scorm uyumlu modüler öğrenim yönetim sistemlerinin yükseköğretimde kullanımı*, Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Cantoni, V., Cellario, M., Porta, M., (2004), *Perspectives and challenges in elearning:towards natural interaction paradigms, Journal of Visual Languages and Computing*,Volume 15, 333–345.

Çinici, M. A. (2006). *Web tabanlı uzaktan eğitimde uyarlanır değerlendirme sistemi tasarımı ve gerçekleştirimi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kolawole E. B. and Ilugbusi A. A. (2007). *Cognitive Entry Grade as Predictors of Students Academic Performance in Mathematics in Nigeria Universities*. Medwell Journal, 2(3), 322-326.

Odabas, H. (2003). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri*. Türk Kütüphaneciliği, 17 (1), 22-36.

Ozan, Ö. (2008). *Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-LMS) Değerlendirilmesi*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Özarslan, Y. (2008*). Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Polat, Ö. Ç. (2010). *Çevrimiçi Araçların Eğitsel Kullanımının Öğrenci Başarısı Ve Görüşlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Reigeluth,C.M. (1999). *What is instructional design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional--Design Theories And Models (Vol. 2*). Hillsdale, NJ: Lawrence--Erlbaum Associates.

Wang, Y. (2004). *Supporting Synchronous Distance Language Learning With Desktop Videoconferencing. Language Learning & Technology* http://llt.msu.edu/vol8num3/wang/ September 2004, Volume 8, Number 3 pp. 90-121, ISSN 1094-3501 90



İLKOKUL KAPSAMINDAKİ FEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ İÇERİK ANALİZİ

Erdal TATAR, Mustafa Kemal Üniversitesi, erdaltatares@gmail.com

Erhan CEYLAN, Mustafa Kemal Üniversitesi, eceylan@mku.edu.tr

İbrahim BİLGİN, Mustafa Kemal Üniversitesi, ibilgin66@yahoo.com

Akın KARAKUYU, Mustafa Kemal Üniversitesi, karakuyuakin@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ISI veri tabanında yayınlanmakta olan hakemli dergilerde ilkokul kapsamında yapılan fen eğitimi çalışmalarının içerik analizini yapmaktır. Çalışma kapsamında ISI veritabanında yer alan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, Eğitim ve Bilim ve Kastamonu Eğitim Dergisi olmak üzere toplam beş adet dergi incelenmiştir. Bu dergilerde yer alan ve 2006-2015 yılları arasındaki 10 yıllık süreçte, ilkokul kapsamında fen eğitimi alanında yayımlanan toplam 114 makale içerik analizine tabi tutulmuştur. Makaleler, araştırma deseni, örneklem türü, örneklem sayısı ve anahtar kelimeler yönüyle kategorize edilmiştir. Sonuçlar betimsel bir analizle yüzde ve frekanslar kullanılarak sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler, ISI kapsamında Türkiye'de yayınlanan dergilerde fen eğitimi kapsamında yapılan çalışmaların yaklaşık olarak %15(114)'inin ilkokul kapsamında yapıldığını göstermiştir. Ayrıca bu çalışmaların %4,4'ü doküman incelemesi, %5,3'ü kitap incelemesi, %4,4'ü literatür incelemesi ve %6,1'i ise teorik bir çalışmadır. Kalan %79,8'lik büyük kısmının ise deneysel, korelasyonel ve karşılaştırmalı araştırmalardan oluştuğu görülmektedir. Anahtar kelimelerin analizinden elde edilen bulgulara göre geçtiğimiz on yıllık süreçte sırasıyla, kavram yanılgıları, fene yönelik tutum, fen başarısı, çevre eğitimi, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ve bilimin doğası çalışmalarının en çok çalışılan değişken ve konular olduğu görülmektedir. Ayrıca bir örneklemden veri toplama esasına dayalı olarak yapılan fen eğitimi çalışmalarının %50,5'i ilkokul öğrencilerini, %30,8'i sınıf öğretmenlerini ve %18,7'si sınıf öğretmeni adaylarını örneklem olarak ele almıştır. Bununla beraber bir örneklemden veri toplama esasında dayalı olarak yapılan çalışmalarda kullanılan örneklem sayısı; 1-100 arası olanların oranı %55,6, 101-250 arasında olanların oranı %30,8, 251-500 arası olanların oranı %8,8, 501-1000 arasında olanların oranı %4,4 ve 1001-2500 arasında olanların oranı ise %4,4 olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın ilkokul kapsamında fen eğitimi alanında çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, literatürdeki mevcut yapıya ve eğilime dair bir fikir verdiğinden ilerde yapacakları çalışmalarında ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, İçerik Analizi

ABSTRACT

The aim of this study was to make content analysis of science education studies published in Turkey in the refereed journals located in the ISI database. The five journals named Hacettepe University Journal of Education, Educational Sciences: Theory & Practice, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, Education and Science, and Kastamonu Education Journal were examined in this study. Total 114 articles within primary school published in 10-year period between 2006-2015 years were subjected to content analysis. The articles have been categorized by their research design, sample type, sample size and keywords. The data were analyzed by using descriptive analysis techniques and presented with frequency and percent. The results of this study indicate that 15 percent (114) of science education studies published in Turkey are within primary school. It also were seen that, 4,4 percent for document analysis, 5,3 percent for book review, 4,4 for literature review,

6,1 percent for theorical, and 79,8 percent for experimental, comparative and correlational were of these articles. According to the analysis of keywords, misconceptions, attitude towards science, science achievement, environment education and nature of science seems to be the most studied variables and issues. In addition, it were conducted on 50,5 percent for primary school students, 30,8 percent for primary school teachers, and 18,7 percent for preservise primary school teachers of the empirical studies. The numbers of sample were 55,6 percent for between 1-100, 30,8 percent for between 101-250, 8,8 percent for between 501-1000, and 4,4 percent for between 1001-2500 of the empirical studies. So it is thought that this study may be useful for researchers about their researches on primary science education and shedding light on future studies due to it provides information on trends in science education.
Keywords: Science education, Primary school, Content analysis

GİRİŞ

Türkiye'de fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar değişen zaman aralıklarında farklılıklar gösterebilmektedir. Genel itibariyle uluslararası literatürdeki araştırma konusu eğilimini takip eden ülkemiz araştırmacıları literatüre yeni giren konuları değişik örneklemler üzerinde hızlıca ve farklı kombinasyonlarıyla denemektedirler. Gündeme yeni giren araştırma konuları belirli periyotlarda çalışıldıktan bir süre sonra ya eski cazibesini kaybetmekte ya da durağan bir şekilde devam ettirmektedir. Araştırma konularındaki bu hızlı tüketim beraberinde bazı araştırma konuları üzerinde yeterinde çalışma yapmama, bazı örneklem türlerinde bir takım konular üzerinde durulmaması veya yeterli örneklem sayılarında çalışılmaması ve uygun desenlerde çalışma yapmama gibi problemleri de doğurabilmektedir. Diğer taraftan özellikle akademik çalışmalara yeni başlayan araştırmacılar literatürdeki bu konu akışını takipte zorlanabilmekte ve binlerce çalışma arasından odaklanması gerekli olan konu, desen ve örneklemi belirlemekte güçlükler yaşayabilmektedir. Hacimli bir literatürde okumalar yapmak ve çalışmalarında belirli bir orijinallik yakalamak durumunda olan araştırmacıların bu problemi aynı zamanda fen eğitiminin de önemli bir problemi sayılabilir.

Bilim insanlarının sürekli olarak cevabını aradıkları sorulardan biri de literatürde hangi çalışmaların yer aldığı ve daha hangi konu ve problemler üzerinde çalışma yapılmaya ihtiyaç duyulduğudur (Tatar ve Tatar, 2008). Fen eğitimi araştırmaları, fen öğretmenlerinin fen okuryazarlıklarını ve onların sınıflarındaki öğretim tecrübelerini artırmanın yanı sıra geçmişte yapılmış çalışmaları anlamak ve gelecekte neler yapılabileceğini bilmek açısından da önemlidir (Chang vd.2010). Dolayısıyla fen eğitimi araştırmacıları, araştırmaları iyi analiz edip ortaya çıkan eğilimi ortaya çıkarmaya ihtiyaç duyarlar. Tsai ve Wen (2006) fen eğitimi araştırmacılarının literatürdeki araştırmaları incelemeyi, genellikle kendi mesleklerinin vazgeçilmez bir yönü olarak gördüklerini belirtmektedirler. Akademik çalışmalara yeni başlayan araştırmacılar için önemli dergilerdeki yayınların farkında olmak, yürüttükleri çalışmaların teorik alt yapılarını düzenlemek, araştırma desenine karar vermek ve elde ettiği bulguları karşılaştırmak için önceki araştırmalara göz atmak, araştırma süreçlerindeki önemli basamaklardır. Literatürdeki çalışmaları incelemeye ve analiz etmeye yönelik çalışmalar, yukarıda belirtilen hususlarda fen eğitimi araştırmacılarına bir çeşit kılavuzluk görevi gördüğü için faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer tarafından Sözbilir vd.(2012)'de belirttiği gibi fen eğitimi çalışmalarının anlaşılır bir analizi Türkiye'deki araştırmacıların ulusal ve uluslararası düzeyde fen eğitimine olan katkılarını belirleme adına faydalı olacaktır. Akademik çalışmaların ve özellikle de fen eğitimi araştırmalarının gelecekteki seyrine yön verme ve bu amaca yönelik politikalar belirlemede bu tür çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Literatürde fen eğitimi araştırmaları üzerine yapılan inceleme çalışmalarına rastlamak mümkündür. Sözbilir vd. (2012), Türkiye'de yayınlanmış fen eğitimi makalelerini bir takım özellikler çerçevesinde içerik analizine tabi tutmuşlardır. Çalışmaya 67 (30 ulusal 37 uluslararası) akademik dergideki toplam 1294 makale dahil edilmiştir. İçerik analizi çerçevesinde makaleler, araştırma konusu, araştırma deseni, veri toplama teknikleri, örneklem türü ve büyüklüğü ve veri analiz yöntemleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışanın sonuçları

en çok çalışılan konuların öğretim, öğrenme ve fene yönelik tutum olduğunu göstermiştir. Her üç makaleden yaklaşık olarak ikisinin nicel yaklaşım temelinde birinin ise nitel yaklaşım temelinde hazırlandığı karma yöntemli yaklaşımı esas alan makale sayısının çok sınırlı olduğu belirtilmiştir. Veri toplama tekniği olarak ilk sırayı başarı testlerinin aldığı ve onu sırasıyla anketler, testler ve mülakatların aldığı bulunmuştur. Ayrıca incelenen makalelerde örneklem türü olarak ilk sıraları sırasıyla, lisans öğrencileri, lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve öğretmenlerin aldığı görülmüştür. Örnek sayısı analizinde ise 31-100 örneklem aralığının en çok çalışılan aralık olduğu ve 1000 ve üzeri örneklem ile çalışılan makale sayısının oldukça sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tatar ve Tatar (2009), Türkiye'de yayınlanan 26 hakemli akademik dergide fen ve matematik eğitimi alanlarındaki 680 makale üzerinde çalışma yapmışlardır. Makalelerin analizi ile araştırma konularının genel eğilimlerini ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda fen bilimleri alanında yapılan çalışmalar arasında en çok çalışılan konuların kavram yanılgıları, tutum ve bilgisayar destekli öğretim olduğu rapor edilmiştir. Duit (2006), dünyada fen eğitimi alanındaki 6984 yayın üzerinde çalışma yapmıştır. Analize tabi tutulan yayınlar araştırma alanlarına göre kategorize edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre yayınların önemli bir kısmının kavramsal öğrenme üzerine olduğu tespit edilmiştir. Tsai ve Wen (2006), uluslararası nitelikli üç akademik dergide 1998-2002 yılları arasında yayınlanan fen eğitimi üzerine yapılmış makaleleri, araştırma türü, araştırma konusu ve yazarlarının milliyetlerine göre içerik analize tabi tutmuşlardır. Araştırma sonucunda deneysel araştırma deseninde ve öğrenme-kavrama araştırma konusuna ait araştırmaların en çok yapılan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir.

Sözbilir ve Canpolat (2006), Türkiye'de yayınlanmış akademik dergilerdeki toplam 1638 makale ve bildiriyi araştırma alanlarına göre analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları öğretim alanındaki araştırmaların ilk sırada yer aldığını ve metodoloji ile ilgili yayınların da oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir. Sözbilir ve Kutu (2008), Türkiye'de yayınlanan 1996-2008 yılları arasındaki 28 akademik dergideki toplam 413 makale üzerinde bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar makaleleri araştırma desenleri ve veri analiz süreçleri bakımından incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları Türkiye'deki yayınların uluslararası yayınlarla benzerlik gösterdiği yönündedir. Bunula beraber uluslararası eğilimin aksine Türkiye'de kavram yanılgılarını tespit çalışmaları azalırken öğretim çalışmaları artış göstermektedir. Ayrıca nicel çalışmalar hala nitel ve karma yöntemli çalışmalara göre daha baskın durumdadır.

Bu çalışmada ise Türkiye'de ISI veri tabanında yayınlanmakta olan hakemli dergilerde ilkokul kapsamında yapılan fen eğitimi çalışmalarının içerik analizini yapmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ISI veritabanında yer alan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB), Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education (EJMSTE), Eğitim ve Bilim ve Kastamonu Eğitim Dergisi olmak üzere toplam beş adet dergi incelenmiştir.

Toplam 114 makale; araştırma deseni, araştırma konusu, örneklem türü ve örneklem sayısına göre kategorize edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Son on yıllık süreçte (2006-2015 yılları arasında) ilkokul kapsamında fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar araştırma desenlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2.Son on yılda fen eğitimi kapsamında yapılmış araştırmaları araştırma konularına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3.Son on yılda fen eğitimi alanında yapılmış araştırmalar örneklem türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Son on yılda fen eğitimi alanında yapılmış araştırmalar örneklem sayısına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Desenleri: Çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri aşağıdaki başlıklar altında analiz edilmiştir:

1. Teorik: Kimya eğitimi alanında yeni teori ortaya atan veya bir teori hakkında değerlendirmelerde bulunan çalışmalar
2. İlişkisel, betimsel veya müdahale çalışmaları: Farklı örneklem gruplarından bazılarında manüplasyona gidilerek yapılan deneysel çalışmalar veya örneklemin mevcut durumu hakkında yapılan korelasyonel, karşılaştırmalı, tarama, etnoğrafik vb. çalışmalar.
3. Literatür taraması: Literatürdeki araştırmalar üzerinde yapılan genelleme veya özetleme amaçlı çalışmalar.
4. Kitap incelemesi: Bilimsel bir kitap üzerinde yapılan inceleme, analiz etme ve yansıtma amaçlı çalışmalar.
5. Doküman incelemesi: Araştırılan olgu veya olayla ilgili ile ilgili materyallerin incelenmesine yönelik çalışmalar.

Araştırma Konuları: Anahtar kelimeler çerçevesinde çalışmalarda esas alınan konular belirlenmiştir. (Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen eğitimi, kavramsal öğrenme, motivasyon, başarı, tutum vb.)

Örneklem Türü: Belirli bir örneklemden veri toplama esasına dayalı olarak yapılan çalışmalar, verinin toplandığı örneklemin türüne göre kategorize edilmiştir.

Örneklem Sayısı: Belirli bir örneklemden veri toplama esasına dayalı olarak yapılan çalışmalar verilerin toplandığı örneklemin sayısına göre belirli aralıklar itibariyle kategorize edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

2006-2015 yılları arasındaki 10 yıllık süreçte ISI veritabanında yer alan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, Eğitim ve Bilim ve Kastamonu Eğitim Dergisi olmak üzere toplam beş adet dergide fen alnında toplam 760 makale yayınlanmış olup bu makalelerde %15(114) inin ilkokul kapsamında olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3.1.).

Tablo 1: Dergiler ve makale sayıları

Dergiler	Hacettepe	KUYEB	EJMSTE	Eğitim ve Bilim	Kastamonu	Toplam
Makale Sayısı	18	14	48	17	17	114

Araştırma desenleri itibariyle bakıldığında Tablo 3.2'de görüldüğü gibi çalışmaların %4,4'ü doküman incelemesi, %5,3'ü kitap incelemesi, %4,4'ü literatür incelemesi ve %6,1'i ise teorik türden çalışmalar olduğu görülmektedir. Kalan %79,8'lik büyük kısmının ise deneysel, korelasyonel ve karşılaştırmalı araştırmalar gibi ilişkisel, betimsel veya müdahale çalışmalarından oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırma desenlerine göre dağılım

Araştırma desenleri	**f,**	**%**
İlişkisel, betimsel, müdahale çalışmaları	91,	%79,8
Teorik çalışmalar	7,	%6,1
Doküman incelemesi	5,	%4,4
Literatür incelemesi	5,	%4,4
Kitap incelemesi	6,	%5,3

Anahtar kelimelerin analizinden elde edilen bulgulara göre geçtiğimiz on yıllık süreçte sırasıyla, kavram yanılgıları, fene yönelik tutum, fen başarısı, çevre eğitimi, araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim ve bilimin doğası çalışmalarının en çok çalışılan değişken ve konular olduğu görülmektedir.

2006 ile 2015 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, KUYEB, EJMSTE, Eğitim ve Bilim ve Kastamonu Eğitim Dergisi dergilerinde yayınlanan makalelerin araştırma konularından bu 10 yıllık süreçteki eğilimi daha net bir şekilde görebilmek için sadece 3 ve 3'ün üzeri frekansa sahip olanları alınarak kategorize edilmiştir. Anahtar kelimelerin analizinde "fen eğitimi", "fen öğretimi" ve "ilköğretim" gibi çok genel terimler araştırma konusu başlığı çerçevesinde değerlendirmeye alınmamıştır.

Tablo 3. Araştırma konularının yıllara göre dağılımı (f)

Araştırma Konusu	**2006-2010**	**2011-2015**	**Yayın sayısı***
Fen ve teknoloji programı	7	3	10
Kavram yanılgıları	7	2	9
Fene yönelik tutumlar	5	3	8
Akademik başarı	1	6	7
Çevre eğitimi	5	2	7
Öğretmen adayı	3	3	6
Öğretmen eğitimi	2	4	6
Araştırma-Sorgulamaya dayalı öğrenme	3	3	6
Bilimin doğası	2	3	5
Bilim okuryazarlığı	4	0	4
Bilim adamları	1	2	3

Bilimsel süreç becerileri	1	2	3
İlgi	2	1	3
Kavram haritaları	3	0	3
Yapılandırmacılık	1	2	3

*Tabloda frekansı 3 ve 3'ten büyük olan araştırma konularına yer verilmiştir.

Araştırma verilerine göre son on yıllık süreçte ilköğretim kapsamında ve fen eğitimi alanında en çok çalışılan ilk 15 konu Tablo 3.3'te sıralanmıştır. Bu sonuçlara göre fen öğretim programı üzerine yapılan çalışmalar ilk sırada yer almaktadır. Bu konuyu sırasıyla, kavram yanılgıları, fene yönelik tutum ve akademik başarı konuları takip etmektedir. Son on yıllık süreç iki periyot halinde düşünüldüğünde ise fen öğretimi programı, kavram yanılgıları, fene yönelik tutum, çevre eğitim, bilim okuryazarlığı ve kavram haritaları gibi konularla ilgili çalışmaların gözle görünür şekilde azaldığı görülmektedir. Bunu yanı sıra akademik başarı ve öğretmen eğitimi gibi konularla ilgili yapılan çalışmalarda ise bir atışın olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Örneklem türüne göre dağılım (f)

Örneklem Türü	**f, %**
İlkokul öğrencileri	46, %50,5
Sınıf öğretmenleri	28, %30,8
Sınıf öğretmeni adayları	17, %18,7

Bir örneklemden veri toplama temeline dayalı olarak yapılan çalışmalar örneklem türüne göre kategorize yapılmıştır. Tablo 3.4'te de görüldüğü üzere yapılan çalışmalarda örneklem olarak ilk sırayı %50,5 ile ilkokul öğrencileri oluşturmuştur. Bunu sırayla sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları takip etmiştir.

Tablo 5. Örneklem sayısına göre dağılım (f,%)

Örneklem Sayısı	**f,**	**%**
1-100 arası	47,	%51,6
101-250 arası	28,	%30,8
251-500 arası	8,	%8,8
501-1000 arası	4,	%4,4
1001-2500 arası	4,	%4,4

Bir örneklemden veri toplama esasında dayalı olarak yapılan çalışmalar örneklem sayısı; 1-100 arası, 101-250 arası, 251-500 arası, 501-1000 arası ve 1001-2500 arasında olanlar şeklinde beş kategoriye ayrılmıştır. Tablo 3.5'te de görüldüğü gibi bu tür çalışmalarda en çok tercih edilen aralık 1-100 arası örneklem aralığı olmuştur. Ayrıca örneklem sayısı arttıkça yapılan çalışma sayısının da azaldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları, makalelerin önemli bir çoğunluğunun deneysel, korelasyonel ve karşılaştırmalı araştırmalar gibi ilişkisel, betimsel veya müdahale türü çalışmalardan oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Doküman incelemesi, kitap incelemesi, literatür incelemesi ve teorik türden çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Literatürde daha çok nicel, nitel ve karma yöntem olmak üzere üç kategoride değerlendirmeler yer almakta (Sözbilir ve Kutu 2008; Ulutaş vd., 2015; Sözbilir vd., 2012) ve Türkiye'deki çalışmaların daha çok nicel çalışmalar olduğu sonuçlarına rastlanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ise Türkiye'deki yayınlara araştırma deseni açısından farklı bir sınıflandırma esasına göre bakabilmeyi sağlayabilecek niteliktedir. Sonuçlar Türkiye'de yayınlanan çalışmaların doküman incelemesi, kitap incelemesi, literatür incelemesi ve teorik çalışma türleri yönüyle zayıf kaldığını göstermektedir. Bu durumun sebebi Tatar ve Tatar (2008) 'ın da belirttiği gibi bu türden çalışmaların daha çok zaman ve gayret gerektirmesi olabilir. Fakat özellikle üst bakış gerektiren inceleme (review) çalışmalarının ve teorik çalışmalar gibi alan hakimiyet gerektiren çalışmaların gelecekteki akademik faaliyetlere yön verdikleri düşünülürse, bu zayıflığın Türkiye'deki fen eğitimi çalışmalarının geleceği açısından giderilmesi zaruri olan bir zayıflık olduğu söylenebilir.

Sonuçlar araştırma konusu olarak fen öğretim programı üzerine yapılan çalışmaların ilk sırada yer aldığını göstermektedir. Bu konuyu sırasıyla, kavram yanılgıları, fene yönelik tutum ve akademik başarı konuları takip etmektedir. Kavram yanılgıları çalışmalarının son on yıllık süreç iki periyot halinde düşünüldüğünde ise fen öğretimi programı, kavram yanılgıları, fene yönelik tutum, çevre eğitim, bilim okuryazarlığı ve kavram haritaları gibi konularla ilgili çalışmaların gözle görünür şekilde azaldığı görülmektedir. Bunu yanı sıra akademik başarı ve öğretmen eğitimi gibi konularla ilgili yapılan çalışmalarda ise bir atışın olduğu görülmektedir. Sözbilir vd., (2012) çalışmasında tutum çalışmalarının sayıca çokluğundan bahsetmektedir. Bu çalışmada da benzer sonucun çıktığı görülmektedir. Bununla beraber fene yönelik tutumla ilgili çalışmalarının son on yılın ikinci periyodunda azalma gösterdiği de çalışmanın bir diğer bulgusudur. Ayrıca kavram yanılgısı çalışmalarının da son periyotta azaldığı belirlenmiştir. Bu bulgu da Sözbilir ve Kutu (2008)'nun çalışması ile benzerlik göstermektedir. Dikkati çekilmesi gerekli olan bir başka nokta da fen öğretim programı kavram yanılgıları, fene yönelik tutum ve akademik başarı konuları her ne kadar en çok çalışılan konular olduysa da ikinci periyotta bunların hepsinde bir azalmanın olduğudur. Dolayısıyla bu konuların fen eğitiminde yeni eğilimleri oluşturduğunu söylemek güçtür. Çalışmanın sonuçlarına göre ayrıca akademik başarı ve öğretmen eğitimi konularının ikinci periyotta arttığı görülmektedir. Fakat yine bu artışlar sınırlı düzeyde olmuş ve net bir eğilim göstermekten uzak kalmıştır.

Çalışmanın sonuçları, bir örneklemden veri toplama temeline dayalı olarak yapılan çalışmalarda örneklem olarak ilk sırayı ilkokul öğrencilerinin oluşturduğunu göstermektedir. Bunu sırayla sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları takip etmiştir. Bu sonuçlar, ilkokul kapsamında fen eğitimi çalışmalarında öğretmen adayları üzerinde ve veliler üzerinde daha çok durulması gerektiğini işaret etmektedir. Bir örneklemden veri toplama esasında dayalı olarak yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen aralık 1-100 arası örneklem aralığı olduğu

görülmektedir. Ayrıca örneklem sayısı arttıkça yapılan çalışma sayısının da azaldığı görülmektedir. Örneklem sayısı 1000'i aşan çalışma sayısının azlığı ilkokul kapsamında fen eğitimi alanında büyük örneklemli çalışmalara olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Bu çalışmanın, gelecekteki akademik çalışmalara ışık tutacağı ve başta alana yeni dahil olan araştırmacılar olmak üzere tüm fen eğitimi araştırmacıları için gelecekteki araştırmalarını şekillendirmede ve yürütmede faydalanabilecekleri önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Duit, R. (2006). Bibliography – STCSE (Students' and Teachers' Conceptions and Science Education) http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html adresinden 14.06.2010 tarihinde alınmıştır.

Chang, Y. H., Chang, C. Y., & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*. 19(4), 315–331.

Eybe, H & Schmidt, J. H. (2001). Quality criteria and exemplary papers in chemistry education research. *International Journal of Science Education.* 23(2). 209- 225.

Sözbilir, M. & Canpolat, N. (2006). Fen Eğitiminde Son Otuz Yıldaki Uluslararası Değişimler. *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, 417-432.

Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published.* In J. Dillon& D. Jorde (Eds). The World of Science Education: Handbook of Research in Europe (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.

Sözbilir, M. & Kutu, H. (2008). *Development and current status of science education research in Turkey.* Essays in Education, Special Issue, 1–22.

Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). "Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Araştırmaların Analizi- I: Anahtar Kelimeler". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 89-103.

Tsai, C. C. ve Wen, M. L. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: a content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*. 27 (1), 3–14.

Ulutaş, B., Üner, S., Turan Oluk N. , Yalçın Çelik, A ve Akkuş, H. (2015). Türkiye'deki Kimya Eğitimi Makalelerinin İncelenmesi: 2000-2013. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16 (2), 141-160.



İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROĞRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmen Gizem GÜVEN, Milli Eğitim Bakanlığı, gzemguvn@hotmail.com

Ayda TELLİOĞLU, Mustafa Kemal Üniversitesi, atellioglu@mku.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, ilkokul 3. Sınıf öğretmenlerinin 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşleri, fen bilimleri dersi öğretim programının uygulanması sırasında yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri öğretmen görüşlerine dayanılarak tespit edilmiştir. Yürütülen bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemlere uygun olarak tasarlanmış betimsel analiz yöntemlerinden tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Çalışmada ilkokul 3. sınıfı okutan 193 öğretmene anket, 20 öğretmene de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Programa ilişkin değişiklik doğrultusunda araştırmacılar tarafından açık uçlu soru formları hazırlanmış ve öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu bağlamda açık uçlu soru formlarından ve görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler 2013 Fen Bilimleri programın kazanım (X=3,65), içerik (X=3,81) ve öğrenme-öğretme süreci (X=3,42) boyutuna ilişkin görüşlere ortalama olarak "katılıyorum" görüşünü belirtirken, ölçme değerlendirme (X=3,06) boyutuna ilişkin görüşlere ortalama olarak "kararsızım" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve hizmet içi eğitim alıp almaması dikkate alındığında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin, program geliştirmenin unsurları gözetilerek programa ilişkin kazanım, içerik, süreç ve ölçme değerlendirmeleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde programın uygulanmasıyla ilgili araç-gereç yetersizliği, programın etkinliklerinin ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin eksikliği, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı olmayışı temel sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to evaluate 2013 thirdgrade science curriculum based on teacher's opinions. Additionally determining problems encountered with in the process of the implications of the science curriculum and solution suggestions was among the study goals. In this study , quantitative and qualitative methods are used. Convenience sampling technique was used for selecting research participants who worked as third grade teachers in Antakya, Hatay. After, 193 surveys were completed by the teachers, semi-structured interviews were conducted with 20 randomly selected participants among them. This study is designed in a survey model. Surveys and semi- structured interview protocols were used as data collection tools. The data collected trhough surveys were analyzed by calculating the frequencies, percentages, standard deviations and arithmetic mean. While Kruskal Wallis test was used to determine whether there is a significant difference in teachers' opinions about the dimensions of the curriculum based on their work experience and their pre-service education; t test was chosen to determine whether there is a significant difference in teachers' opinions based on whether they received in-service trainings. According to the research results, teachers responded "I agree" on average in relation to curriculum gains (X=3,65), content (X=3,81) and learning-teaching processes (X=3.42). In terms of 2013 science curriculum's assessment and evaluation (X=3.06) dimensions, on average teachers reported "undecided". No significant difference was found among teachers when the curriculum gains, content, learning-teaching processes, and assessment and evaluation dimensions were evaluated based on teachers' work experiences and pre-service preparations. Teachers thought that teaching science starting from third grade was a positive development. Additionally, they found the curriculum gains and the content appropriate for students'

levels, effective in creating environmental consciousness, and aimed at preparing individuals who are science literate. When it comes the problems related to the implications of the curriculum teachers reported the lack of equipment and materials; assessment and evaluation methods; student work of book and teacher book.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla değişim ve gelişim gösterdiği günümüzde, insanoğlu bu değişime ayak uydurarak, gelişen teknolojiyle yeniliklere açık olmak ve üretmek zorundadır. Bu sebeple bireyler toplumsal kalkınmayı ve duyarlılığı sağlamak ve yaşam koşullarını iyileştirmek için bazı sorumluluklar üstlenmelidir (Toraman ve Alcı, 2013). Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi eğitimle mümkün olmaktadır. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim de araştıran, sorgulayan, problem çözen, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Aybek ve Aslan 2015). Birey bu şekilde yaparak-yaşayarak, anlamlandırarak ve karşılaştığı durumlara çözümler üretebilir. Bu özelliklerin bireye kazandırılmasında temel derslerin arasında fen bilimleri olduğu söylenebilir (Kaptan, 1999).

Fen bilimleri, insanların kendisi, doğal çevresi (gözlenen doğa ve doğa olayları) ile ilgili bilgileri sistemli bir şekilde inceleme, henüz gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri ve bunların tümünü durmadan geliştiren ve yenileştiren bilgi edinme yollarını kapsamaktadır. Yaşamın adlandırılmasındaki önemi açıkça görülen fen bilimlerinin alt yapısının, öğrencilere temel ve sağlam bir anlayış içinde kazandırılması ancak nitelikli bir fen eğitimi ve öğretimini gerektirmektedir. Bu amaçla fen bilimleri öğretiminin temelleri ilköğretim düzeyinde birinci kademede Fen Bilgisi, yeni adıyla Fen Bilimleri dersi içinde anlatılmaktadır. Bu ders kapsamında merak, ilgi, kuşku duyma gibi tutumlardan yola çıkarak; öğrencilerin, çevreyi inceleme merakları gelişir, yakın çevresinde yer alan fen ile ilgili bilgilerle ve bu bilgileri edinme yollarıyla tanışmaları sağlanır. Aynı zamanda öğrencilere her zaman, her yerde, her konuda bir problemin kurulması, problemi sonuca ulaştıracak bilgi ve verilerin toplanması, açıklanması, organizasyonu, veriler arası ilişkinin sezilmesi ve bu ilişkinin kurulması, ilgili kararların verilmesi ve sonuca ulaşma becerilerinin kazandırılması hedeflenir (Turgut ve diğerleri 1997, Gürdal 1992).. Bu amacı gerçekleştirmek ancak iyi geliştirilmiş eğitim öğretim programları ile mümkündür.

İyi hazırlanmış bir fen eğitim programı, toplumların modern çağın geleneklerine uygun bireyler yetiştirmesinde kilit konumundadır. Çünkü iyi bir fen eğitimi bireye yalnız ham bilgileri sunmakla kalmaz, beraberinde bilimsel süreç becerilerini etkili kullanmayı, karşılaştığı problemlere mantıksal çözüm yolları bulabilmeyi sağlar (Duschl, 2007; akt: Ünişen ve Kaya, 2015). Yaşadığımız çağ bilim ve teknolojinin hızla değiştiği ve ilerlediği bir çağdır. Ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenileme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu amaca ise Fen Bilgisi müfredatının eğitim, bilim ve teknolojide meydana gelen ilerlemelere ve gelişmelere uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesi ile ulaşılabilir (Kaptan ve Kuşakçı, 2002; Bayrak ve Erden 2007). Çağın gereksinimlerine uygun olarak MEB (2013) Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında değişiklik yapmış ve dersin ismini Fen Bilimleri olarak değiştirerek ilkokul üçüncü sınıftan itibaren uygulanacak olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı geliştirilmiştir. Bu program ile Fen Bilimleri dersinin ilkokul 3. sınıftan itibaren öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Program araştırma inceleme yaklaşımı temel almış ve programın temel vizyonu fen okur yazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2013). Fen okur yazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problem çözmede, fenle ilgili sorunlarda riskleri, yararları ve olası seçenekleri dikkate alarak yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir (Tüysüz ve Aydın, 2009). MEB (2013) Fen Bilimleri dersinin amaçlarını günlük yaşam sorunlarını çözmede fen bilimlerine ilişkin bilimsel süreç becerilerini kullanmak, bilimsel bilginin nasıl oluştuğunu anlamaya yardımcı olmak, bilimin toplum ve teknolojiyi etkilediğine ilişkin farkındalık oluşturmak, doğal afetler hakkında temel bilgiler kazandırmak ve insan toplum çevre arasındaki etkileşimi fark etmek olarak belirlemiştir.

Fen bilimleri öğretim programının amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve fen okuryazarı bireylerin yetiştirilebilmesi için, öğretim programlarının program geliştirme ilkelerine dayalı olarak geliştirilmesi (Ornstein ve Hunkins, 1993; akt: Aybek ve Aslan, 2015) değerlendirilmesi gerekir. Öğretmenler programla ilgili yapılan değişiklikleri uygulamaya aktaracak olan uygulayıcılardır. Programın uygulamadaki başarısı büyük ölçüde öğretmenin bilgi, beceri ve tutumları ile programın uygulanma koşullarına bağlıdır. Bu açıdan yenilenen fen bilimleri programının uygulamada ne derecede etkili olduğu öğretmen görüşlerinden anlaşılabilir (Selvi, 2006). Bu amaçla bu çalışmada 2014-2015 eğitim

öğretin yılında 3. sınıflarda uygulanmaya başlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma ilkokul 3. Sınıf öğretmenlerinin 3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemli bir çalışmadır. Var olan durumu araştırmaya yönelik olduğu için nitel ve nicel yöntem paradigmasına uygun olarak tasarlanmış betimsel analiz yöntemlerinden tarama modelindedir. Tarama araştırmaları; bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen,2006: akt: Büyüköztürk vd. 2013).

Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay ili Antakya ilçesindeki ilkokullarda 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan 3. Sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme ile belirlenmiş Antakya ilçesinde 31 ilkokulda görev yapan 193 3. Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler eğitim durumları ve mesleki kıdemleri farklılık göstermektedir. 193 öğretmen arasından rastgele seçilen 20 öğretmen ile de yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin eğitim durumu ve mesleki kıdem durumlarına göre dağılımı tabloda verilmiştir

Tablo 1: Öğretmenlerin eğitim durumuna göre dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Öğretmen okulu	1	0,5
Eğitim Enstitüsü	25	13
4 yıllık eğitim fakültesi	89	46,1
4 yıllık fakülte	60	31,1
Yüksek lisans	4	2,1
Diğer	14	7,3

Tablo 2: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	6	3,1
6-10 yıl	10	5,2
11-15 yıl	24	12,4
16-20 yıl	72	37,3
21 yıl ve daha üstü	81	42

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya yönelik verilerin elde edilmesinde anket ve yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada Tatar(2007) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik ifadeler vardır. İkinci bölüm ise kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına uygun olarak anketten bazı maddeler çıkarılmıştır. Anketten çıkarılan maddelerden sonra uygulama yapılmış ve güvenirlik 0,97 bulunmuştur. Araştırmada Şeker (2007) tarafından Yüksek Lisans tezinde kullanılan Fen ve Teknoloji Öğretim programı Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi programının güçlü zayıf yönleri, programı uygulamada karşılaşılan problemleri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan anket 2014-2015 eğitim öğretim yılı Hatay ili Antakya ilçesindeki 32 ilkokulda görev yapan 193 3. Sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmede gönüllülük esas alınmış ve yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı değerlendirilmesine yönelik kullanılan anketteki her bir maddenin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Eğitim durumları ve mesleki kıdemlerine göre oluşan grupların ikiden fazla olması ve grupların normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. İlkokul 3. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumlarına göre programın boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi kullanılmıştır.

Beşli likert tipinde olan anketin alt problemler için belirlenen aritmetik ortalamaların seçenek aralıkları aşağıdaki gibidir:

1-1.80'e kadar "Kesinlikle Katılmıyorum"
1.81-2.60'a kadar "Katılmıyorum"
2.61-3.40'a kadar "Kararsızım"
3.41-4.20'ye kadar "Katılıyorum"
4.21-5'e kadar "Tamamen Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2013). Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategoriler halinde düzenlenip frekans değerleri hesaplanarak tablo şeklinde sunulmuştur

BULGULAR VE YORUMLAR

Programın kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına yönelik olan anket maddelerinin uygulanması sonucu elde edilen veriler Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.. Programın boyutlarına yönelik mesleki kıdem ve eğitim durumlarının etkisi ise Tablo 7 ve Tablo 8'de, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre elde edilen analiz sonucu Tablo 9'da ve sekizinci soru için içerik analizi sonuçlarına yönelik bulgular sunulmuştur**.**

Programın kazanım boyutundaki maddeler incelendiğinde; 1. madde (X=4,20) "Öğrencilerin sınıf seviyesine uygundur.", 2. madde (X=4,13) "Açık ve anlaşılır nitelikte olduğu", 3. madde (X=4,11) "Günlük hayatta öğrencinin işine yarayacak nitelikte olduğu", 4. madde (X=3,86) "Öğrencide düşünme yeteneğini geliştirecek nitelikte olduğu", 5. madde (X=3,87) "Aşamalılık özelliği gösterdiği", 6. madde (X=3,98) "Konu alanının özelliklerine uygunluğu", 7. Madde (X= 3,66) "Kazanımların tüm istendik davranışları kazandıracak düzeyde olduğu", 9. Madde (X=3,82) "Fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini kurdurabilmesi", 10. Madde (X=3,77) "Fen bilimlerine karşı olumlu tutum ve değerlerini geliştirebilmesi", 11.madde (X=3,76) "Fen okur-yazarlığını geliştirici nitelikte olduğu" 12.madde (X=4,06) "Öğrencilere çevre bilinci kazandırabilmesi", 13.madde (X=4,05) "Öğrencilere sağlıklı yaşamanın gerektirdiği davranışları kazandıracak nitelikte olduğu", 14. Madde (X=3,72) "Öğrencilerin bilim adamlarına ve bilim çalışmalarına saygı duymalarını sağlayabilmesi", 15. madde (X=3,67) "Öğrencilere yerel, ulusal ve küresel çevre sorunlarını bilim ve tartışma bilincini oluşturabilmesi", 16. Madde (X=3,87) "Öğrencilere, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını ve bunların önemini kavratabilmesi", 17.madde (X=4.04) "Öğrencilere, doğal kaynakların korunması ve geliştirilmesi gerekliliğini kavratacak nitelikte olduğu" ifadelerine ilişkin görüşlerinin "katılıyorum" düzeyinde olması öğretmenlerin 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar boyutunun bu nitelikler kapsamında uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Programın kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

MADDE NO	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	69	35,8	109	56,5	3	1,6	10	5,2	2	1	193	4,20	0,79
2	59	30,6	114	59,1	9	4,7	9	4,7	2	1	193	4,13	0,78
3	59	30,6	108	56	17	8,8	8	4,1	1	0,5	193	4,11	0,77
4	41	21,2	104	53,9	31	16,1	15	7,8	2	1	193	3,86	0,81
5	37	19,2	111	57,5	30	15,5	14	7,3	1	0,5	193	3,87	0,81
6	39	20,2	123	63,7	21	10,9	9	4,7	1	0,5	193	3,98	0,73
7	33	17,1	91	47,2	42	21,8	25	13,0	2	1	193	3,66	0,94
8	17	8,8	92	47,7	42	21,8	36	18,7	6	3,1	193	3,40	0,99
9	35	18,1	108	56	33	17,1	16	8,3	1	0,5	193	3,82	0,83
10	25	13	114	59,1	41	21,2	12	6,2	1	0,5	193	3,77	0,76
11	24	12,4	116	60,1	38	19,7	14	7,3	1	0,5	193	3,76	0,77
12	50	25,9	115	59,6	20	10,4	7	3,6	1	0,5	193	4,06	0,74
13	50	25,9	115	59,6	18	9,3	9	4,7	1	0,5	193	4,05	0,76
14	35	18,1	94	48,7	42	21,8	20	10,4	2	1	193	3,72	0,91
15	23	11,9	106	54,9	44	22,8	19	9,8	1	0,5	193	3,67	0,82
16	28	14,5	129	66,8	22	11,4	12	6,2	2	1	193	3,87	0,76
17	45	23,3	123	63,7	14	7,3	11	5,7	0	0	193	4,04	0,73
Genel												3,65	0,75

Kazanımlar boyutundaki 8. maddeye "Bilimsel süreç becerilerini geliştirecek niteliktedir." yönelik öğretmenlerin %8.8 i "Tamamen Katılıyorum", %47,7 si "Katılıyorum", %21,8 si "Kararsızım", %18,7 si "Katılmıyorum" ve %3,1 i "Tamamen Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddenin öğretmen görüşlerine göre aritmetik ortalaması 3,40'dır. Bu değer öğretmenlerin 8. maddeye ilişkin görüşlerinin "Kararsızım" düzeyinde olduğunu göstermektedir.

MADDE NO	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	36	18,7	130	67,4	10	5,2	16	8,3	1	0,5	193	3,95	0,78
2	34	17,6	129	66,8	17	8,8	12	6,2	1	0,5	193	3,94	0,74
3	33	17,1	106	54,9	30	15,5	23	11,9	1	0,5	193	3,76	0,89
4	32	16,6	111	57,5	28	14,5	21	10,9	1	0,5	193	3,78	0,86
5	39	20,2	123	63,7	12	6,2	16	8,3	3	1,6	193	3,92	0,85
6	37	19,2	104	53,9	31	16,1	19	9,8	2	1	193	3,80	0,89
7	34	17,6	101	52,3	35	18,1	19	9,8	4	2,1	193	3,73	0,93
8	30	15,5	91	47,2	44	22,8	25	13	3	1,6	193	3,62	0,95
Genel												3,81	0,86

Tablo 4: Programın İçerik Boyutu İle İlgili Elde Edilen Bulgular

Programın içerik boyutuna yönelik diğer maddeler incelendiğinde; 1. madde (X=3,95) "Basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır" 2. madde (X=3,94) "Kazanımlara uygunluğu", 3.madde (X=3,76) "Öğrencilerin ilgilerini çekebiliyor olması", 4.madde (X=3,78) " Diğer derslerin konularıyla ilişkili olması", 5. Madde (X=3,92) "Sınıf seviyesine uygun olarak dağıtılması", 6.madde (X=3,80) "Günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiş olması", 7.madde (X=3,73) "Öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik etmesi", 8.madde (X=3,62) "Öğrencilerde bilimsel merak uyandırması" ifadelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olması 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın içerik boyutunun bu nitelikler kapsamında uygun olduğunu göstermektedir.

Programın öğrenme öğretme süreci ile ilgili, 1. madde (X=3,58) "Yapılandırmacılıkla ilişkili olan strateji, yöntem ve teknikler dersin kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olması" 2.madde (X=3,24) "Kullanılan teknikler yaratıcı bireyler yetiştirilmesine imkan verebilmesi", 3.madde (X=3,34) "Programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik edebilmesi", 6.madde (X=3,37) "Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yeterince hizmet etmesi", 9.madde (X=3,38) "Program uygulanırken öğrenmenin sağlanmasında kavram haritalarından yararlanılması", 10.madde (X=3,16) "Program projeye dayalı öğretimi teşvik etmesi", ifadelerine yönelik öğretmen görüşleri "Kararsızım" düzeyinde olması 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme süreçlerinin bu nitelikler açısından uygun olup olmaması konusunda kararsız olduklarını göstermektedir.

Programın diğer maddeleri incelendiğinde 4. madde (X=3,42) "Önerilen yöntem ve teknikler öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik olması", 5.madde (X=3,79) "Önerilen ders saati programın uygulanması için yeterli olması", 7. madde (X=3,45) "Program bilimsel yöntemin işe koşulacağı etkinlikler içermesi", 8.madde (X=3,48) "Program işbirliğine dayalı öğrenmeyi işe koşması" ifadelerine yönelik öğretmen görüşleri "Katılıyorum" düzeyinde olması öğretmen 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme öğretme sürecinin bu nitelikler kapsamında uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Programın Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Elde Edilen Bulgular

MADDE NO	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	17	8,8	104	53,9	48	24,9	23	11,9	1	0,5	193	3,58	0,83
2	12	6,2	73	37,8	59	30,6	48	24,9	1	0,5	193	3,24	0,91
3	15	7,8	93	48,2	36	18,7	42	21,8	7	3,6	193	3,34	1,01
4	16	8,3	87	45,1	58	30,1	27	14	5	2,6	193	3,42	0,92
5	43	22,3	101	52,3	19	9,8	26	13,5	4	2,1	193	3,79	1,0
6	17	8,8	87	45,1	43	22,3	43	22,3	3	1,6	193	3,37	0,97
7	14	7,3	95	49,2	52	26,9	29	15	3	1,6	193	3,45	0,88
8	15	7,8	95	49,2	53	27,5	28	14,5	2	1	193	3,48	0,87
9	18	9,3	86	44,6	46	23,8	38	19,7	5	2,6	193	3,38	0,98
10	11	5,7	70	36,3	55	28,5	53	27,5	4	2,1	193	3,16	0,96
Genel												3,42	0,93

Tablo 6 incelendiğinde anketin "Program dersin kazanımlarıyla ilgili olarak, öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır" birinci maddesine yönelik öğretmen görüşleri %6,2 "Tamamen Katılıyorum", %56,5 "Katılıyorum", %18,7 "Kararsızım", %18,1 "Katılmıyorum", %0,5 "Tamamen Katılmıyorum" şeklinde olmuştur. Anketin diğer maddeleri incelendiğinde 2.madde (X=3,38) "Ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, öğrencilere bireysel farklılıkları dikkate almayı sağlayacak nitelikte rehberlik edebilmesi", 3.madde (X=3,31) "Ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili açıklamalar öğretmenler için yeterli olması", 4.madde (X=3,24) "Program uygun ölçme araçları seçiminde öğretmene yol göstermesi", 5.madde (X=3,24) "Programda değişik nitelikteki kazanımları ölçmeye yönelik çeşitli değerlendirme yöntemlerine yer verilmiş olması", 6.madde (X=3,28) "Program ürünün değerlendirilmesine önem vermesi", 7.madde (X=3,24) "Program sürecin değerlendirilmesine önem vermesi", 8.madde (X=3,24) "Program hem sürecin hem de ürünün değerlendirilmesine önem veriyor olması", 9.madde (X=3,19) "Program uygun ölçme araçları geliştirme konusunda öğretmene yol göstermesi", 10.madde (X=3,37) "Programda önerilen çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanabilmesi", 11.madde (X=3,27) "Önerilen ölçme değerlendirme teknikleri kazanımları ölçebilmesi", 12.madde (X=3,27) "Öğrencilerin öğrenme ve çalışmalarına ait ürün dosyaları öğrencinin gelişimini etkili bir şekilde gösteriyor olması" ifadelerine yönelik öğretmen görüşleri "Kararsızım" düzeyinde olmuştur.

Tablo 6: Programın Ölçme Değerlendirme Boyutuyla İlgili Elde Edilen Bulgular

MADDE NO	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		N	$\bar{X}$	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1.	12	6,2	109	56,5	36	18,7	35	18,1	1	0,5	193	3,49	0,87
2	12	6,2	92	47,7	50	25,9	36	18,7	3	1,6	193	3,38	0,91
3	14	7,3	93	48,2	31	16,1	50	25,9	5	2,6	193	3,31	1,01
4	11	5,7	80	41,5	46	23,8	49	25,4	7	3,6	193	3,24	1,00
5	13	6,7	85	44,0	39	20,2	49	25,4	7	3,6	193	3,24	1,02
6	12	6,2	80	41,5	57	29,5	39	20,2	5	2,6	193	3,28	0,94
7	14	7,3	84	43,5	54	28	37	19,2	4	2,1	193	3,34	0,94
8	11	5,7	76	39,4	60	31,1	41	21,2	5	2,6	193	3,24	0,93
9	13	6,7	96	49,7	38	19,7	42	21,8	4	2,1	193	3,37	0,96
10	13	6,7	96	49,7	38	19,7	42	21,8	4	2,1	193	3,37	0,96
11	12	6,2	87	45,1	41	21,2	48	24,9	5	2,6	193	3,27	0,99
12	9	4,7	89	46,1	46	23,8	45	23,3	4	2,1	193	3,27	0,94
												3,30	0,87

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre programın kazanım (X2=2,16, p>0,05), içerik (X2=1,66, p>0,05), öğrenme öğretme süreci (X2=1,50, p>0,05) ve ölçme ve değerlendirme (X2=1,48, p>0,05) boyutlarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumlarının farklılığı programın boyutlarına yönelik görüşlerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 7: Öğretmenlerim eğitim durumlarına göre programın boyutlarına ilişkin görüşleri

PROGRAM BOYUTLARI	X2	Sd	P
Kazanım	2,16	5	0,82
İçerik	1,66	5	0,89
Öğrenme Öğretme Süreci	1,50	5	0,91
Ölçme ve Değerlendirme	1,48	5	0,91

Tablo 8: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın boyutlarına yönelik görüşleri

PROGRAM BOYUTLARI	X2	Sd	P
Kazanım	4,09	4	0,39
İçerik	8,79	4	0,06
Öğrenme Öğretme Süreci	4,17	4	0,38
Ölçme ve Değerlendirme	7,86	4	0,09

$p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programın kazanım ($X2=4,09$, $p>0,05$), içerik ($X2=8,79$, $p>0,05$), öğrenme öğretme süreci ($X2=4,17$, $p>0,05$) ve ölçme değerlendirme ($X2=7,89$, $p>0,05$) boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri programın boyutlarına yönelik görüşlerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 9: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim durumlarına göre programın tüm boyutlarına yönelik görüşler

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	S	S.d	t	P
Evet	18	171,00	18,65	191	0,075	0,12
Hayır	175	170,46	29,83			

$P<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olması veya almamış olmasına göre programın boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($t(191)=0,075$, $p>0,05$).

Araştırmada Kullanılan Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Soru 1: Size göre Yeni İlkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Programının en güçlü(olumlu) ve en zayıf(olumsuz) yönleri nelerdir?

a) Programın Güçlü (olumlu) Yönleri

Görüşme yapılan 20 öğretmenin programın olumlu yönlerine yönelik verdikleri cevaplar kodlanarak maddeler halinde ve frekanslarıyla Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Programın Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Programın Olumlu Yönleri	f
Öğrenci seviyesine uygun	10
Günlük hayatla ilişkilendirebilme	9
Konuların açık anlaşılır olması	9
Konuların ilgi çekici olması	6
Görsel ögeler içermesi	6
Yeni kavramlar içermesi	4
Öğrencilerde çevre bilinci oluşturması	4
Bir sonraki eğitim düzeyine hazırlık olması	4
Konuların kolaydan zora olması	4
Öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi	3
Öğrenci merkezli olması	2
Disiplinler arası ilişkilendirme	2
Yeni ölçme değerlendirme teknikleri içermesi	2
Bilimsel düşünmeyi sağlaması	1

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin 10'u en yüksek frekans değeri olarak programın öğrenci seviyesine uygunluğunu en olumlu özellik olarak belirtmişlerdir. İlgili soruya öğretmenlerden biri; " Ayrı bir ders olması ilgi çekti. Hayatla ilişkilendirilebilmesi anlamalarını sağlıyor. Konular doğru seçilmiş, seviyeye uygun bol resimli, gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş. (Ö15)" cevabını vermiştir. Başka bir öğretmen ise; "….Öğrenciler Fen Bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirdi. Günlük yaşamda çocuğun karşılaşabileceği konular yer alıyor. (Ö16)" şeklinde ifade etmiştir. Programın olumlu özelliklerine yönelik başka bir öğretmen ise; "….Konuya hazırlık amacıyla verilen hikayeler iyi seçilmiş. (Ö14)" şeklinde dile getirmiştir.

b) Programın Zayıf (Olumsuz) Yönleri

Görüşme yapılan 20 öğretmenin programın olumsuz yönlerine yönelik verdikleri cevaplar kodlanarak maddeler halinde ve frekanslarıyla Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmenlerin Programın Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Programın Olumsuz Yönleri	f
Araç- gereç eksikliği	13
Etkinlerin yetersiz olması	12
Ölçme değerlendirme teknikleri yetersiz	10
Konuların kapsamının dar olması	7
Örneklerin yetersizliği ve güncel olmayışı	4
Deney ve gözlem yetersizliği	3
Sürenin konulara uygun dağıtılmaması	3
Öğretim yöntem teknikleri farklı olmaması	2
Konular öğrenci seviyesine uygun değil	2
Fiziki şartlar uygun değil	2
Düşündürme becerisi kazandıramıyor	2

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin programın olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinde en fazla araç gereç eksikliği olduğunu görmekteyiz. Bu soruyla ilgili görüşme yapılan öğretmenlerden biri; "….Çalışma kitabının olması daha iyi olurdu…..Kılavuz kitaplarının olmaması (Ö15)". Başka bir öğretmen ise; Etkinlikler zayıf, araç gereç yetersizlikleri, görsel zenginliğin olmayışı , kılavuz kitabın olmayışı….(Ö2)." Şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler en çok araç gereç eksikliği yaşadıklarını ve çalışma kitabının olmamasından dolayı etkinliklerin yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin programın olumlu ve olumsuz özelliklerine ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde programda yer almamasına rağmen etkinlik, görsel öğeler, ölçme değerlendirme tekniklerine değinmişlerdir. Bu sonuca göre öğretmenlerin programla ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve ders kitaplarını program olarak görüp değerlendirdikleri söylenebilir.

Soru 2: Yeni ilkokul 3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programını uygularken karşılaştığınız en önemli problemler nelerdir?

Görüşme yapılan 20 öğretmenin programı uygularken karşılaştıkları problemlere yönelik verdikleri cevaplar kodlama yapılarak maddeler halinde ve frekanslarıyla beraber tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin programı uygulamada karşılaştıkları en temel sorun kaynak yetersizliğidir. Fen Bilimleri dersi 3. Sınıflarda yeni uygulandığı için öğretmenler kaynak bulmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu soruya yönelik öğretmenlerden biri; "Etkinlik kitabının (öğrenci çalışma kitabı) olmaması öğrenilenlerin pekiştirilmesi açısından olumsuzdur (Ö16)." şeklinde ifade etmiştir. Alt yapı yetersizliğine yönelik öğretmenlerden biri; "….. Laboratuvarın olmayışı bazı deneyleri sınıfta yapmamızı gerektirdi (Ö3)" şeklinde dile getirmiştir. Başka bir öğretmen ise; " Öğrencileri yerinde inceleme yaptıramamak (bacalardan, egzozlardan, fabrikalardan çıkan atıkları gösterememek, enerji ve çevre sorunlarını yerinde gösterememek (Ö9)." şeklinde bu soruya yönelik görüşünü belirtmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Programı Uygulamada Karşılaştığı Problemler

Programa yönelik problemler	**f**
Kaynak yetersizliği	11
Alt yapı yetersizliği(lab, bitki bahçesi, araç-gereç…)	7
	3
Değerlendirme ölçeklerinin yetersizliği	3
Sınıf içi seviye farklılıkları	2
Sürenin dengesiz dağılımı	2

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kazanımların açık anlaşılır olduğunu, öğrenci seviyesine uygunluğu, bilimsel araştırmaya ve bilimsel çalışmalara saygı duymaya yönlendirecek, çevre bilinci oluşmasını sağlayacak, fen okur yazar olmayı kazandıracak niteliktedir. Aybek ve Aslan (2015) sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. Bu çalışma ile programın kazanım boyutu öğrenci gelişim özelliklerine uygundur, açık ve anlaşılır bir dille yazılmıştır, çevre koşullarına uygundur sonuçlarına ulaşmışlardır. Ünişen ve Kaya (2015) yaptıkları çalışmada kazanımların diğer derslerle ilişkili olduğu, öğrenci yaş ve sınıf seviyesine uygun olduğu ve programın fen okuryazarı bireyler yetiştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmışlarıdır.

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenler 3. Sınıf Fen Bilimleri dersinin içeriğinin disiplinler arası ilişki kurulabildiğini, öğrencilerin ilgilerini çektiği, öğrenciyi ezberden çok anlamaya teşvik ettiği, öğrencilerde bilimsel merak uyandırdığı ve günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirildiğini belirtmişlerdir. Ünişen ve Kaya (2015) yaptıkları çalışmada programdaki konuları günlük yaşamla ilişkili olduğu ve diğer derslerle bağlantı kurabildiği sonucuna ulaşmışlarıdır. Bu sonuç içerik boyutuyla ilgili bulguları desteklemektedir.

Öğretmenler dersin 3. Sınıfa alınmasının bir sonraki eğitim düzeyine hazırlık olması açısından olumlu bulmuşlardır. Ayberk ve Aslan (2015) da yaptıkları çalışmada 3. Sınıfa alınmasını olumlu bulmuşlardır. Koca (2015)'in yaptığı çalışmada da öğretmenler programın güçlü yanlarını konuların öğrencilerin ilgisini çekmesi, öğrenci merkezli olması, konuların yeterli olması bilgi düzeyinin hafif olması, görselliğin olması belirtmişlerdir.

3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğrenme öğretme sürecine yönelik olumlu görüş belirtmişlerdir. Kullanılan teknikler yaratıcı bireyler yetiştirilmesine imkan verebilmesi, programda işleyiş ile ilgili önerilen yöntem ve teknikler öğretmene yeterince rehberlik etmesi, inceleme ve gözlem yapamaya yönlendirmesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine hizmet etmesi, program uygulanırken öğrenmenin sağlanmasında kavram haritalarından yararlanılması, program projeye dayalı öğretimi teşvik etmesi, programda kavram yanılgılarını kontrol etmeye ve önlemeye yönelik etkinlikler yeterli düzeyde olması nitelikleriyle ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Programın ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili genel olarak kararsızım

düzeyinde görüş belirtmeleri sonucunda programın ölçme ve değerlendirme boyutunun eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenler program içeriğinde yer almamasına rağmen etkinlik ve ölçme değerlendirme tekniklerinin yetersiz olduklarını dile getirmişlerdir. Etkinlikler ve ölçme değerlendirme teknikleri ders kitaplarında mevcuttur. Öğretmenlerin bu görüşlerine dayanarak program yerine ders kitabını düşünüp görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araç gereç eksikliğini de programın olumsuz yönleri olarak ifade etmişlerdir. Ancak program içeriğinde araç gereç belirtilmemiş ve araç gerece en az ihtiyaç duyulacak şekilde program hazırlanmıştır.

Ayberk ve Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmada etkinliklerin basit olması, ölçme değerlendirmenin yetersiz olması, ders kitaplarındaki görsellerin yetersiz olması, kılavuz ve öğrenci çalışma kitabının olmaması, araç-gereç eksikliği ve okullarda laboratuvar olmamasını öğretmenlerin sorun olarak belirttiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar 3. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonuçlarını desteklemektedir.

Öneriler

1. Programın uygulanma sürecinde kullanılan kaynaklar arttırılmalıdır.
2. Program değişikliği ve uygulama süreci ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
3. Fen Bilimleri dersinde kullanılacak araç gereç eksiklikleri giderilmelidir.
4. Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalıdır.
5. Ölçme değerlendirme etkinlikleri arttırılmalı ve öğrenci seviyesine uygun olarak gözden geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Uluslarlararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 883-894.

Bayrak, B. & Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 137-154.

Bilen, M. (1996). *Planlamadan uygulamaya öğretim*. Ankara : Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., K, Ebru., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Duschl, R., Schweingruber, H., & Shouse, A. (2007). Taking science to school: Learning and teaching science in grades . National Academies Press.

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E., (2006) *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

Gömleksiz, M., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi ortaöğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 76-88.

Gürdal, A. (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 185-188.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. M.E.B Yayınları.

Kaptan, F. & Kuşakçı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 197-202). Ankara: ODTÜ.

Koca, H. (2015). İlkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarına (2005 ve 2013) yönelik stratejik planlama: swot analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.

Ornstein, A., & Hunkıns, F. (1993). Curriculum: foundations, principles, and ıssues. New Jersey: Prentice Hall.

Selvi, K. (2006). İlköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla.

Şeker, S. (2007). Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi (Gümüşhane İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tatar, Ö. (2007). 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toraman, S., & Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. EKEV Akademi Dergsi, 11-22.

Turgut, F., Baker, D., Cunningham, R., & Piburn, M. (1997). *İlköğretim fen öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası.

Tüysüz, C., & Aydın, H. (2009). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37-54ö

Ünişen, A., & Kaya, E. (2015). Fen bilimleri dersinin ilkokul üçüncü sınıf programına alınmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 546-571.



İLKOKULDA BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ ALANINDA SON 15 YILDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özlem İrven, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ozlemirven@gmail.com

Burcu Şenler, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, bsenler@mu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilkokulda bilimsel süreç becerileri alanında son 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda temel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanında bilimsel süreç becerileri üzerine son 15 yılda yayınlanan makaleler incelenmiştir. Çalışma nitel olarak tasarlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman analizi, veri analiz tekniği olarak ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken makaleler, yayın yılı, yaklaşım, desen, örneklem, veri toplama araçları ve yayınlandıkları dergiler açısından incelenmiştir. Bulgulara göre, son 15 yılda bilimsel süreç becerileri üzerine en çok çalışma 2011 yılında yapılmıştır. Yöntem açısından incelendiğinde, en çok nicel yöntem, en az ise karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmalarda en fazla kullanılan desenler, tarama ve deneysel desendir. Araştırma örneklemlerinde ise en çok sınıf öğretmeni adayları, en az ise sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri testleri kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: bilimsel süreç becerileri, ilkokul, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the studies on science process skills in primary school in last 15 years in terms of different variables. Articles published in the last 15 years on the basis of scientific process skills training and classroom teaching areas were examined for this purpose. The study is designed to be qualitative. Document analysis was used as data collection techniques, and content analysis was used as data analysis. Content analysis was done in terms of the articles' publication year, approach, design, sample, data collection tools, and the journal in which they were published. According to the findings, most studies were conducted in 2011 on science process skills. The most widely utilized method is quantitative method; the least one is mixed method in these studies. Additionally, the most widely used designs are survey and experimental. Pre-service primary teachers participated in most of these studies while primary in-service teachers participated in least of them. The science process skills tests which were developed by different researchers used as data collection tools mostly.

Keywords: En az 3, en fazla 5 sözcükten oluşmalıdır.

GİRİŞ

Gelişen, değişen bilim ve teknoloji bizi her alanda etkilemektedir. Hayatımızın her alanını etkileyen bu değişimler öğretim yöntemlerini, aktarılacak bilgilerin derinliğini ve içeriğini de değiştirmektedir. Bu gelişmeleri en iyi şekilde aktaracak kurumlar ise okullardır. Gerekli olan öğretim programları ile öğrencilerin kazanması gereken beceriler plan ve

program içinde verilmektedir. Bu program ile öğrenciler araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum- çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psiko-motor becerilere sahip olarak yetiştirilmektedir(Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu amaç doğrultusunda temel becerileri çocukların küçük yaşta kazanması, bilime olan farkındalığın daha erken yaşlarda başlaması ve kalıcılığının sağlanması daha kolaydır. Bu yüzden ilkokul çağları çocukların için önemli dönemleri kapsamaktadır. Hem öğrencilerin algısı hem de öğretmenlerin verdikleri bilgiler çocukların gelecekteki öğrenmelerini etkilemektedir. Öğretmenlere düşen sorumluluk programı açık ve net bir şekilde öğrencilerine yansıtmaktır. Öğretmenler sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp fen bilimlerini günlük yaşama aktaracak deneyimler de kazandırmalıdır.

Yenilenen fen bilimleri programında vurgulanan nokta öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmektir. Fen okuryazarı olabilmenin temellerinden birisi bilimsel süreç becerilerine sahip olmaktır. Bilimsel süreç becerileri, derslerde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilerin aktif olmalarını ve bilgilerini yapılandırmalarını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygularını geliştiren becerilerdir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Bilimsel süreç becerileri, gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır (MEB, 2013). Bilimsel süreç becerileri yaşamın her alanına adapte edilebilir. Öğrencilere kazandırılan bilimsel süreç becerileri öğrencilerin karşılaştıkları sorunları bilimsel yollarla çözmelerine yardımcı olmaktadır.

Fen bilimleri hayatımızdan bir parça olarak görünse de soyut kavramlar bu alanda geniş yer alır. İlkokul kademesinde öğrencilere fen bilimlerini sevdirmek, bilimsel yöntemlerin farkına varmalarını sağlamak, öğrenme için meraklarını canlı tutmak ve bilimsel süreç becerilerini kazandırmak önemlidir (Bıkmaz, 2001). Bu konuların öğretiminde donanımlı bir sınıf öğretmeni, gelecekteki öğrencilerine bilgileri kolayca aktaran bir sınıf öğretmeni adayı ve verilen bilgileri eleştiren, sorgulayan bir ilkokul öğrencisi döngüyü oluşturmaktadır. Bu yüzden sınıf öğretmenliği alanında bilimsel süreç becerilerinin tam anlamıyla anlaşılması ve uygulanması önemli bir konu olmaktadır. Bu söylemlerden yola çıkarak sınıf öğretmenliği alanında bilimsel süreç becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı ilkokulda bilimsel süreç becerileri alanında son 15 yılda yapılan çalışmaları farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda son 15 yılda sınıf öğretmenliği alanına yönelik olan bilimsel süreç becerileri yapılan makaleler incelenmiştir. Çalışma nitel olarak tasarlanmıştır ve doküman analizi kullanılmıştır. Veri analizi tekniği olarak ise içerik analizi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama sürecinde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi kütüphane veri tabanı ve Google Akademik taranmıştır. Arama motoru ve dergilerdeki gerekli kısımlar özelleştirilerek amaç doğrultusunda tarama yapılmıştır. Konuya uygun olan makaleleri bulmak için başlıkta ve anahtar kelimelerde, “science Process skills”, “ elemantary teacher”, prospective teacher”, “elemantary student”, “pre-service teacher”, “primary teacher”, “primary student”, “ilkokul”,

"ilköğretim", "öğretmen adayı", "sınıf öğretmeni" kelimeleri taranmıştır. Bulunan makalelerin konusu ve örnekleme bakıldıktan sonra uygun olmayan makaleler çıkarılmıştır. Dâhil edilen makaleler iki araştırmacı tarafından listelenerek kodlanmıştır. Makaleler araştırılırken ve değerlendirilirken çeşitli kriterler gözetilmiştir, bunlar: (a) 2000-2015 yılları arasında yayınlanmış olması, (b) İngilizce ya da Türkçe dillerinde yayınlanmış olmasıdır.

Araştırmanın daha net ve ayrıntılı incelenmesi için makalelerin künyesi şeklinde tasarlanan bir liste oluşturulmuştur. Makaleler M1,M2… şeklinde isimlerinin de yazdığı bir sıraya konulmuştur. Kodlanan çalışmaların oluşturduğu listede; yıl, yaklaşım, desen, veri toplama araçları ve dergiler yer alarak tablolara uygun olarak yerleştirilmiştir. Sonuç olarak 27 makale (EK-1) elde edilerek incelenmiştir.

Veri toplama aşamasında dahil eden makaleler çeşitli sınıflamalar yapılmış ve değerlendirilmiştir. Bunlar; yayın yılı, araştırma türü, desen, veri toplama araçları, dergilerdir. İncelen makaleler değişkenlerine göre ayrılmış ve anlamlı parçalara göre kodlanmıştır. Kodlamalar yukarıda belirtilen kategorilere göre tek tek incelenmiştir. Makalelerin kodlanmasında uzman görüşü alınarak kodlamalara son hali verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde bilimsel süreç becerilerini içeren 27 makale yayın yılı, yaklaşım, desen, örneklem, veri toplama araçları ve yayınlandıkları dergiler değişkenlerine göre tablolar halinde incelenmiştir.

Tablo 1

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	f	%
2004	1	%3,70
2007	1	%3,70
2008	1	%3,70
2009	4	%14,81
2010	3	%11,11
2011	5	%18,51
2012	3	%11,11
2013	3	%11,11
2014	2	%7,40
2015	4	%14,81
Toplam	27	%100

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenliği alanıyla ilgili yapılan bilimsel süreç becerileri çalışmalarının genel bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Yalnız, 2009, 2011 ve 2015 yıllarına bakıldığında en fazla çalışmaların o yıllarda yapıldığı görülmektedir. 2004 ve

2008 yıllarına bakıldığında ise; en az çalışmaların bu tarihte yapıldığı görülmektedir. 2009'dan itibaren sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmalarda az da olsa bir artış olduğu görülmüştür.

Tablo 2

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Yaklaşımlarına Göre Dağılımı

Yöntem	f	%
Nicel	19	%70,37
Nitel	6	%22,22
Karma	2	%7,40
Toplam	27	% 100

Tablo 2'ye bakıldığında bilimsel süreç beceriyle ilgili son 15 yılda yapılan çalışmalar yaklaşımları incelenmektedir. Tabloya bakıldığında sınıf öğretmenliğiyle ilgili çalışmaların en fazla nicel yöntem ile yapıldığı görülmektedir. En az çalışma ise karma yöntemle yapılmıştır. Nicel araştırmalar genellenebilir bilgiler ortaya koysa da bu bilgiler genel düzeyde olduğu için uygulayıcı pozisyonundaki öğretmenlere ve yöneticilere pratik bilgiler ve öneriler sunmakta yetersiz kalmıştır (Yıldırım, 1999). Gelecek çalışmalarda nitel yaklaşımlara daha fazla önem verilebilir ve neden az olduğu irdelenebilir.

Tablo 3

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Desen	f	%
Tarama	9	%33,33
Deneysel	7	%25,92
Durum Çalışması	5	%18,51
Yarı Deneysel	2	%7,40
Söylem Analizi	1	%3,70
Eylem Araştırması	1	%3,70
İlişkisel Araştırma	1	%3,70
Karşılaştırma	1	%3,70
Toplam	27	%100

Tablo 3 incelendiğinde ise yapılan 27 çalışmada kullanılan desenler görülmektedir. En fazla kullanılan desenler tarama ve deneysel desen olmuştur. Nicel araştırmaların fazla sayıda olmasına paralel olarak nicel araştırma desenlerinin fazla sayıda çıkması olasıdır. Tarama

modelinin en çok kullanılan desen olmasının nedeni daha çok örnekleme ulaşmak amacıyla yapıldığı düşünülebilir. Sınıf öğretmenliği alanında neden bu kadar az nitel araştırma ve deseninin kullanıldığı araştırılmalıdır.

Tablo 4

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Örneklem Seçimine Göre Dağılımı

Örneklem	f	%
Sınıf Öğretmeni Adayı	16	%59,25
Öğrenci	7	%25,93
Öğretmen	4	%14,82
Toplam	27	%100

Tablo 4'e bakıldığında çalışmaların en fazla sınıf öğretmeni adayları ile yapıldığı görülmektedir. En az çalışma ise öğretmenlerle yapılmıştır. Eğitimde bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya çalışan öğretmenler bilim yorumlayıcılarıdır. Bilimsel süreç becerilerinin öğretimi de bir bilim adamlarının kullandığı yöntemler gibi sunulmalıdır (Arslan ve Tertemiz, 2004). Durum böyle iken neden öğretmen ve öğrencilere yönelik olan çalışmaların az olduğu sorgulanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine ne kadar hakim oldukları da araştırılmalıdır. Türkmen ve Kandemir'in (2011) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji programındaki bilimsel süre becerileri hakkında net bir bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu yüzden öğretmen ve öğrencilere yönelik olan çalışmalarda artış olması beklenmektedir.

Tablo 5

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Nitel Veri Toplama Araçlarının Seçimine Göre Dağılımı

Nitel Veri Toplama Araçları	f	%
Görüşme	2	%25
Ders gözlemi	1	%12,50
Video kaydı	1	%12,50
Açık Uçlu sorular	1	%12,50
Ders planı	1	%12,50
Laboratuvar Yeterlilikleri Gözlem Çizelgeleri	1	%12,50
Bilimsel Süreç Becerileri Analiz Raporları	1	%12,50
Toplam	8	%100

Tablo 5'e bakıldığında veri toplama araçlarının genel bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Tablo 2'deki nitel çalışmaların sayısına bakıldığında tabloda böyle bir sonuç çıkması olağandır. Nitel araştırmalarda görüşmenin konu hakkında daha fazla bilgi vermesi, görüşülen kişilerin fikirlerinin açık ve net alınması nedeniyle tercih edilen bir veri toplama aracı olduğu düşünülebilir.

Tablo 6

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Nicel Veri Toplama Araçlarının Seçimine Göre Dağılımı

Nicel Veri Toplama Araçları	f	%
Bilimsel Süreçleri Becerileri Testi (Geban, Aşkar ve Özkan 1991)*	3	%14,29
Bilimsel Süreç Becerileri Testi (Aydoğdu, 2006)*	3	%14,29
Bilimsel Süreç Becerileri Testi (Koray vd., 2007)*	2	%9,52
Bilimsel İşlem Testi (Ateş ve Bahar, 2002) *	2	%9,52
Bilimsel Süreç Beceri Testi (Yıldırım ve Sezek, 2014)	1	%4,76
Bilimsel Süreç Becerileri Testi (Ergül vd., 2011)*	1	%4,76
Öğretmenler İçin Bilimsel Süreç Becerileri Testi (Aydoğdu, Erkol ve Erten, 2006)	1	%4,76
Sorgulama Stratejileri Ölçeği (Özdemir ve Işık, 2015)	1	%4,76
Science Process Conceptual Understanding Test (Emereole, 2009)	2	%9,52
Science Process Performance Test (Emereole, 2008)	1	%4,76
Scoring Rubric For Scientific Process (Fowler, 1990)	1	%4,76
Year 1 Student Level of Readiness for Science Subject Evaluation Test (Ary, Jacobs ve Rozovien, 2002)	1	%4,76
Perceptual Assesment of Science Teaching and Learning (Brocken, 2008)	1	%4,76
Test of Basic Process Skill (Padilla, Cronin ve Twist,1985)	1	%4,76
Toplam	21	%100

Tablo 6'da görüldüğü gibi birden fazla bilimsel süreç becerileri testi olduğu görülmektedir. Bu testlerden en çok Geban, Aşkar ve Özkan (1991), Aydoğdu (2006) tarafından çeviri yapılan anketler kullanılmıştır. Diğer anketler dağılım göstererek eşit sayılarda kullanılmıştır. "*" işareti konulan anketler yabancı dilden Türkçe'ye çeviri olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda araştırmacıların çeviri değil anket geliştirilmeleri teşvik edilmelidir. Bilimsel süreç becerileri testinin birden fazla olması ise 2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri öğretim programından çok fazla vurgulanması sonucu ortaya çıktığı düşünülebilir.

Tablo 7

Bilimsel Süreç Becerileri Hakkında Son 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Yayınlandığı Dergiler

Dergiler	f	%
İlköğretim Online	3	%11,11
Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi	2	%7,40
Türk Fen Eğitimi Dergisi	2	%7,40
Çağdaş Eğitim Dergisi	1	%3,70
Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	%3,70
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	%3,70
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1	%3,70
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	%3,70
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	%3,70
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	%3,70
School Science and Mathematics	1	%3,70
Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education	1	%3,70
Education and Science	1	%3,70
Internatıonal Journal of Academic Research	1	%3,70
Mid South Educational Research Association	1	%3,70
Bulgarian Journal of Science and Education Policy	1	%3,70
Procedia Social and Behavioral Sciences	1	%3,70
Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching	1	%3,70
Problems of Education in The 21th Century	1	%3,70
International Journal of Instruction	1	%3,70
Science Studies and Science Education	1	%3,70
Journal of European Education	1	%3,70
Research in Education	1	%3,70
Toplam	27	%100

Tablo 7'de görüldüğü gibi yerel ve yabancı dergiler dağılım göstermektedir. Sınıf öğretmenliği alanında yapılmış çalışmalar farklı dergilerde yayınlanıştır. En fazla kullanılan dergi ise İlköğretim Online dergisi olmuştur. Fen okuryazarlığının öneminin artması sonucu dergilerde bilimsel süreç becerileri yaygın bir biçimde dağılım göstermiş olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma bilimsel süreç becerilerinin farklı değişkenlerle incelenerek konunun eksik yönlerine ortaya çıkarmak ve gelecekte olan çalışmalara ışık tutmayı beklemektedir. Son

yıllarda fen ve bilimin öneminin artması nedeniyle bilimsel süreç becerileri popüler bir konu haline gelmiştir. Çalışmaların sınıf öğretmenliği alanında da artması ve konuya dikkat çekilmesi istenmektedir.

Yapılan araştırma ve bulgular sonucunda sınıf öğretmenliği alanına yönelik bilimsel süreç becerileri çalışmalarının diğer alanlarda yapılan çalışmalara göre yeterli olmadığı görülmektedir. Fen okuryazarı bireyi yetiştirmek ilkokulda da hedeflenen bir noktadır. Burada araştırmacılara çok fazla görev düşmektedir. Öğretmen ve öğrencilere yönelik olan makalelerin sayısı artmalı ve nitel olarak yapılacak çalışmalara ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine yönelik düşünceleri derinlemesine incelenerek eksik olan bilgiler araştırılmalıdır. İlköğretimin temel görevlerinden birisi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu gelişmenin nasıl bir yol izleyeceği bilinirse öğrencilere bu gelişmelerde yardımcı olunabilir. Bu gelişmeler bilimsel süreç becerilerinde meydana gelen davranış değişikliğinin bütünüdür (Arslan ve Tertemiz, 2004). Davranış değişikliklerini nitel araştırmalarda daha iyi gözlemlenebilir. Bu konu dikkate alınarak araştırmalar bu yönde yapılmalıdır.

Son yıllarda gelişen karma yöntem ise makalelerde çok az kullanılmıştır. Yöntemlerin çeşitlendirilmesi farklı araştırmalara kapı açılmış olacaktır. Ölçeklere bakıldığında ise bilimsel süreç becerilerin kullanılan birden fazla ölçek bulunmaktadır. Bunlardan birçoğu Türkçe'ye uyarlama olarak literatüre geçmiştir. Bilimsel süreç becerileri üzerine Türkçe ölçeklerin geliştirilmesi desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Anagün, Ş. S., ve Yaşar, Ş. (2009). Developing scientific process skills at Science and Technology course in fifth grade students. *İlköğretim Online, 8*(3), 843-865.

Arslan, A. ve Tertemiz, T. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 479-492.

Aydoğdu, B. (2014). *Bilimsel süreç becerileri*. Ş. Anagün ve N. Duban (Ed.), Fen bilimleri öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık

Bıkmaz, F. H. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörler.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Işık, A. ve Nakiboğlu, C. (2012). Sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile ilgili durumlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145- 160.

Tan , M., ve Temiz, K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 89-101

Türkmen, H. Ve Kandemir, E. M. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education 1*(1), 15-24

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23, 7-17.

EK-1

Akben, N. (2015). Improving science process skills in science and technology course activities using the ınquiry method. *Education and Science, 40*(79), 111-132

Anagün, Ş. S., ve Yaşar, Ş. (2009). Developing scientific process skills at Science and Technology course in fifth grade students. *İlköğretim Online, 8*(3), 843-865

Ateş, S. (2004). Araştırma yoluyla öğretim metodunun farklı zihinsel gelişim dönemlerindeki sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel işlem becerilerinin gelişimine etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 275-290

Aydoğdu, B. ve Buldur, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6*(4), 520-534.

Aydoğdu, B., Erkol, M., ve Erten, N. (2014). The investigation of science process skills of elementary school teachers in terms of some variables: Perspectives from Turkey. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 15*(1), 1-28.

Bozkurt, O. (2012). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(18), 187-200.

Chabalengula, V. M., Mumba, F., ve Mbewe, S. (2012). How pre-service teachers' understand and perform science process skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 8*(3), 167-176.

Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A., ve Hughes, G. D. (2011). The effects of a stem professional development ıntervention onelementary teachers' science process skills. *Research and Schools, 18*(2), 16-25.

Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A., ve Hughes, G. D. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics, 113*(5), 215-226.

Ergül, R., Şimşekli, Y., Çalış, S., Özdilek, Z., Göçmençelebi, Ş., ve Şanlı, M. (2011). The effects of inquiry-based science teaching on elementary school students' science process skills and science attitudes. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 5*(1), 48-68.

Hancer, A.H. (2013). The correlation between the scientific process and creative thinking skills of the preservice teachers. *International Journal of Academic Research, 5*(3), 240-246.

Işık, A. ve Nakiboğlu, C. (2012). Sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile ilgili durumlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145- 160.

Kirch, S. (2009). Identifying and resolving uncertainty as a mediated action in science: A comparative analysis of the cultural tools used by scientists and elementary science students at work. *Science Studies and Science Education, 95*, 309-335.

Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., ve Presley, A.I. (2007). The effect of creative and critical thinking based laboratory applications on academic achievement and science process skills. *İlköğretim Online, 6*(3), 377-389.

Metin, M. ve Birişçi, S., (2009). Biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye etkisi ve adayların değerlendirme hakkındaki düşünceleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 34*(370), 31-39.

Mbewe, S., Chabalengula, V. M., ve Mumba, F. (2010). Pre-service teachers' familiarity, interest and conceptual understanding of science process skills. *Problems of Education in the 21th Century, 22*, 76-86.

Ong, E. T., Ramiah, P., Ruthven, K., Salleh, S. M., Yusuf, N. A., ve Mokhsein, S. E. (2015). Acquisition of basic science process skills among Malaysian upper primary students. *Research in Education*, *94*, 88-101.

Özdemir, O., Işık, H. (2015). Effect of inquiry-based science activities on prospective elementary teachers' use of science process skills and inquiry strategies. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *12*(1), 43-56

Özer, D. Z., Güngör, S.N. ve Şimşekli, Y. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji deneylerini uygulayabilme ve bilimsel süreç becerilerini analiz edebilme yeterlilikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 563-580.

Saraçoğlu, S., Böyük, U. ve Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 83-100.

Sezek, F., Zorlu, Y. ve Zorlu, F. (2015). İlköğretim bölümü öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 17*(1), 197-217.

Sulaiman, T., Hassan, A., ve Baki, R. (2009). Readiness of year 1 students to learn science process skills in english: a Malaysıan experience. *International Journal of Instruction 2*(1) , 18-26

Şimşek, C.L. (2010). Classroom teacher candidates' sufficiency of analyzing the experiments in primary school science and technology textbooks' in terms of scientific process skills. *İlköğretim Online, 9*(2), 433-445

Şimşek, P. ve Kabapınar, F. (2010). The effects of inquiry-based learning on elementary students' conceptual understanding of matter, scientific process skills and science attitudes. *Social and Behavioral Sciences*, 1190-1194.

Şimşekli, Y. ve Çalış, S. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinde bilimsel süreç becerilerinin gelişimine fen bilgisi laboratuvarı dersinin etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 183-192.

Türkmen, H. ve Kandemir, E. M. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education 1*(1), 15-24

Yıldırım, M. ve Sezek, F. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 619-634.



ÇÖL KAVRAMI HAKKINDA İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİNSEL MODELLERİ

MENTAL MODELS OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS ON THE CONCEPT OF "DESERT"

Gözde DURDU, Aksaray Üniversitesi, gzdef.2327@gmail.com

Ömer Faruk GÜNEŞ, Aksaray Üniversitesi, omrfrkgns@gmail.com

Sibel BALCI, Aksaray Üniversitesi, sibel.balci@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin çöl kavramı hakkındaki zihinsel modellerini tespit etmektir. Çalışmaya 50 birinci sınıf, 42 ikinci sınıf, 47 üçüncü sınıf ve 78 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 217 öğrenci katılmıştır. Olgubilim yöntemine göre gerçekleştirilen araştırmanın verileri çiz ve anlat tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında çalışmaya katılan öğrencilerden çöl ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resmi açıklamaları istenmiştir. Öğrenci çizimlerinin analizi sonucunda çöl kavramına ait 78 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodların 56 tanesini biyotik faktörler, 15 tanesini abiyotik faktörler oluştururken 7 tanesini ise yapay çevreye ait faktörler oluşturmaktadır. Çizilen resimlerde 77 tane insan (%35.5), 52 tane çiçek (%24.0),91 tane ağaç (%41.9), 155 tane güneş (%71.4), 59 tane kum (%27.2) ve 99 tane bulut (% 45.6) çizimine rastlanmıştır. Bu çizimlerin dışında öğrencilerin aslan, ayı, ahtapot, balık, fil, kuş, kelebek, yılan, deve, kaktüs, orman, dağ, toprak, araba çizimlerine de yer verdiği görülmüştür. Çizilen resimler incelendiğinde, 203 öğrencinin (%93.5'inin) biyotik faktörlere, 194 öğrencinin (% 89.4'ünün) abiyotik faktörlere, sadece 56 öğrencinin ise (%25.8'inin) yapay çevreye yer verdiği görülmüştür. Araştırmada çizimlerde yer alan abiyotik faktörlerin, biyotik faktörlerin ve yapay çevrenin, ikili, üçlü kombinasyonlarına da bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre biyotik ve abiyotik faktörleri bir arada çizen 139 öğrencinin (% 64.1) olduğu, biyotik faktörleri ve yapay çevreyi bir arada çizen 7 öğrencinin (%3.2) olduğu, abiyotik faktörleri ve yapay çevreyi bir arada çizen 5 öğrencinin (%2.3) olduğu ve abiyotik, biyotik ve yapay çevreye bir arada yer veren 49 öğrencinin (%22.5) olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak çöl kavramı incelendiğinde ise 57 öğrencinin (%26.3) çöle dair zengin bir zihinsel modele sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çöl, zihinsel model, çiz ve anlat

ABSTRACT

This study aims to determine the mental models of primary school students on the concept of desert. There are 217 students in total which includes 50 first grade, 42 second grade, 47 third grade and 78 fourth grade students on this study. The study is conducted with the phenomenology method and the data of the study are collected with draw and explain method. During collecting the data, students are asked to draw a picture about the desert and explain what they draw. As a result of the analysis of the students' drawings, it is acquired 78 different codes on the concept of desert. 56 of these codes forms biotic factors, 15 of them forms abiotic factors while 7 of them forms artificial environment. Frequently used codes are human (*f*=77, %35.5), flower (*f*=52, %24.0), tree (*f*=91, %41.9), sun (*f*=155, %71.4), sand (*f*=59, %27.2), and cloud (*f*=99, %45.6). Except these

concepts, it is seen that they drew other concepts such as lion, bear, octopus, fish, elephant, bird, butterfly, snake, camel, cactus, forest, mountain, land and car. While inspecting the drawn subjects it is seen that 203 of the students (%93.5) use biotic factors, 194 of the students (%89.4) use abiotic factors and only 56 of the students use (%25.8) artificial environment. In the research, it is also inspected the bionary and trilateral combinations of abiotic, biotic and the artificial environment. According to the gathered evidences it is confirmed that 139 of the students drew abiotic and biotic factors together (%64.1), 7 of the students drew biotic factors and artificial environment together (%3.2), 5 of the students drew abiotic factors and artificial environment together (%2.3) and 49 of the students drew all the factors (%22.5). When the concept of desert inspected in general, it can be said that 57 of the students (%26.3) have a rich mental model about desert.

Key words: Desert, mental models, draw and tell

GİRİŞ

Çöl, yerkürede yer alan ana biyom tiplerinden birisidir. Çöl, yıllık 250 mm'den az yağış alan bölgeler için kullanılan bir tabirdir. Sanılanın aksine Antarktika ve Grönland'ın büyük bölümü de çöl kavramının içine girer yani "çöl" kavramı sadece sıcak bölgeler için değil soğuk ve kurak bölgeler için de kullanılır. Çöller birer ekosistemlerdir ve çöl atmosferinin düşük nemliliği gece ve gündüz arasında çok büyük sıcaklık farklarının oluşmasına neden olur. Çöller, aldıkları yağışın miktarında büyük değişkenlik gösterebilir. Yağışın zamanı da öngörülememektedir. Sıcak çöllerde toprakta organik madde miktarı az olmasına karşın mineraller bol miktarda bulunur. En gelişmişlerinde bile bitki örtüsü çok seyrektir ve toprak güneş ışınlarına ve rüzgâra doğrudan maruz kalır. Çölde hem yıllık hem de çok yıllık bitkiler mevcuttur, ancak çok yıllık bitkiler olarak kaktüsler tipiktir. Kuzey Kutbu'nda 400'e yakın bitki türü olmasına karşın Antarktika'da hiçbir bitki türü bulunmamaktadır. Bu bitkiler su kaybını azaltmak için genellikle çok küçük yapraklara sahiptir ya da hiç yaprakları yoktur. Bazı bitkiler ise yer altı organları olarak yaşarlar ve yalnızca aşırı yağışların olduğu kısa bir büyüme dönemine sahiptirler. Çöllerde yaşayan hayvanlar, çok çetin koşullarla baş etmek zorundadırlar: su ve besin çok nadirdir, sıcaklık dramatik bir şekilde değişmektedir, kumda ve kalın kar tabakasında yürümek ve yuva kazmak zordur. Bu sorunları aşmak için çok çeşitli fizyolojik ve davranışsal uyumlar evrimleşmiştir. Sıcak çöllerde çoğu hayvan küçüktür, hayvanlar günün en sıcak saatlerini bitkilerin altında ya da yer altında geçirirler, gece avlanır ve besin ararlar. Kanguru faresi gibi hayvanlar, besinlerde bulunan ve metabolizma sonucu ortaya çıkardıkları su (metabolik su) ile canlılıklarını devam ettirirler. Dünyaca ünlü çöller, Kutuplar'ın çevresinde bulunan çöller ve Kuzey Afrika'da Büyük Sahra, Güney Afrika'da Kalahari Çölü, Asya'da Gobi, Güney Amerika'da Atacama çölleridir. Büyük Sahra dünyadaki en büyük çöldür.

Tüm bunlara ek olarak çöl ekosistemleri çölleşme kavramı ile karıştırılmakta ve çölleşme sonucu ortaya çıkan verimsiz ve canlı yaşamı için uygun olmayan arazi çöl olarak adlandırılmaktadır (Abella, Chiquoine, Newton ve Vanier, 2015). Bu yanlış bilgi temelli algı eğitim sisteminde de devam etmekte ve çöl ekosistemi orman arazisinin yok olması sonucu ortaya çıkan değersiz bir alanmış gibi algılanmaktadır (Judson, 2011). Bu yanlış algının mümkün olan en kısa sürede değiştirilmesi ve bireye bilimsel temelli doğru algının kazandırılması gerekmektedir.

Ne yazık ki günümüzde çocukların ve yetişkinlerin biyolojik varlıkları veya çevreye ait diğer ögeleri doğrudan gözlemlemesi ve birincil kaynaklardan bilgi edinmesi oldukça güçtür (Evans, Gebbels, Stockill & Green, 2007). Louv (2006) bu durumu doğa yoksunluğu olarak tanımlamaktadır. Biyolojik ve ekolojik kavramlara yönelik bilgilerimizi okula başlamadan çok önce çoğunlukla ediniriz (Teixeria, 2000). Çocukluk döneminde en temel, gündelik yaşamda sık karşılaşılan veya kültürel açıdan önemli canlılar daha iyi tanınır (Tunnicliffe vd., 2008). Bu durum çocuğun doğrudan edindiği deneyimlerle ilgilidir ve

biyolojik kavramların tanınmasında çocukluk döneminde okuldan daha etkili olabilmektedir (Patrick & Tunnicliffe, 2011).

Okula birçok biyolojik ve ekolojik kavramı edinerek başlayan çocukların çoğu zaman bilimsel gerçeklikle çelişen algılara sahip olduğu görülmektedir. Çevre eğitimine ve bilişsel psikolojiye yönelik araştırmalar çocukların temel ekolojik kavramları nasıl anladıklarını belirlemeyi amaçlamakta ve elde edilen sonuçlar çocukların temel biyolojik kavramları açıklamada zorlandıklarını göstermektedir (Hatano ve Inagaki, 1997; Palmer, 1994).

Çocukların biyolojik kavramlara yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Ahi, 2015; Özsoy, 2012; Özsoy ve Ahi, 2014). Yapılan bu çalışmalarda çizim yönteminin, çocukların algılarını belirlemek için etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir. Çizim yöntemiyle uygulanan çalışmalar için Vygotsky (1971) ve Pillar (1998) çizim sürecinin çocuğun kendi hayal gücünü etkin bir şekilde kullanarak, düşüncelerini açık bir şekilde yansıttığını ve resim çizme ile düşünme sürecinin birbiri ile yakın ilişkili olduğunu belirtir. Resim çizme çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimi için önemlidir (Coates ve Coates, 2006). Bu kapsamda bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin çöl kavramı hakkında sahip olduğu zihinsel modellerin çizim yöntemi kullanarak belirlenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin çöl kavramı hakkındaki zihinsel modellerinin tespit edilmesidir. Bu araştırma olgubilim araştırmasıdır. Olgubilim araştırmalar, katılımcıların bir kavram hakkındaki algılarını ve o kavrama yönelik tepkilerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Güneydoğu Bölgesi'nde bulunan, orta nüfuslu bir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 50 birinci sınıf, 42 ikinci sınıf, 47 üçüncü sınıf ve 78 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 217 öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1.
Örneklemde yer alan öğrencilerin sınıf seviyeleri

Sınıf	*f*	%
1.Sınıf	50	% 23,0
2.Sınıf	42	%19,4
3.Sınıf	47	%21,7
4.Sınıf	78	%35,9
Toplam	217	%100

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sırasında çalışmaya katılan öğrencilerden çöl ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resmi açıklamaları istenmiştir. Araştırmada veriler çiz ve anlat tekniği kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin çöl çizimlerini oluşturan görsel ögeler çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Çizim esnasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını engellemek için öğrencilerin birbirlerinden ayrı oturmaları sağlanmış, çizimi

biten her çocukla çizim işleminin ardından görüşme yapılarak, öğrenci çizimlerindeki her görsel öğrenciyle netleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Kodlama öncesinde bütün resimler genel bir fikir edinmek ve anlamlı veri birimlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Kodların belirlenmesinden sonra temalar belirlenmiş ve kodlar bu temalar altında toplanmıştır. Çizimler üzerinde puanlama yapılırken incelenen özelliğin varlığına 1, yokluğuna ise 0 puan verilerek SPPS paket programına kodlanmış, böylelikle kodların resimlerde yer alma sıklığı belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında ilk olarak zihinsel modelleri oluşturan kodlar ayrıntılı olarak sunulacaktır. Araştırmaya katılan çocukların çöl kavramı hakkındaki çizimlerinden elde edilen kodlar Tablo2.'te gösterilmiştir.

Tablo 2.

Çizimlerden elde edilen kodlar

Biyotik Kodlar	*f*	*%*	*Biyotik Kodlar*	*f*	*%*
İnsan	77	35,5	Uğur böceği	3	1,4
Aslan	3	1,4	Yılan	33	15,2
Ayı	2	0,9	Zebra	1	0,5
Ahtapot	1	0,5	Zürafa	2	0,9
Akrep	2	0,9	Arı	2	0,9
Balık	8	3,7	Deve	35	16,1
Balina	1	0,5	Ağaç	91	41,9
Böcek	1	0,5	Çiçek	52	24,0
Domuz	2	0,9	Çimen	21	9,7
Deve kuşu	2	0,9	Gül	12	5,5
Eşek	1	0,5	Kaktüs	42	19,4
Fare	1	0,5	Palmiye	2	0,9
Fil	3	1,4	Havuç	2	0,9
Horoz	1	0,5	Kiraz	10	4,6
İnek	5	2,3	Muz	1	0,5
Kuş	46	21,2	Elma	13	6,0
Kelebek	47	21,7	Bahçe	2	0,9
Kertenkele	7	3,2	Orman	13	6,0
Kaplumbağa	7	3,2	Fıstık	1	0,5
Karga	1	0,5	Kuzu	3	1,4
Kedi	4	1,8	Ördek	1	0,5
Kırkayak	2	0,9	Solucan	2	0,9
Köpek	5	2,3	Sinek	1	0,5
Koyun	7	3,2	Tilki	5	2,3
Keçi	4	1,8	Tavşan	7	3,2
Kurbağa	1	0,5	Tavuk	4	1,8
Kurt	1	0,5	Leylek	1	0,5
Kirpi	1	0,5			

Abiyotik Kodlar	*f*	*%*	*Abiyotik Kodlar*	*f*	*%*

Güneş	155	71,4	Yıldız	9	4,1
Gökyüzü	14	6,5	Ay	4	1,8
Su kaynakları	28	12,9	Hilal	5	2,3
Toprak	24	11,1	Gökkuşağı	5	2,3
Dağ	49	22,6	Yağmur	3	1,4
Kum	59	27,2	Bulut	99	45,6
Taş	7	3,2			

Yapay Çevre	*f*	*%*	*Yapay Çevre*	*f*	*%*
Ahır	1	0,5	Kuş yuvası	2	0,9
Yol	3	1,4	Arı kovanı	1	0.5
Çadır	1	0,5	Ev	50	23,0
Masa	1	0,5			

Tablo 2'de çalışmaya katılan öğrencilerin çizimlerinde yer alan 78 kod verilmektedir. Bu kodların 56 tanesini biyotik faktörler, 15 tanesini abiyotik faktörler oluştururken, 7 tanesini ise yapay çevreye ait faktörler oluşturmaktadır. Elde edilen kodlar en çok hayvan ve abiyotik faktör kategorilerinde çeşitlilik göstermektedir. Çizilen resimlerde 77 tane insan çizimine (%35.5), 52 tane çiçek (%24.0),91 tane ağaç (%41.9), 155 tane güneş (%71.4), 59 tane kum (%27.2) ve 99 tane bulut (% 45.6) çizimine rastlanmıştır. Bu çizimlerin dışında öğrencilerin aslan, ayı, ahtapot, balık, fil, kuş, kelebek, yılan, deve, kaktüs, orman, dağ, toprak, araba çizimlerine de yer verdiği görülmüştür.

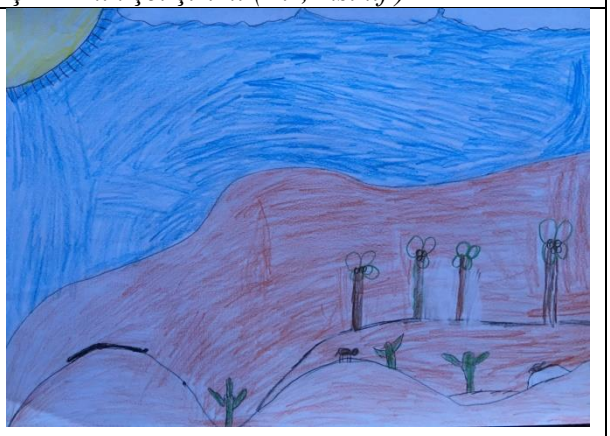
Resim 1.
Ç427' nin çöl çizimi (Kız, 4.sınıf)



Resim 2.
Ç441' in çöl çizimi (Erkek, 4.sınıf)



Çocukların çizimlerinde yer alan kodlarda dikkat çekici bulgular tespit edilmiştir. Çizimlerde yer alan canlı figürleri arasında insan figürünün sıklıkla yer alması dikkat çekicidir (Resim 1). Bu sonuç, öğrencilerin insanı çöl yaşamının bir parçası olarak gördüğünü göstermektedir. Çizilen resimlerde su kaynakları da bulunmaktadır. Bu su kaynaklarının hayvanların su ihtiyacını karşılamak için çizildiği söylenmiştir. Resim 1 ve Resim 2 incelendiğinde ağaçların bir bölümünün normal ağaç formundan kısa ve farklı olarak çizilmesi, zeminin genellikle kahverengiye boyanması ve bunun kum olduğunun söylenmesi dikkat çekici bulgulardır.

Resim 3. *Ç322' nin çöl çizimi (Kız, 3.sınıf)*	**Resim 4.** *Ç212' nin çöl çizimi (Kız, 2.sınıf)*
	

Resim 3 ve Resim 4'e bakıldığında Güneş'in normalden çok büyük çizildiği veya çizilen Güneş'in kalemle daha da bastırılarak boyandığı bunun nedeninin de sıcaklık vurgusu olduğu, bu sıcaklık vurgusunun da kuma yansıdığı belirtilmiştir. Çizimlerde kullanılan renklerin ağırlıklı olarak sıcak renkler olarak tanımlanan kırmızı, sarı ve tonları olması dikkat çekici bulgulardır.

Çizimlerde yer alan kodlardan elde edilen bulgular genel olarak yorumlandığında çocukların 57 tanesinin (%26.3) çöl kavramını özel bir ekosistem olarak algıladıkları ve bu şekilde bilimsel temelli bir zihinsel modele sahip oldukları belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma ilkokulda eğitim almakta olan öğrencilerin çöl kavramına yönelik zihinsel modellerini resim çizdirme aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğrenci çizimlerinin analizi sonucunda çöl kavramına ait 78 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodların 56 tanesini biyotik faktörler, 15 tanesini abiyotik faktörler oluştururken 7 tanesini ise yapay çevreye ait faktörler oluşturmaktadır. Çizilen resimler incelendiğinde, 203 öğrencinin (%93.5'inin) biyotik faktörlere, 194 öğrencinin (% 89.4'ünün) abiyotik faktörlere, sadece 56 öğrencinin ise (%25.8'inin) yapay çevreye yer verdiği görülmüştür. Araştırmada çizimlerde yer alan abiyotik faktörlerin, biyotik faktörlerin ve yapay çevrenin, ikili, üçlü kombinasyonlarına da bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre biyotik ve abiyotik faktörleri bir arada çizen 139 öğrencinin (% 64.1) olduğu, biyotik faktörleri ve yapay çevreyi bir arada çizen 7 öğrencinin (%3.2) olduğu, abiyotik faktörleri ve yapay çevreyi bir arada çizen 5 öğrencinin (%2.3) olduğu ve abiyotik, biyotik ve yapay çevreye bir arada yer veren 49 öğrencinin (%22.5) olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak çöl kavramı incelendiğinde ise 57 öğrencinin (%26.3) çöle dair zengin bir zihinsel modele sahip olduğu söylenebilir. Buna göre bu araştırmada yer alan çocukların da çöl kavramı hakkında bilimsel temelli ve yeterli zihinsel modellere sahip olmadıkları düşünülmektedir. Çocukların bilimsel temelli zihinsel modellere sahip olabilmeleri için onlara mümkün olduğu kadar birinci elden deneyimlerin kazandırılması gerekmektedir. Çevre eğitimi imkanlar dahilinde açık havada yapılmalı, çocukların farklı

ekosistemleri gözlemleyebilmeleri sağlanmalıdır. Derslerde kullanılacak zengin öğretim materyalleri de bu amaca hizmet edecektir.

KAYNAKÇA

Abella, S.R., L.P. Chiquoine, A.C. Newton, and C.H. Vanier. 2015. Restoring a desert ecosystem using soil salvage, revegetation, and irrigation. Journal of Arid Environments 115:44-52.

Ahi, B. (2015). *Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coates, E. & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. International Journal of Early Yeras Education, 14 (3), 221-241.

Evans, S., Garside, C., Gebbels, S., Stockill, J., & Green, M. (2007). The citienzs' day: Encouraging young people to acquire, value and use environmental knowledge. *School Sci. Rev. 88*(325), 45-50.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. (7th. Edition). New York: McGraw Hill.

Hatano, G.,&Inagaki,K. (1997). Qualitative changes in intuitive biology.European Journal of Psychology of Education,12(2),111-131.

Louv, R. (2010). Doğadaki son çocuk. (Çev. C. Temürcü). Ankara: TÜBİTAK

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1117- 1139.

Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1-26.

Palmer, J. A. (1994). Acquisition of environmental subject knowledge in pre-school children: An international study. Children's Environments, 11(3), 204-211.

Patrick, P. & Tunnicliffe, S. D. (2011). What plants and animals do early childhood and primary students name? Where do they see them? *Journal of Sci. Educ. Technol., 2011*(20), 630-642.

Pillar, A. D. (1998). What do children think about the drawing process? NSEAD.

Teixeira, F. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education, 22,* 507-520.

Tunnicliffe, S. D., Gatt, S., Agius, C., & Pizzuto, S. A. (2008). Animals in the lives of young Maltese children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology, 4*(3), 215-221.

Vygotsky, L. S. (1971). The psychology of art. Cambridge: The MIT.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ ORMAN KAVRAMINI NASIL ALGILIYOR?

HOW DO PRIMARY SCHOOL STUDENTS PERCEIVE THE CONCEPT OF FOREST?

Gözde DURDU, Aksaray Üniversitesi, gzdef.2327@gmail.com

Ömer Faruk GÜNEŞ, Aksaray Üniversitesi, omrfrkgns@gmail.com

Sibel BALCI, Aksaray Üniversitesi, sibel.balci@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin orman kavramı hakkındaki algılarını tespit etmektir. Çalışmaya 50 birinci sınıf, 42 ikinci sınıf, 47 üçüncü sınıf ve 78 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 217 öğrenci katılmıştır. Olgubilim yöntemine göre gerçekleştirilen araştırmanın verileri çiz ve anlat tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında çalışmaya katılan öğrencilerden orman ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resmi açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde orman kavramına ait 85 farklı kod elde edilmiştir. Bu kodların 63 tanesini biyotik faktörler, 14 tanesini abiyotik faktörler oluştururken 8 tanesini ise yapay çevre oluşturmaktadır. Resimlerde sıklıkla insan (*f*=55, %25.3), kuş (*f*=79, %36.4), kelebek (*f*=75, %34.5), ağaç (*f*=188, %86.6), çiçek (*f*=85, %39.1), bulut (*f*=133, %61.2), güneş (*f*=134, %61.7) ve ev figürüne (*f*=63, %29.1) rastlanmıştır. Bu kavramlar dışında araba, dağ, aslan, balık, ayı, geyik, inek, köpek, tavşan, yılan, elma ve kiraz gibi figürlerin de çizildiği görülmüştür. Çizilen resimler incelendiğinde öğrencilerin 208 tanesinin (%95.9'unun) biyotik faktörleri, 174 tanesinin (%80.6'sının) abiyotik faktörleri ve 71 öğrencinin (%32.7'sinin) yapay çevreye ait faktörleri çizdiği görülmüştür. Araştırmada abiyotik faktörlerin, biyotik faktörlerin ve yapay çevrenin, ikili, üçlü kombinasyonlarına da bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sadece biyotik ve abiyotik faktörleri çizen 117 öğrencinin (%53.9'unun) olduğu, sadece biyotik faktörleri ve yapay çevreyi çizen 10 öğrencinin (%4.6'sının) olduğu, sadece abiyotik faktörleri ve yapay çevreyi çizen 2 öğrencinin (%0.9'unun) olduğu ve bütün faktörleri çizen 56 öğrencinin (%25.8'inin) olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda genel olarak orman kavramı incelendiğinde 83 öğrencinin (%38.2'sinin) orman kavramı hakkında bilimsel bir algıya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Orman, zihinsel model, çiz ve anlat

Abstract

This study aims to determine the perceptions of primary school students on the concept of forest. There are 217 students in total which includes 50 first grade ,42 second grade, 47 third grade and 78 fourth grade students on this study. The study was conducted with the phenomenology method and the data were collected with draw and explain method. During the collection of the data, students were asked to draw a picture about the forest and explain what they draw. While scoring the drawings, the existence of the inspected feature is encoded as 1 point and the absence of the inspected feature is encoded as 0 point. According to the accured data, students drew 85 different codes of the forest concept. 63 of these codes are biotics elements, 14 of them are abiotic elements and 8 of them are formed by artificial environment. Frequently used codes are human (*f*=55, %=25.3), bird (*f*=79, %36.4), butterfly (*f*=75, %34.5), tree (*f*=188, %86.6), flower (*f*=85, %39.1), cloud (*f*=133, %61.2), sun (*f*=134, %61.7) and house (*f*=63, %29.1). Except these concepts, it is seen that they drew other concepts such as car,

mountain, lion, fish, bear, deer, cow, dog, rabbit, snake, apple and cherry. While inspecting the drawn subjects it is seen that 208 of the concepts are biotic factors (%95.9), 174 of them are abiotic factors (%80.6), and 71 of them are artificial environment (%32.7). In the research, it is also inspected the bionary and trilateral combinations of abiotic, biotic and the artificial environment. According to the gathered evidences it is confirmed that 117 of the students drew only abiotic and biotic factors (%53.9), 10 of the students drew only biotic factors and artificial environment (%4.6), 2 of the students drew only abiotic factors and artificial environment (%0.9) and 56 of the students drew all the factors (%25.8). As a consequence, having inspected the concept of forest, it is seen that 83 of the students (%38.2) have scientifically accepted perception about forest.

Key Words: Forest, mental model, draw and explain.

GİRİŞ

Orman, belirli yükseklikteki ve büyüklükteki ağaçlar, çalı, otsu bitkiler, mantarlar, mikroorganizmalar ve çeşitli hayvanlarla, toprağın meydana getirdiği, aynı zamanda insanoğluna çeşitli faydalar sağlayan bir ekosistem olarak tanımlanmaktadır. 2000 yılı itibariyle Dünya'nın toplam ormanlık alanı 3.869 milyon hektar olup ormanlık alanın büyüklüğünün Dünya'nın toplam kara alanına oranı %29,6 dır. Tükenmez ve çok büyük bir alan gibi gözüken bu değerli ekosistemler 1980'li yıllara kadar endüstrileşmiş ülkelerde yüzölçümü açısından ufak artışlar gösterse de özellikle son on yılda hızla yok olmaktadır (World Resource Institue, 2000). Yok edilen orman arazisi 10 yılda yaklaşık olarak İngiltere büyüklüğündedir (United Nations, 2012). Amerika Orman Vakfı (The American Forest Foundation) ormana yönelik farkındalık kazandırılmasının çevre eğitimi kapsamında verilecek bir orman eğitimi ile sağlanabileceğini, bunun okul öncesi eğitimde başlamasının ve verilecek bilgilerin temel düzeyde gerçek yaşam koşullarını deneyimleyerek verilmesi gerektiğini aksi takdirde orman ekosistemlerinin insanlar tarafından ciddi zararlara uğratılacağını belirtmektedir.

Ne yazık ki günümüzde çocukların ve yetişkinlerin biyolojik varlıkları veya çevreye ait diğer ögeleri doğrudan gözlemlemesi ve birincil kaynaklardan bilgi edinmesi oldukça güçtür (Evans, Gebbels, Stockill & Green, 2007). Louv (2006) bu durumu doğa yoksunluğu olarak tanımlamaktadır. Biyolojik ve ekolojik kavramlara yönelik bilgilerimizi okula başlamadan çok önce ediniriz (Teixeria, 2000). Çocukluk döneminde en temel, gündelik yaşamda sık karşılaşılan veya kültürel açıdan önemli canlılar daha iyi tanınır (Tunnicliffe vd., 2008). Bu durum çocuğun doğrudan edindiği deneyimlerle ilgilidir ve biyolojik kavramların tanınmasında çocukluk döneminde okuldan daha etkili olabilmektedir (Patrick & Tunnicliffe, 2011).

Günümüzde bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi; bireylerin yaşam standartlarını arttırırken yine bireylerin yaşadığı çevrede pek çok şeyin yok olmasına veya değişim geçirmesine neden olmaktadır. Bu şekilde ortaya çıkan çevre sorunları eğer yine bireyler tarafından engellenemezse yaşam sona erebilir. Çevre sorunlarının oluşumunda ve önlenmesinde hem devletin hem de bireylerin ortak sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların tanınması ve görevlerin yerine getirilebilmesi için çevre eğitimi gerekli ve zorunludur. Bunu yerine getirecek eğitim sisteminin ve onun temel öğeleri olan öğretmen ve öğrencilerin bu amaçla en iyi şekilde bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Bu koşul yerine getirilebilirse bireylerin davranışlarında olumlu gelişmeler olur ve çevre koruma gerçekleşir (Ünal ve diğer., 2001)

Çocukların çevre ile ilgili kavramlara yönelik bilgilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Ahi, 2015; Özsoy, 2012; Özsoy ve Ahi, 2014). Bunlara ek olarak çocukların orman kavramına yönelik bilgilerini tespit etmeye yönelik araştırmalarda bulunmaktadır (Palmer, 1994).Çizim yöntemiyle uygulanan çalışmalar için Vygotsky (1971) ve Pillar (1998) çizim sürecinin çocuğun kendi hayal gücünü etkin bir şekilde kullanarak,

düşüncelerini açık bir şekilde yansıttığını ve resim çizme ile düşünme sürecinin birbiri ile yakın ilişkili olduğunu belirtir. Resim çizme çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimi için önemlidir (Coates ve Coates, 2006)

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin orman kavramı hakkındaki algılarının tespit edilmesidir. Bu araştırma olgubilim araştırmasıdır. Olgubilim araştırmalar, katılımcıların bir kavram hakkındaki algılarını ve o kavrama yönelik tepkilerini derinlemesine incelemeyi hedefleyen çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin Güneydoğu Bölgesi'nde bulunan, orta nüfuslu bir ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 50 birinci sınıf, 42 ikinci sınıf, 47 üçüncü sınıf ve 78 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 217 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1.
Örneklemde yer alan öğrencilerin sınıf seviyeleri

Sınıf	*f*	*%*
1.Sınıf	50	%23,0
2.Sınıf	42	%19,4
3.Sınıf	47	%21,7
4.Sınıf	78	%35,9
Toplam	217	%100

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri çiz ve anlat tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında çalışmaya katılan öğrencilerden orman ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resmi açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin orman çizimlerini oluşturan görsel ögeler çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırma için ilçe milli eğitim müdürlüğünden izin alınmıştır. Okul yönetimi ve öğretmenlerle görüşülmüş, araştırma için uygun saatler belirlenmiştir. Çizim esnasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını engellemek için öğrencilerin masalara tek tek oturmaları sağlanmıştır. Öğrencilerden sadece kuru ve pastel boya kullanmaları istenmiştir. Çizimi biten her öğrenci ile çizim işleminin ardından görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Kodlama öncesinde bütün resimler genel bir fikir edinmek ve anlamlı veri birimlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu incelemeden sonra resimlerde yer alan tüm ögeler çalışmanın kodları olarak belirlenmiştir. Kodların belirlenmesinden sonra temalar belirlenmiş ve kodlar bu temalar altında toplanmıştır. Çizimler üzerinde puanlama yapılırken incelenen özelliğin varlığına 1, yokluğuna ise 0 puan verilerek kodlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında ilk olarak zihinsel modelleri oluşturan kodlar ayrıntılı olarak sunulacaktır. Araştırmaya katılan çocukların çöl kavramı hakkındaki çizimlerinden elde edilen kodlar Tablo2.'te gösterilmiştir.

Tablo 2.

Biyotik Kodlar	f	%	Biyotik Kodlar	f	%
İnsan	55	25,3	Bahçe	3	1,4
Aslan	7	3,2	Ceviz	1	0,5
Ayı	7	3,2	Armut	2	0,9
At	2	0,9	Portakal	4	1,8
Arı	3	1,4	Muz	4	1,8
Böcek	3	1,4	Lale	1	0,5
Balık	8	3,7	Çiçek	85	39,2
Civciv	2	0,9	Yosun	1	0,5
Ceylan	1	0,5	Ağaç	188	86,6
Deve kuşu	1	0,5	Çimen	70	32,3
Eşek	2	0,9	Çilek	3	1,4
Gergedan	1	0,5	Elma	32	14,7
Geyik	8	3,7	Erik	1	0,5
Goril	1	0,5	Kiraz	22	10,1
Fil	3	1,4	Kelebek	75	34,6
Horoz	1	0,5	Havuç	2	0,9
İnek	6	2,8	Papatya	3	1,4
Kuş	79	36,4	Sincap	2	0,9
Kaplumbağa	7	3,2	Solucan	3	1,4
Kırlangıç	1	0,5	Salyangoz	1	0,5
Kurt	1	0,5	Tavşan	29	13,4
Kedi	6	2,8	Tırtıl	3	1,4
Koyun	3	1,4	Tilki	4	1,8
Kurbağa	2	0,9	Tavuk	1	0,5
Köpek	6	2,8	Uğur böceği	9	4,1
Keçi	4	1,8	Yılan	17	7,8
Kunduz	1	0,5	Yengeç	1	0,5
Karga	1	0,5	Zebra	1	0,5
Kuzu	2	0,9	Zürafa	11	5,1
Karınca	2	0,9	Kırkayak	3	1,4
Kaplan	1	0,5	Maymun	2	0,9

Abiyotik Kodlar	F	%	Abiyotik Kodlar	f	%
Ay	3	1,4	Toprak	4	1,8
Bulut	133	61,3	Yıldız	7	3,2
Gökyüzü	16	7,4	Taş	2	0,9
Güneş	134	61,8	Gökkuşağı	5	2,3
Su kaynakları	27	12,4	Yağmur	5	2,3
Dağ	18	8,3	Rüzgar	3	1,4

Yapay Çevre Kodları	f	%	Yapay Çevre Kodları	f	%
Araba	4	1,8	Köprü	1	0,5
Kümes	1	0,5	Masa	2	0,9
Yol	6	2,8	Ağaç ev	1	0,5
Ev	63	29,0	Arı kovanı	2	0,9
Kuş yuvası	3	1,4	Salıncak	1	0,5

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin orman kavramına ait 85 farklı figür çizdikleri görülmektedir. Bu figürlerin 63 tanesini biyotik faktörler, 14 tanesini abiyotik faktörler oluştururken 8 tanesini ise yapay çevre oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından çizilen resimlerde, insan (*f*=55, %25.3), kuş (*f*=79, %36.4), kelebek (*f*=75, %34.5), ağaç (*f*=188, %86.6), çiçek (*f*=85, %39.1), bulut (*f*=133, %61.2), güneş (*f*=134, %61.7) ve ev (*f*=63, %29.1) çizimleri tespit edilmiştir. Bu kavramlar dışında araba, dağ, aslan, balık, ayı, geyik, inek, köpek, tavşan, yılan, elma ve kiraz gibi ögelerin de çizildiği görülmüştür.

Resim 1.
Ç417' nin orman çizimi (Kız, 4.sınıf)



Resim 2.
Ç447' nin orman çizimi (Erkek, 3.sınıf)

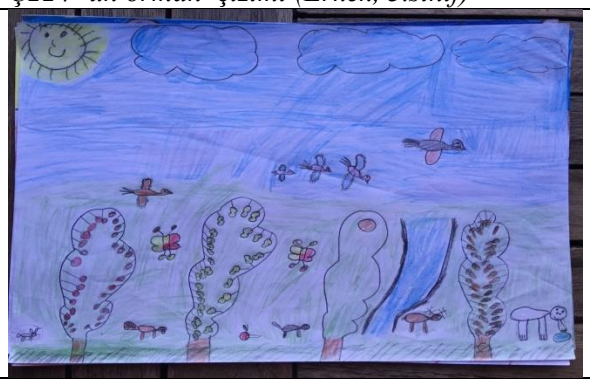


Çocukların çizimlerinde yer alan kodlarda dikkat çekici bulgular tespit edilmiştir. Çizimler incelendiğinde canlı figürleri arasında sıklıkla hayvanların yer alması dikkat çekicidir (Resim 1). Bu sonuç, öğrencilerin ormanda hayvan çeşitliliğin fazla olduğunu gördüğünü göstermektedir. Resim 2 incelendiğinde ağaçların genellikle iç içe olduğu görülmektedir. Zeminin genellikle kahverengi boyanması ve bu çizimin toprak olduğunun söylenmesi dikkat çekici bulgulardır.

Resim 3.
Ç447' nin orman çizimi (Erkek, 2.sınıf)



Resim 4.
Ç224' ün orman çizimi (Erkek, 3.sınıf)



Öğrenciler, çizimlerinde yakın çevrelerinde sıklıkla gördükleri ve hakkında bilgi sahibi oldukları kuş, kelebek, tavşan gibi hayvanlara yer vermiştir (Resim 3). Öğrencilerin resimlerinde (Resim 4) su kaynakları da bulunmaktadır. Öğrenciler, su kaynaklarını hayvanların su ihtiyacı olduğu için çizdiklerini söylemişlerdir. Resimlerde yer alan yapay çevre figürleri arasında ev figürünün sıklıkla yer alması dikkat çekicidir. Bu sonuç, öğrencilerin ormanda yaşam vardır düşüncesinde olduklarını göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Elde edilen verilere göre öğrenciler orman kavramına ait 85 farklı figür çizmişlerdir. Öğrencilerin çizimlerinde günlük yaşantılarının bir parçası olan ögelere sıklıkla yer verdiği görülmektedir. Çizilen resimler incelendiğinde öğrencilerin 208 tanesinin (%95.9'unun) biyotik faktörleri, 174 tanesinin (%80.6'sının) abiyotik faktörleri ve 71 öğrencinin (%32.7'sinin) yapay çevreyi çizdiği görülmüştür. Araştırmada abiyotik faktörlerin, biyotik faktörlerin ve yapay çevrenin, ikili, üçlü kombinasyonlarına da bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sadece biyotik ve abiyotik faktörleri çizen 117 öğrencinin (%53.9'unun) olduğu, sadece biyotik faktörleri ve yapay çevreyi çizen 10 öğrencinin (%4.6'sının) olduğu, sadece abiyotik faktörleri ve yapay çevreyi çizen 2 öğrencinin (%0.9'unun) olduğu ve bütün faktörleri çizen 56 öğrencinin (%25.8'inin) olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda genel olarak orman kavramı incelendiğinde 83 öğrencinin (%38.2'sinin) ormanı bilimsel olarak doğru algıladığı görülmüştür.

Çevre eğitiminin temel amaçlarından biri de bireylerin çevreye ait kavramlar hakkında doğru algıya sahip olmalarıdır. Bu nedenle etkili bir çevre eğitimi için, öğrencilerin çevreye ait kavramlar konusunda sahip olduğu algıları belirlemeyi amaçlayan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak ulusal çapta çalışmalar öğrencilerin algılarını belirlemek konusunda ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlayacaktır. Ayrıca yapılacak çalışmalarda, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin de incelenmesi bu değişkenlere göre öğrencilerin algılarının değişip değişmediğine bakılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ahi, B. (2015). *Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların çevre kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coates, E. & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. International Journal of Early Yeras Education, 14 (3), 221-241.

Evans, S., Garside, C., Gebbels, S., Stockill, J., & Green, M. (2007). The citienzs' day: Encouraging young people to acquire, value and use environmental knowledge. *School Sci. Rev. 88*(325), 45-50.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. (7th. Edition). New York: McGraw Hill.

Louv, R. (2010). Doğadaki son çocuk. (Çev. C. Temürcü). Ankara: TÜBİTAK

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1117- 1139.

Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1-26.

Palmer, J. A. (1994). Acquisition of environmental subject knowledge in pre-school children: An international study. Children's Environments, 11(3), 204-211.

Patrick, P. & Tunnicliffe, S. D. (2011). What plants and animals do early childhood and primary students name? Where do they see them? *Journal of Sci. Educ. Technol., 2011*(20), 630-642.

Pillar, A. D. (1998). What do children think about the drawing process? NSEAD.

Teixeira, F. (2000). What happens to the food we eat? Children's conceptions of the structure and function of the digestive system. *International Journal of Science Education, 22,* 507-520.

Tunnicliffe, S. D., Gatt, S., Agius, C., & Pizzuto, S. A. (2008). Animals in the lives of young Maltese children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology, 4*(3), 215-221.

United Nations. (2012). The future we want. New York: United Nations.

Ünal, G. & Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve modeller. *Milli Eğitim, 171,* 188-196.

Vygotsky, L. S. (1971). The psychology of art. Cambridge: The MIT.

World Resources Institute. (2012). Sea –level rise and its impact on florida. Washington DC.



İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİN BİLİM İNSANLARINA İLİŞKİN BİLİŞSEL İMAJLARININ İNCELEMESİ

Muhammet ÖZDEN, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
muhammetozden@gmail.com

Sedat TURGUT, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
sedat.turgut@dpu.edu.tr

Yıldıray Karadağ, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
yildiray.karadag@ogr.dpu.edu.tr

ÖZ

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin bilişsel imajlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri 255 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen Bilim İnsanı Algılarının İncelenmesi Anketi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için betimsel istatistik yaklaşımları kullanılmış; bulgular frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar kullanılarak sunulmuştur. Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilim insanlarını zeki insanlar olarak düşündükleri ve bilim insanın sahip olması gereken en önemli özelliğin de zeki olma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine araştırmada, sokakta gezen bir bilim insanının ciddi ve düşünceli görünüme sahip biri olarak düşünüldüğü bulunmuştur. Öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin bilgi kaynaklarının daha çok İnternet ve yazılı kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilim insanı, bilim insanı algısı, ilkokul öğrencileri, fen eğitimi.

ABSTRACT

The purpose of this study it to investigate fourth grade primary school students' mental images of the scientists. Descriptive survey model has been used in present study. The sample of this study consisted of 255 fourth grade primary school students. The research data was collected using "the images of the scientist survey" which developed for this research. The research data was analyzed using descriptive statistical techniques such as frequency, percentage and mean. According to the study results, most of the students express scientists should be brilliant and similarly they consider intelligence as a most essential features of the scientists. Scientists are also seen lost looking character when walking down a street. Students get knowledge regarding scientists from Internet and written sources.

Keywords: Scientist, scientist images, primary school students, science Education

GİRİŞ

Toplumun bilim ve bilim insanı algısı geniş kapsamlı ve tartışılan bir konudur. 18. ve 19. yüzyıllarda karikatüristler, sanatçılar ve yazarlar çeşitli bilim insanı imajları üretmişlerdir. Bu imajlar bilimsel araştırmalardan öte daha çok bilim kurgu ile beslenmiş, medya vasıtasıyla halka ulaştırılarak hayali kahramanlar halkın bilim ve bilim insanı algılarını oluşturmuştur.

Buna göre bilim insanları gizemli, büyülü, çılgın kişilerdir. Doğa üzerinde gizli güçlere sahiptirler ve sahip oldukları bu güçler insanlığı tehlikeye atabilir. Ayrıca bilim insanları sosyal yaşamları sınırlı, toplumdan izole edilmiş tuhaf kişiler olarak sunulmuştur (Chambers, 1983; Christidou, Hatzinikita ve Samaras, 2010; Christidou ve Kouvatas, 2011). Bazı istisnalar dışında bu şekildeki bilim insanı imajlarına artık rastlanmamaktadır. Bilim insanlarının sosyal statüsünün gelişmesi ve sağlam bir sosyal otorite kurması nedeniyle medyada popüler imajlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu imajlar daha önceki stereotiplerden farklı ve modern bilimin amaçları doğrultusunda görünmektedir.

Araştırmalar bilim insanlarına yönelik kalıp imajların ilköğretimde oluşmaya başladığını (Losh, Wilke ve Pop, 2008) ve ilköğretimin sonunda ise öğrencilerin bilim insanlarıyla ilgi bir imaj oluşturduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilim nedir, bilim insanı ne yapar ifadelerini doğru anlamaları önemlidir (Özel, 2012; Özgelen, 2012; Medina-Jerez, Middleton ve Orihuela-Rabaza, 2011; Ruiz-Mallén ve Escalas, 2012). Araştırmacılar arasındaki genel bakış öğrencilerin bilim insanı imajı oluşumunda fen eğitimi uygulamalarının rolünün olabileceği yönündedir. Bu açıdan dünyada birçok ülke, öğrencilerin gelecekte bu alanlarda kariyer yapmaya istekli olması için fen öğretimi, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) disiplinlerine büyük önem vermektedir (Özel, 2012).

İlköğretim öğrencilerinin bilim insanı algılarını aydınlatmak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Newton ve Newton (1998), ilkokul öğrencilerinin bilim insanı algılarına yönelik yaptığı çalışmada ilkokul öğrencileri arasında farklı algıların olmadığını fakat cinsiyete yönelik kalıplaşmış önyargıların olduğunu bulmuştur. Fung (2002) ilköğretim öğrencilerinin bilim insanlarını çoğunlukla erkek bireyler olarak çizdiklerini bulmuştur. Losh, Wilke ve Pop'ın (2008) ilköğretim öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerden bir öğretmen, bilim insanı ve veteriner çizmelerini istemiştir. İlgili araştırmada bilim insanı, öğretmen ve veterinerden daha az gülümseyen ve daha az çekici çizilmiştir. Ayrıca bilim insanları erkek olarak çizildiği de görülmüştür. Türkmen (2008) ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı algılarını ve bu algıları etkileyen faktörleri araştırmıştır. Söz konusu araştırmada bilim insanları erkek, orta yaşlı, kapalı mekânlarda çalışan, beyaz ırktan insanlar olarak tasvir edilmiştir. Korkmaz ve Kavak'ın (2010) ilköğretim öğrencilerinin bilim ve bilim insanı imajlarını araştırdığı çalışmada bilim insanları laboratuvar önlüğü giyen, gözlük takan, erkek bireyler olarak ortaya çıkmıştır. Oğuz-Ünver (2010) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile üniversite son sınıf öğretmen adaylarının bilim insanı algılarını karşılaştırmış, araştırmada öğretmen adaylarının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinden daha fazla klişe algılara sahip olduğunu bulmuştur.

Yapılan araştırmalar, bilim insanlarına karşı öğrencilerin önyargılı ve basmakalıp fikirlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğrenciler algılarını ifade ederken bilim insanlarını genellikle erkek, gözlüklü ve sakallı, garip saç şekillerine sahip, beyaz laboratuvar önlüğü giymiş ve tek başına laboratuvarda çalışan dağınık kişiler olarak tasvir etmektedir. Ayrıca öğrenciler bilim insanlarının her zaman sıkı çalışması gerektiğini, kendilerine ve ailelerine vakit ayırmadıklarını ve sosyal hayatlarının sınırlı olduğunu düşünmektedirler (Özgelen, 2012; Buldu, 2006). Bilim insanlarına yönelik olumsuz algıların çeşitli nedenleri vardır. Gazete ve dergilerin çalışmalarında bilim ağırlıklı olarak erkeksi bir çaba olarak sunulmakta, bilimle uğraşan az sayıda bayan ise bilimsel yönleri yerine cinsiyet klişeleriyle öne çıkarılmaktadır (Christidou ve Kouvatas, 2011).Yine klişe algıların nedenlerinden biri de, öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkında ilk elden bilgi ve deneyime sahip olamamalarıdır. Bilim ve bilim insanlarına yönelik olumsuz algıların öğrencilerin kariyer planlarına etkisi tam olarak bilinmese de olumsuz algılara sahip öğrencilerin gelecekte bu alanda kariyer yapma olasılığının düşük olduğuna inanılmaktadır. (Monhardt, 2003; Özgelen, 2012). Bu

araştırmada, alanyazındaki diğer araştırmalardan farklı olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin bilişsel imajlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli işe koşulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Tarama modeliyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin bilim inanlarına ilişkin bilişsel imajlarını betimlemek için araştırma grubu üzerinde herhangi bir etkide bulunmadan araştırma örneklemi üzerinde çalışmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında Kütahya İli Linyit İlkokulunda öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere ulaşmak zaman ve maliyet açısından olanaklı olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 255 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %42,7'si kız, %57,3'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine baktığımızda ise öğrencilerin %70'i "pekiyi" ortalamaya, %29'u "iyi" ortalamaya ve %.4'ü ise "orta" düzeyde ortalamaya sahiptir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerin Bilim İnsanı Algılarının İncelenmesi Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Anketi geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş (bk. Rampal, 1992; Song ve Kim,1999) ve iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer alırken ikinci bölümde ilkokul öğrencilerinin bilim insanlarına ilişkin bilişsel imajlarını belirlemeye dönük 6 soruya yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan anket yapılandırılmış yazılı görüşme aracı olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle bir toplam puandan ve dolayısıyla ölçeklerdeki gibi teknik anlamda güvenilirlik ve geçerlikten söz etmek doğru olmayacağı için (Erkuş, 2011) araştırmada kullanılan anketin güvenilirlik katsayısı hesaplanmamış ve faktör analizi yapılmamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama işe koşulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin Bilim İnsanlarına İlişkin Zihinsel İmajları

Öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin bilim insanı imajlarının yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda zeki (4.76), çalışkan (4.68), yaratıcı (4.64) ve sorumlu (4.64) özelliklerinin yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan hassas (3.89), dindar (4.23) ve ilginç (4.27) özelliklerinin ise görece daha düşük ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin bilim insanlarının bilişsel özelliklerine ilişkin yüksek; duyuşsal özelliklerine ilişkin düşük imajlara sahip oldukları bulunmuştur.

Tablo 1

Öğrencilerin Bilim İnsanlarına İlişkin Zihinsel İmajları

Maddeler	Kız	Erkek	Toplam
Kaygısız-Hassas	3.81	3.95	3.89
Aptal-Zeki	4.86	4.68	4.76
Tembel-Çalışkan	4.73	4.64	4.68
Yaratı olmayan-Yaratıcı	4.77	4.54	4.64
Bencil-Yardımsever	4.54	4.38	4.45
Dar görüşlü-Açık fikirli	4.75	4.53	4.62
Sıkıcı-İlginç	4.34	4.21	4.27
Zalim-İnsancıl	4.40	4.40	4.40
Sorumsuz-Sorumlu	4.78	4.53	4.64
Dini inancı olmayan-Dindar	4.30	4.19	4.23
Barışsever değil-Barışsever	4.65	4.43	4.53

Cinsiyete göre bakıldığında ise kızların bilim insanlarını zeki (4.86) , sorumlu (4.78) ve yaratıcı (4.77); erkeklerin ise bilim insanlarını zeki (4.68), çalışkan (4.64) ve sorumlu (4.57) bireyler olarak düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajlarında zeki ve sorumlu olmak kız ve erkeklerden oluşan her iki grupta da ortak özellik olmakla beraber kızların sorumlu olmaya, erkeklerin ise çalışkan olamaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Öte yandan kız ve erkek öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajlarında hassas (3.81; 3.95), dindar (4.30; 4.19) ve ilginç (4.34; 4.21) özelliklerinin en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Bilim İnsanların Sahip Olması Gereken En Önemli Özellik

Öğrencilerin bilim insanlarının sahip olması gerektiğini düşündükleri en önemli özellikle ilgili zihinsel imajlarına ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Bilim İnsanın Sahip Olması Gereken En Önemli Özellik

Özellik	(f)	(%)
Zeki	67	26.3
Yaratıcı	61	23.9
Çalışkan	29	11.4
Açık Fikirli	28	11.0
İlginç	7	2.7
Yardımsever	6	2.4
Dindar	6	2.4
Sorumlu	3	1.2
Barışsever	3	1.2
İnsancıl	2	.8
Hassas	1	.4
Aptal	1	.4
Kayıp veri	41	16.1
Toplam	255	100

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin bilim insanlarının sahip olması gerektiğini düşündükleri en önemli özelliklerin zeki (%26,3) ve yaratıcı (%23,9) olma olduğu

görülmektedir. Diğer yandan dindarlık (%2,4), sorumluluk (%1,2), barışseverlik (%1,2), insancıl olma (%.8) ve hassaslık (%.4) özellikleri daha az sayıda öğrenci tarafından bilim insanlarının sahip olması gereken en önemli özellik olarak belirtilmiştir. Bulgulara dayanarak öğrencilerin bilim insansının sahip olması gerektiğini düşündükleri en önemli özellikleri bilişsel özellikler ile ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Bilim İnsanı Bilgi Toplarken ve Sunarken

Öğrencilerin, bilim insanlarının bilimsel bilgileri toplarken ve elde ettikleri sonucu sunarken üstlendikleri rollere ilişkin düşüncelerine yönelik bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Bilim İnsanı Bilgi Toplarken ve Sunarken

Bilim İnsanı Bilgi Toplarken ve Sunarken	(f)	(%)
Kişisel kazanç için verileri asla çarpıtmazlar.	92	36.1
Hükümetlerin baskılarından etkilenmezler.	54	21.2
Farkında olmadan toplumsal önyargılardan etkilenirler.	52	20.4
Her zaman tarafsız bir şekilde çalışmazlar.	42	16.5
Kayıp veri	15	5.9
Toplam	255	100

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin bilim insanları bilgi toplarken ve sunarken kişisel kazanç için verileri asla çarpıtmazlar (%36.1) ve hükümetlerin baskılarından etkilenmezler maddesine yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin yaklaşık %37'lik bir bölümünün bilim insanlarının toplumsal önyargılardan etkilendikleri ve her zaman tarafsız bir şekilde çalışmadıkları düşüncesine sahip oldukları görülmektedir.

Sokakta Gezen Bir Bilim İnsanın Görünümü

Öğrencilerin sokakta gezen bir bilim insanının görünümüne ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sokakta Gezen Bir Bilim İnsanın Görünümü

Görünüm	(f)	(%)
Ciddi ve Düşünceli	158	62.0
Diğer sıradan insanlar gibi	43	16.9
Zeki ama biraz kendini kaybetmiş	37	14.5
Çevik ve Aceleci	8	3.1
Kayıp veri	9	3.5
Toplam	255	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrencilerin üçte ikisine yakını sokakta gezen bir bilim insanını ciddi ve düşünceli görünüme sahip bireyler olarak düşünmektedirler. Öğrencilerin

geri kalanı ise sokakta gezen bir bilim insanını diğer sıradan insanlar gibi, zeki ama biraz kendini kaybetmiş ve çevik-aceleci bir yapıya sahip görünümlü olarak düşünmektedirler.

Bilim İnsanın Dini İnanışı

Öğrencilerin bilim insanın dini inanışına yönelik düşüncelerine ilişin bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5

Bir Bilim İnsanın Dini İnanışı

Dini inanış	(f)	(%)
Çok dindar olabilir.	208	82.6
Dini konulara karşıdır.	16	6.3
Sadece doğaya tapınır.	16	6.3
Allah inancı yoktur.	6	2.4
Kayıp veri	9	3.5
Toplam	255	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin en yüksek katılım gösterdiği madde bilim insanı "çok dindar olabilir" maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise bilim insanın "Allah inancı yoktur" maddesi olmuştur.

Bilim İnsanları ile İlgili Bilgileri Hangi Kaynaklardan Edinebilirsiniz

Öğrencilerin bilim insanları ile ilgili bilgi edinme kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Bilim İnsanları İle İlgili Bilgi Edinilen Kaynaklar

Bilgi Edinilen Kaynaklar	(f)
İnternetten	184
Ders kitaplarından	161
Bilim insanlarının yaşam öykülerinden	151
Öğretmenimden	143
Çocuklar için olan bilim dergilerinden	137
Filmlerden	98
Ailemden	94
Müzeleri ziyaret ederek	87
Gazetelerden	78
Animasyon filmlerinden	54
Arkadaşlarımdan	48
Diğer kaynaklardan	47
Çizgi filmlerden	45
Televizyon programlarından	35
Toplam	223

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin bilim insanlarına yönelik en çok bilgi edindikleri kaynakların sırasıyla internet (184), ders kitapları (161), bilim insanlarının yaşam öyküleri (151) ve öğretmen ve çocuklar için olan bilim dergileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az bilgi edindikleri kaynakların ise çizgi filmler (45) ve televizyon programları (35), olduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin bilim insanlarıyla ilgili bilgi edinme kaynaklarının Internet ve yazılı materyaller olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin bilim insanı algılarının ilkokul düzeyinde oluşmaya başladığı (Losh, Wilke ve Pop, 2008), bu algıların öğrencilerin bilime karşı tutumları ve akademik başarılarıyla ilişkisi (Medina-Jerez, Middleton ve Orihuela-Rabaza, 2011; Ruiz-Mallén ve Escalas, 2012) dikkate alındığında bu araştırmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajlarını ortaya çıkarması bakımından önem teşkil ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajları incelendiğinde öğrenciler bilim insanlarını daha çok zeki, çalışkan, yaratıcı ve sorumlu olma özelliklerine sahip bireyler olarak düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin hassas, dindar ve ilginç bireyler olma özellikleri bakımından daha düşük oranlarda zihinsel imajlara oldukları görülmüştür. Bir diğer ifadeyle öğrencilerin bilim insanlarının bilişsel özelliklerine ilişkin yüksek; duyuşsal özelliklerine ilişkin düşük imajlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajları incelendiğinde kızların bilim insanlarını daha çok zeki, sorumlu ve yaratıcı olma; erkeklerin ise zeki, çalışkan ve sorumlu olma özelliklerine sahip olarak düşündükleri görülmüştür. Zeki ve sorumlu olma, kız ve erkek öğrencilerin bilim insanlarına yönelik ortak zihinsel imajları olarak ortaya çıkarken kızların yaratıcı olma erkeklerin ise çalışkan olmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Öte yandan kız ve erkek öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin zihinsel imajlarında hassas, dindar ve ilginç olma özelliklerinin en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin bilim insanının sahip olması gereken en önemli özelliğe ilişkin görüşlerine bakıldığında zekilik ilk sırada yer almaktadır. Bunu yaratıcı, çalışkan ve açık fikirli olma özellikleri takip etmektedir. Bunun yanı sıra aptallık, hassaslık, insancıl olma, barışseverlik ve sorumluluk özellikleri öğrencilerin bilim insanının sahip olması gerektiğini düşündüğü özellikler arasında alt sıralarda yer almaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerin bilim insanın sahip olması gereken en önemli özelliğe ilişkin görüşlerinin daha çok bilişsel özellikler olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu bilim insanlarının bilimsel bilgileri toplarken ve elde ettikleri sonuçları sunarken; kişisel verileri asla çarpıtmayacakları görüşüne katılmamakta, öğrencilerin pek azı bilim insanlarının bu konuda hükümetlerin baskılarından etkilenmeyeceği görüşüne katılmaktadır. Yine öğrencilerin bir kısmı bilim insanlarının farkında olmadan toplumsal önyargılardan etkileneceğini düşünmekte; bilim insanlarının her zaman tarafsız bir şekilde çalışmayacaklarını, basmakalıp yargılardan ya da kişisel görüşlerinden etkilenebileceğini, bilgileri toplamada ve sunmada tarafsız kalamayacaklarını düşünmektedirler. Bulgulardan hareketle, araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının bilim insanlarının yaptıkları çalışmaların güvenilir olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu sokakta gezen bilim insanlarını ciddi ve düşünceli görünüme sahip bireyler olarak düşünmektedir. Öğrencilerin bir kısmı sokakta gezen bir bilim insanının sıradan insanlar gibi bir görünüme sahip olduğunu düşünürken, az sayıda öğrenci bilim insanını zeki ama biraz kendini kaybetmiş bir görünümde düşünmektedir. Bulgular dikkate alındığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bir bilim insanı ile daha önce hiç karşılaşmamış ya da tanışmamış olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sokakta gezen bir bilim insanına yönelik algılarının genel olarak yazılı kaynaklar aracılığıyla oluştuğu ve bu kaynaklarda bilim insanlarının ciddi ve düşünceli bir yapıda sunulduğu söylenebilir.

Bilim insanlarının dini inanışlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilim insanlarının çok dindar bireyler olabileceğini düşündükleri görülmüştür. Az sayıda öğrenci ise bilim insanlarını dini konulara karşı bireyler şeklinde düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilim insanlarına yönelik bilgi edinme kaynaklarına bakıldığında ilk sırada internet yer almaktadır. İnterneti ders kitapları, bilim insanlarının yaşam öyküleri, öğretmenler ve çocuklar için olan bilim dergileri takip etmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin bilim insanlarına yönelik bilgi edinme kaynaklarının daha çok yazılı materyaller olduğu söylenebilir. Televizyon programları, çizgi filmler, animasyon filmleri ve diğer kaynakların öğrencilerin bilim insanlarına ilişkin bilgi edinirken daha az faydalandıkları kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Buna dayanarak medya iletişimi kaynaklarının öğrencilerin gündelik hayatlarında fazlaca yer almasına karşın bilim insanlarına ilişkin bilgi edinmelerinde yeterince yer almadığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. *Educational Research, 48* (1), 121-132.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chambers, D. V. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Social Studies of Science, 67* (2), 255-265.

Christidou, V., Hatzinikita, V., & Samaras, G. (2010). The image of scientific researchers and their activity in Greek adolescents' drawings. *Public Understanding of Science, XX* (X), 1-22.

Christidou, V., & Kouvatas, A. (2011). Visual self-images of scientists and science in Greece**.** *Public Understanding of Science*, *22* (1), 91-109.

Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fung, Y. Y. H. (2002). A comparative study of primary and secondary school students' images of scientists. *Research in Science and Technological Education, 20,* 199-213.

Korkmaz, H., & Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *İlköğretim Online, 9* (3), 1055-1079.

Losh, S. C., Wilke, R., & Pop, M. (2008). Some methodological issues with "draw a scientist test" among young children. *International Journal of Science Education, 30,* 773-792.

Medina-Jerez, W., Middleton, K. V., & Orihuela-Rabaza W. (2011). Using the dast-C to explore Colombian and Bolivian students images of scientists. *International Journal of Science and Mathematics Education, 9*, 657-690.

Monhardt, R. M. (2003). The image of the scientist through the eyes; of Navajo children. *Journal of American Indian Education, 42* (3), 25-39.

Newton, L. D., & Newton, D. P. (1998). Primary children's conceptions of science and the scientist: Is the impact of a national curriculum breaking down the stereotype*? International Journal of Science Education, 20* (9), 1137-1149.

Oğuz-Ünver, A. (2010). Bilim insanlarını algılama: İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri ile son sınıf öğretmen adaylarının karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakultesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *4* (1), 11-28.

Özel, M. (2012). Children's images of scientists: Does grade level make a difference. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3187-3198.

Özgelen, S. (2012). Turkish young children's views on science and scientist. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 3211-3225.

Rampal, A. (1992) Images of science and scientists: A study of school teachers views. I. Characteristics of scientists. *Science Education, 76* (4), 415-436.

Ruiz-Mallén, I., & Escalas, M. T. (2012). Scientists seen by children: A case study in Catalonia, Spain. *Science Communication, 34* (4), 520-545.

Song, J., & Kim, K. S. How Korean students see scientists: The images of the scientist. *International Journal of Science Education, 21* (9), 957-977.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4* (51), 55-61.



FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE ÇALIŞILAN DOKTORA TEZLERİNİN İÇERİK ANALİZİ

Gülsüm ALTINDAL, Aksaray Üniversitesi, glsmltndl@gmail.com

Sibel BALCI, Aksaray Üniversitesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2000-2015 yılları arasında yapılan fen bilgisi eğitimi ile ilgili doktora tezlerini incelemektir. Belirtilen amaçlar doğrultusunda 2000-2015 yılları arasında fen bilimleri eğitimi alanında yazılan doktora tezlerinin bir listesi çıkartılmıştır. Bu liste çıkarılırken Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına ait olan Ulusal Tez Merkezinden faydalanılmıştır. Tezlerin fen bilimleri eğitimi alanına ait anahtar kelimelerle erişilebiliyor olması aranan ölçütlerdendir. Fen bilgisi eğitimi ve öğretimi konularında yayımlanan 90 doktora tezi bulunmuş ve tezler, tezin yazıldığı yıl, tezin yazıldığı bilim dalı, tezin araştırma yöntemi, örneklem seçme tekniği ve veri toplama araçları gibi başlıklar altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde dilen bulgular betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde analizi ile raporlanmıştır. Yapılan analizler son yıllarda yapılan araştırmaların sayısının arttığını, kadın araştırmacıların sayısının erkek araştırmacıların sayısından fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca analizler sonucunda fen bilgisi eğitimi ve öğretimi konusunda Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalındaki doktora çalışmalarının yeterli sayıda olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Doktora tezleri, fen bilgisi eğitimi, fen bilgisi öğretimi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the doctoral theses related with the science education in Turkey written between the years 2000-2015. Doctoral dissertations written in the field of science education between the years of 2000-2015 have been listed for the purposes mentioned above. This list has been formed by using Thesis Center of National Council of Higher Education. Accessing the full text of the theses with the keywords belonging to science education is the basic criteria to select which theses will be included in the study. As a result of the research, 90 doctoral theses were accessed and these theses were examined according to the year in which the thesis was written, the research methods of the thesis, sample selection techniques and the data collection instruments which handled in the theses. The results of research findings have been reported using the descriptive statistical methods; frequency and percentage analysis. The analyses of the data showed that the number of women researchers is more than the number of male researchers. In addition, analyses of the results revealed that theses written in the department of primary education has not improved enough.

Keywords: Doctoral dissertations, science education, science teaching

GİRİŞ

Gelişen dünyamızdaki değişiklikler, toplumun ihtiyaçlarından da hızlı değişimlere neden olmaktadır. Son yüzyıldaki teknolojide meydana gelen değişimler özellikle fen ve matematik alanında daha fazla sorgulayan, araştırma yapan bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim alanında yapılan lisansüstü araştırmalarının, bu ihtiyaçları karşılayabilecek bireyler yetiştirmedeki önemi büyüktür (Kayhan & Koca, 2004). Fen eğitimi alanında yapılan lisansüstü araştırmaların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, yıllar içerisindeki eğilimin ortaya çıkarılması gerekmektedir. İlgili alanazında fen eğitiminde yapılan araştırmaları inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Kabaca ve Erdoğan (2007) yaptıkları çalışmada 129 tane tezi incelemişlerdir. Araştırmacılar, inceledikleri tezlerden 26 tanesinin fen bilgisi eğitimiyle ilgili olduğunu ve tezlerde yöntemsel ve istatistiksel olarak birçok hata olduğunu ortaya koymuşlardır. Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu (2011) ise araştırmalarında 2004-2010 yılları arasında 4 ulusal elektronik dergide yayımlanan 173 fen eğitimi makalesini incelemişlerdir. Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker (2012) ise araştırmalarında 1990-2009 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan 591 fen bilimleri eğitimi tezini içerik analizine tabi tutmuşlardır. Son yıllarda, lisansüstü çalışmaları inceleyen çalışmaların sayısının azlığından dolayı bu çalışma 2000-2015 yılları arasında fen eğitimi alanında yayınlanmış fen bilgisi eğitimini konu alan doktora tezlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden tam metnine ulaşılabilen fen bilgisi eğitimi alanında yazılmış doktora tezleri, tezlerin yazıldığı yıl, tezi yazan araştırmacının cinsiyeti, tezin yazıldığı dil, tezin yapıldığı bilim dalı, tezlerde yer alan katılımcı türleri, tezlerin araştırma yöntemi, örneklem seçme tekniği ve veri toplama tekniğine göre dağılımlarına bakılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, konu ile ilgili tezlere ulaşmak için incelenmiş ve merkezden tam metnine erişilebilen tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. Tezlerin fen eğitimi alanına özgü anahtar kelimeler ile ulaşılabiliyor olması, kullanılan anahtar kelimeler sonucunda bulunan tezlerin içerik olarak da fen eğitimi ile ilgili olması çalışmada yer alacak tezleri belirlemede birer ölçüt olarak kabul edilmiştir. Arama sırasında "fen bilgisi", "fen bilgisi eğitimi", "fen bilgisi öğretimi", "fen eğitimi" gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Bu anahtar kelimelerle ulaşılan tezlerin içerikleri de incelenmiş fen eğitimi ile ilgili olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda erişilen doktora tezleri tezlerin yazıldığı yıl, tezi yazan araştırmacının cinsiyeti, tezin yazıldığı dil, tezin yapıldığı bilim dalı, tezlerde yer alan katılımcı türleri, tezlerin araştırma yöntemi, örneklem seçme tekniği ve veri toplama tekniğine göre araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda çalışmaların ilgili başlıklarda aşağıda belirtildiği gibi değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Yıllar: 2000-2015

Katılımcı türleri: Sınıf öğretmenleri, Fen bilgisi öğretmenleri, İlköğretim I. Kademe öğrencileri, İlköğretim II. Kademe öğrencileri, Lise öğrencileri, Sınıf öğretmenliği lisans öğrencileri, Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencileri, idareciler

Veri toplama teknikleri: Görüşme, gözlem, doküman incelemesi, yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu sorulu anket, tutum bilgi davranış ölçekleri,

Çalışmanın yapıldığı bilim dalı: Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Özel eğitim Bilim dalı, Eğitim enstitülerine bağlı diğer bilim dalları,

Örneklem Tekniği: Amaçlı Örnekleme, Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, Tabakalı örnekleme, Basit kümesel örnekleme, Basit tesadüfi örnekleme, Random örnekleme

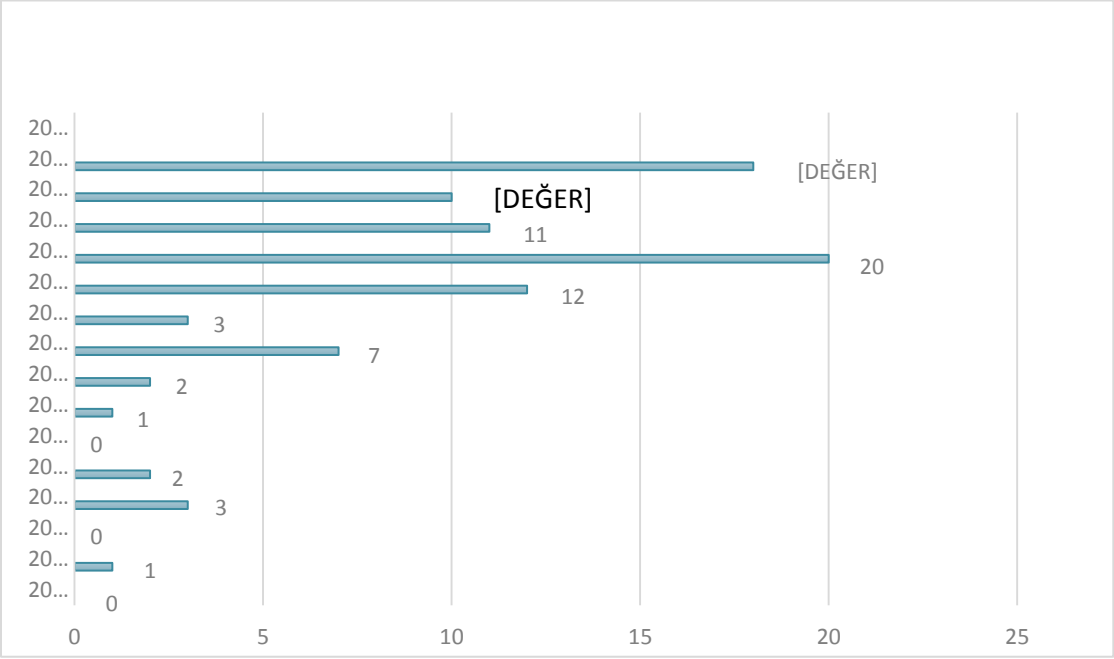
BULGULAR VE YORUMLAR

2000-2015 yılları arasında fen eğitimi alanında Eğitim Bilimleri Enstitüleri tarafından yayımlanmış 90 doktora tezi, araştırma soruları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo1, fen eğitimi alanında 2000-2015 yılları arasında yayımlanan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımını göstermektedir. Tablo1'e göre; 2001 yılında 1 (%1,1), 2003 yılında 3 (%3,3), 2004 yılında 2 (%2,2), 2006 yılında 1 (%1,1), 2007 yılında 2 (%2,2), 2008 yılında 7 (%7,7), 2009 yılında 3 (%3,3), 2010 yılında 12 (%13,3), 2011 yılında 20 (%22,2), 2012 yılında 11 (%12,2), 2013 yılında 10 (%11,1), 2014 yılında 18 (%20) doktora tezi yayımlanmıştır.

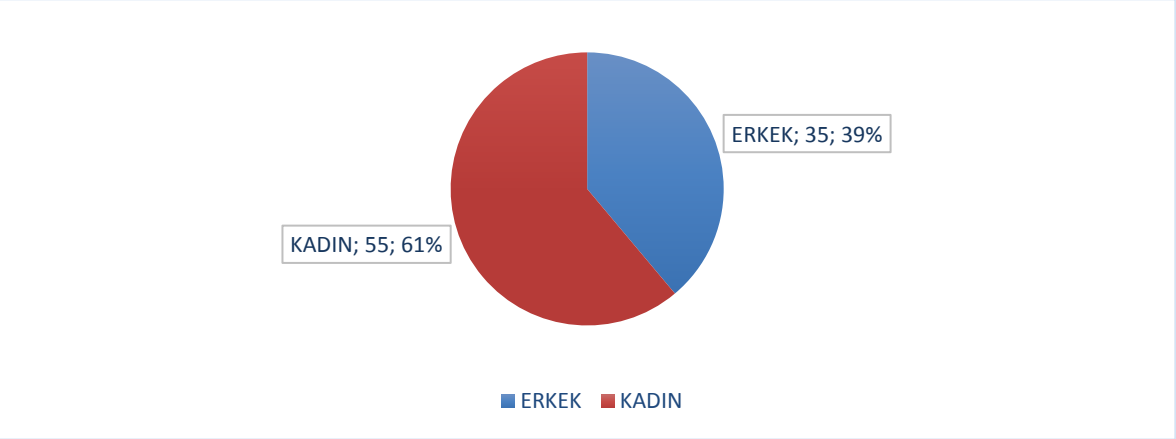
Tablo1. Tezlerin yıllara göre dağılımı



İncelenen Tezlerin Cinsiyet Türüne Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan 90 doktora tezi, araştırmacıların cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde; kadın araştırmacıların sayısının 55 (%61), erkek araştırmacıların sayısının ise 35 (%39) olduğu görülmektedir. Kadın araştırmacıların sayısının erkek araştırmacılara oranla fazla olması çalışmadan elde edilen dikkat çekici bulgulardan biridir.

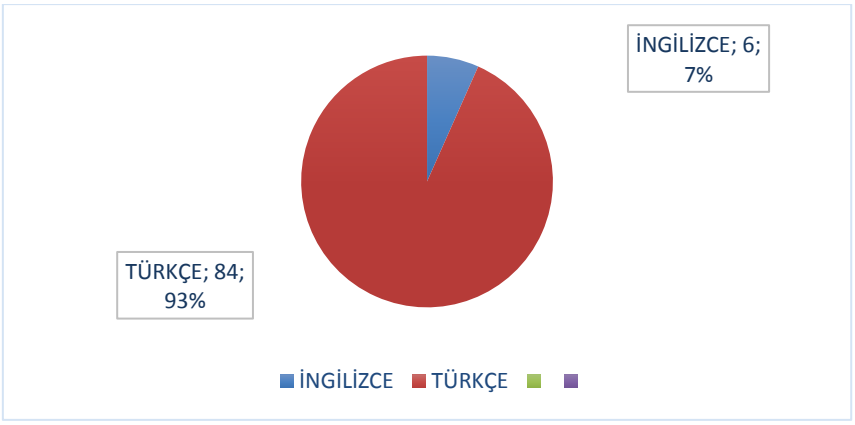
Tablo2. Araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı



İncelenen Tezlerin Yayım Diline Göre Dağılımı

Tablo 3'e göre fen bilimleri eğitimi alanında 2000-2015 yılları arasında yazılan 90 doktora tezinin yazıldığı dile göre dağılımına bakıldığında 84 tezin Türkçe (%93) ve 6 tezin İngilizce (%7) olarak yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo3. İncelenen tezlerin yazıldıkları dile göre dağılımı

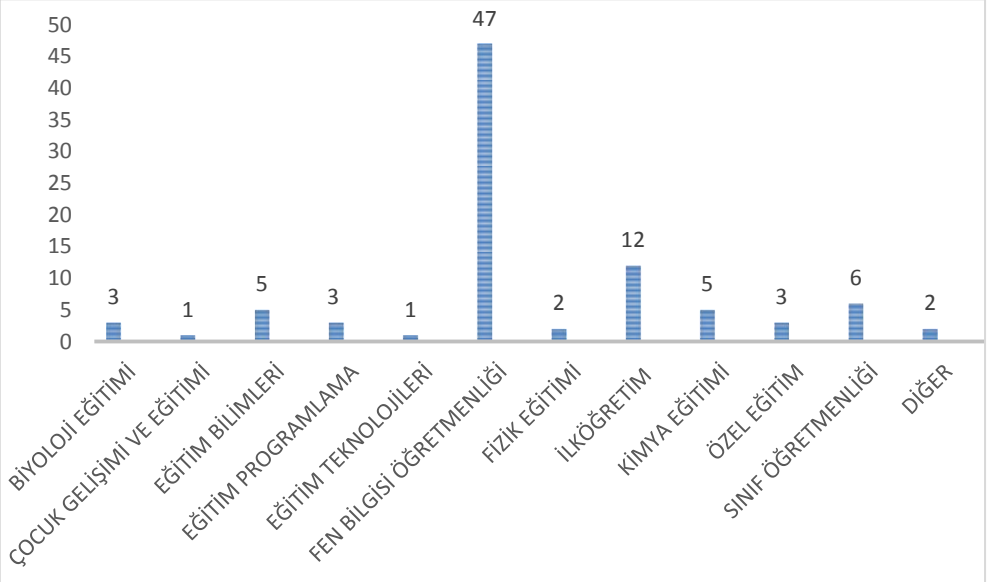


İncelenen Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Tablo 4 e göre 2000-2015 yılları arasında tamamlanan 90 doktora tezinin bilim dallarına göre dağılımı şu şekildedir: Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı 3 (%3,3), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı 1

(%1,1) , Eğitim Bilimleri Bilim Dalı 5 (%5,5), Eğitim Programlama Bilim Dalı 3 (%3,3) , Eğitim Teknolojileri Bilim Dalı 1 (%1,1) , Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı 47 (%52,2) , Fizik Eğitimi Bilim Dalı 2 (%2,2), İlköğretim Bilim Dalı 12 (%13,3),Kimya Eğitimi Bilim Dalı 5 (%5,5), Özel Eğitim Bilim Dalı 3 (%3,3) , Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı 6 (%6,6) ve diğer bilim dalları 2 (%2,2).

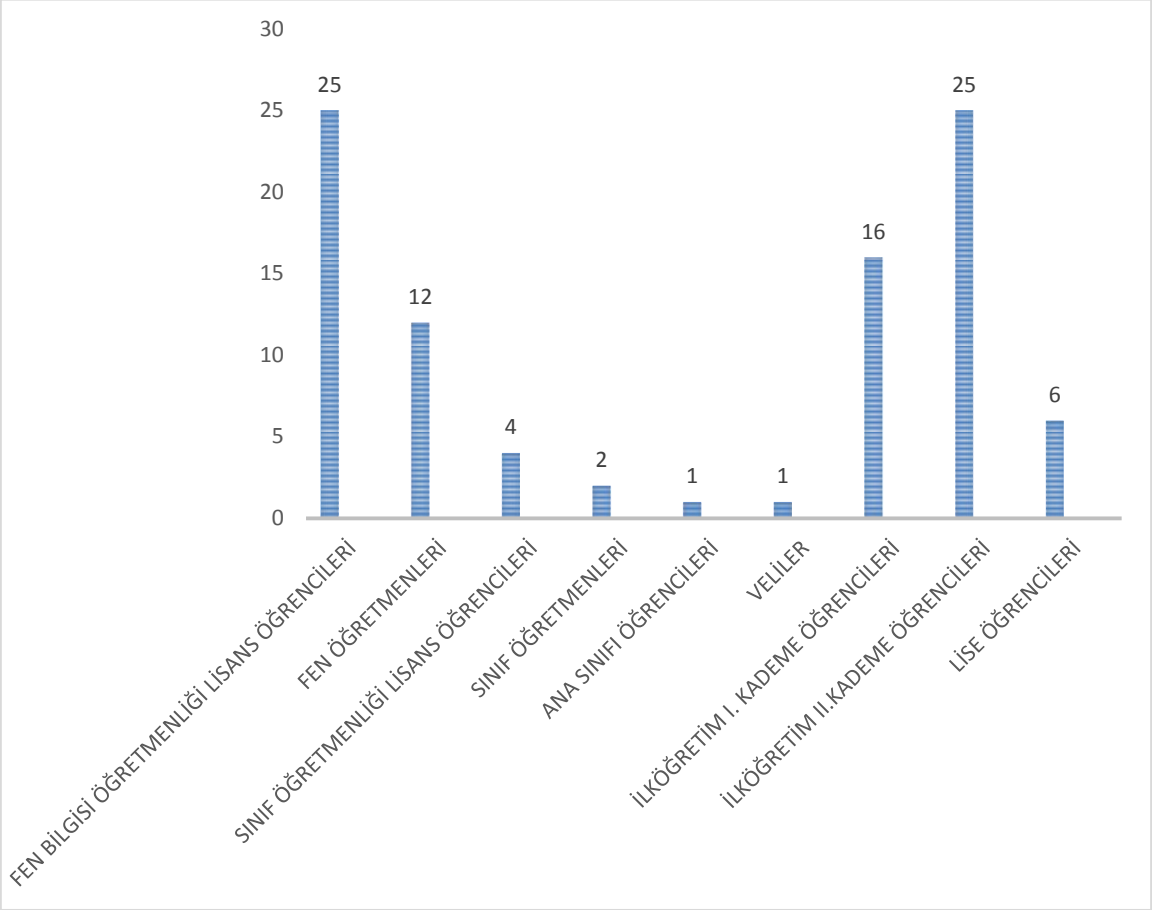
Tablo4. İncelenen Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı



Tezlerin Katılımcı Türlerine Göre Dağılımı

Araştırmada incelenen 2000-2015 yılları arası doktora tezlerinin katılımcı türlerine göre dağılımı ise şöyledir: Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerine 25 tezde (%27), fen bilgisi öğretmenlerine 12 tezde (%13), sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerine 4 tezde (%4), sınıf öğretmenlerine 2 tezde (%2), ilköğretim I. kademe öğrencilerine 16 tezde (%18), ilköğretim II. kademe öğrencilerine 25 tezde (%27), anasınıfı öğrencilerine 1 tezde (%1), velilere 1 tezde (%1) ve lise öğrencilerine 6 tezde (%7) rastlanmıştır.

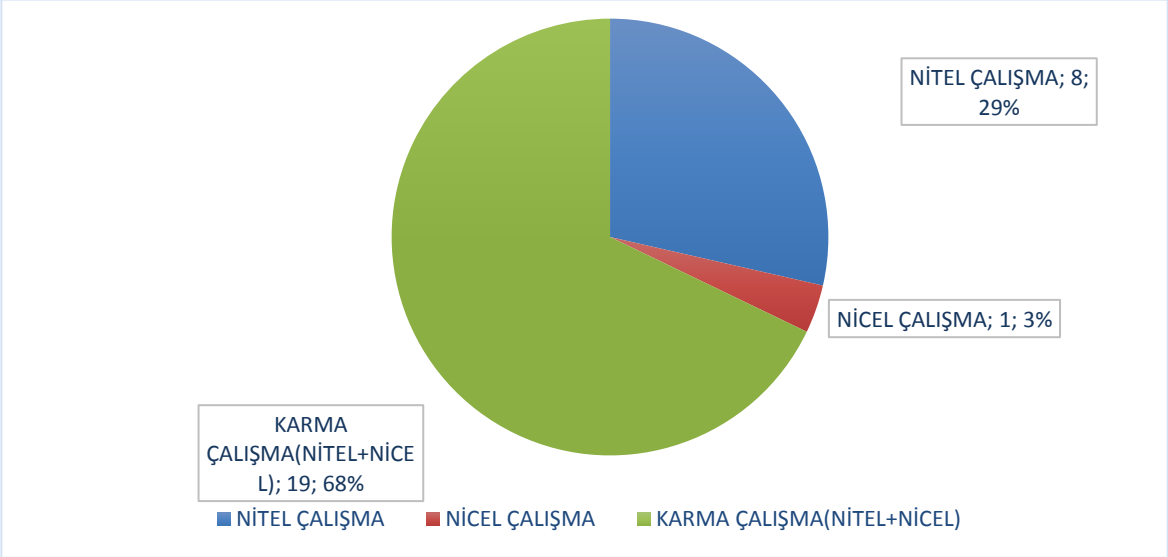
Tablo5. Tezlerin katılımcı türlerine göre dağılımı



İncelenen Tezlerin Araştırma Yöntemine göre dağılımı

2000-2015 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında yayımlanan 90 doktora tezi araştırma yöntemi açısından incelendiğinde şu sonuca ulaşılmıştır: Nitel araştırma sayısı 8 (%29), nicel araştırma sayısı 1 (%3) ve karma araştırma sayısı 19 (%68)'dir. Burada önemli bir noktaya dikkat edilmelidir. 90 doktora tezi içerisinde araştırmaların çoğunda deneysel desen ve nicel araştırma yöntemi kullanılmasına rağmen bu bilgi belirtilmemiş olup, 62 tezde kullanılan araştırma yöntemine ulaşılamamıştır.

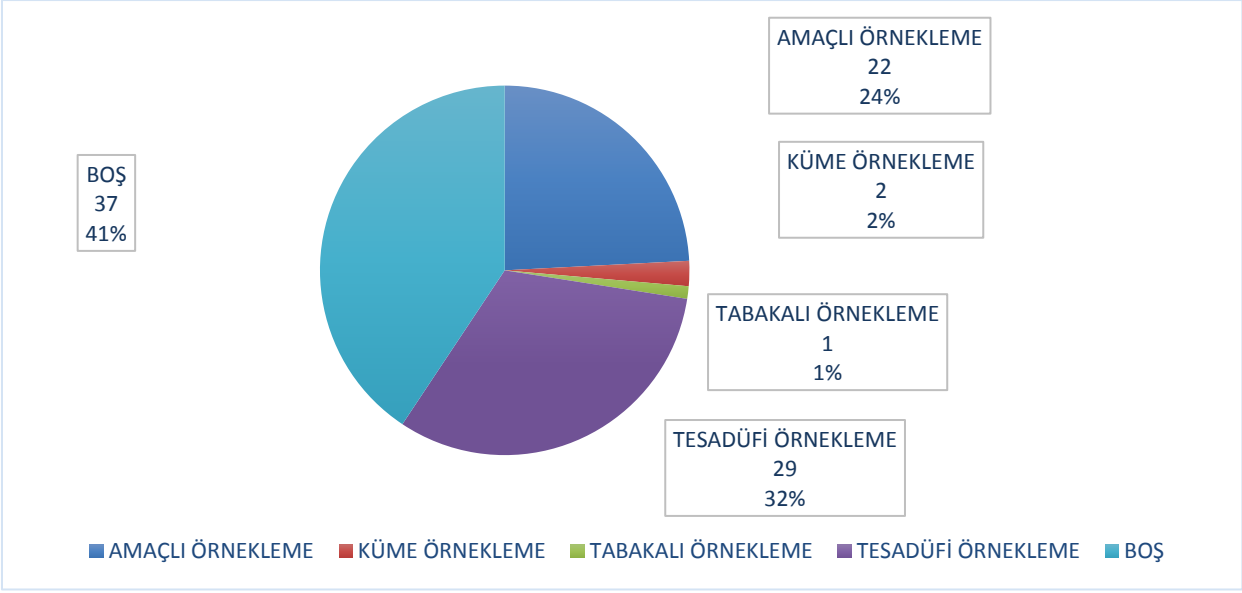
Tablo6. İncelenen tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı



İncelenen Doktora Tezlerinin Örneklem Tekniğine Göre Dağılımı

2000-2015 yılları arasında fen bilgisi eğitimi alanında yayımlanan 90 doktora tezi örneklem tekniğine göre incelendiğinde şu sonuç ulaşılmıştır (Grafik 7): Amaçlı örnekleme tekniğine 22 tezde (%24), küme örnekleme tekniğine 2 tezde (%2), tabakalı örnekleme tekniğine 1 tezde (%1), tesadüfi örnekleme tekniğine 29 tezde (%32) rastlanmıştır. Grafikte de görüldüğü üzere örnekleme tekniği belirtilmeyen araştırma sayısı 37 (%41) tanedir.

Grafik 7. İncelenen doktora tezlerinin örneklem tekniğine göre dağılımı



İncelenen Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

Doktora tezleri incelendiğinde gözlem tekniğinden 19(%9), görüşme tekniğinden 36 (%17), mülakat tekniğinden 6 (%3), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden 15 (%7), anket tekniğinden 14 (%7),

test tekniğinden 48 (%23), doküman analizi tekniğinden 16 (%8) ve ölçek tekniğinden 54 (%26) tezde yararlanılmıştır.

Tablo8. Doktora Tezlerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ	*f*	%
Gözlem	19	%9
Görüşme	36	%17
Mülakat	6	%3
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	15	%7
Anket	14	%7
Test	48	%23
Doküman Analizi	16	%8
Tutum, Bilgi, Davranış Ölçekleri	54	%26

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2000-2015 yılları arasında fen bilgisi öğretimi konusunda yapmış oldukları 90 doktora tezi incelenmiştir. Araştırmada doktora tezlerini yazan araştırmacıların cinsiyetleri incelendiğinde kadın araştırmacıların oranının erkek araştırmacılara oranla daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Kadın araştırmacıların sayısının fazla olması sevindirici aynı zamanda beklendik bir sonuçtur. Bu sonucun Eğitim Fakültelerinde bayan öğrencilerin sayıca fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığı zaman her geçen yıl yazılan tezlerin sayısının arttığı söylenilebilir. Türkiye'de bilimsel çalışma yapan insanların sayısının arttığının göstergesi sayılabileceği için elde edilen sonuç mutluluk vericidir. Tezlerin yazıldığı dile bakıldığı zaman Türkçe yazılan tezlerin fazlaca olduğu söylenilebilir. Büyük bir oranda Türkçe olması Türkçe eğitimi yapan üniversitelerin sayıca fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

İncelenen doktora tezlerinde en çok çalışma ilköğretim II. kademe öğrencileriyle ve fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencileriyle yapılmıştır. Buradaki gözlemlenen fark ise sınıf öğretmeleriyle ya da sınıf öğretmenliği lisans öğrencileriyle yapılan toplam çalışma sayısının 6 tane olmasıdır. Yazılan doktora tezlerinde sınıf öğretmenliği bilim dallarının fen bilgisi eğitimi konusunda katkısı gözle görülür derecede azdır. Fen bilgisi eğitimi ve öğretimi konusunda gerek üniversitelerin bilim dallarının, gerekse örneklem seçiminde araştırmacıların bu konuya da hassasiyet göstermeleri bu çalışmanın temennisidir. Yine Doğru ve diğerlerinin (2012) yaptıkları çalışmada fen bilimleri eğitimi alanındaki tezlerin çoğunda çalışma grubunun ilköğretim öğrencileri, lisans öğrencileri ve öğretmenler olduğu saptanmıştır.

Araştırmaların çoğunun deneysel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel araştırmalarda örneklem sayısı çok olmamaktadır. Bu da araştırmalarda örneklem çeşitliliğinde kısıtlamalara sebep

olmaktadır. Doktora tezlerinin birçoğunda araştırmacılar rastgele örneklem seçtiklerinde bahsetmişler fakat örneklemi nasıl seçtiklerinden net bir şekilde bahsetmemişlerdir. Bu da araştırma da örneklem teknikleriyle ilgili sınırlı verilere ulaşılmasına neden olmuştur.

Veri toplama teknikleri olarak en çok tutum, bilgi ve davranış ölçeklerine (%26) ve test tekniğine (%23) yer verilmiştir. Araştırmayı yapan kişiler, genellikle geçerliliği ve güvenirliliği ispatlanmış ölçekleri veya kendilerince kullanışlı hale getirilerek uzmanlar yardımıyla oluşturdukları ölçekleri kullanmışlardır. Burada önemli olan nokta daha geçerli sonuçlara ulaşabilmek için araştırmacıların birden fazla veri toplama aracı kullandıkları gözlenmiştir. Bu sayede çalışmaların veri seti daha zengin ve tutarlı aynı zamanda geçerliği ve güvenirliği yüksek çalışmalar yapılmıştır denebilir.

Sonuç olarak bakıldığında 2000-2015 yılları arasında yayımlanan 90 doktora tezi arasında fen bilimleri konusunda sınıf öğretmenliği bilim dalında önemli eksiklikler vardır. Yapılan araştırmalar sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerini aynı zamanda M.E.B e bağlı kurumlarda çalışan sınıf öğretmenlerini de kapsamalıdır.

KAYNAKÇA

Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2011). Published science education articles in e-journals: Methods analysis. *Journal of Turkish Science Education, 8*(1), 119-132.

Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A., Seker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 49-64.

Kayhan, M., & Koca, S. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 72-81.

Kabaca, T., Erdoğan, Y. (2007). Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Alanlarındaki Tez Çalışmalarının İstatistiksel Açıdan İncelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 54-63.



İLKÖĞRETİM II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN "ÇEVRE" KAVRAMI ÜZERİNE ZİHİNSEL MODELLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' MENTAL MODELS ABOUT THE CONCEPT "ENVIRONMENT"

Gülsüm ALTINDAL, Aksaray Üniversitesi, glsmltndl@gmail.com

Sibel BALCI, Aksaray Üniversitesi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin çevre kavramı ile ilgili zihinsel modellerini tespit etmektir. Araştırma nitel bir araştırma olup, araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mardin'in Derik ilçesine bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 107 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevre kavramı hakkındaki zihinsel modellerinin nasıl olduğunu belirlemek için çizimlerden faydalanılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı yarı-yapılandırılmış görüşme formudur. Öğrencilerle, çizdikleri resimlerle ilgili görüşmeler yapılmış, görüşmeler sırasında öğrencilere çizimlerinde tercih ettikleri ögelerle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrencilerin resimlerinin analizi sonucunda yedi ana tema ve bu temalar altında 33 kod elde edilmiştir. Çizimlerde yer alan kodlar ve görüşme sonucunda elde edilen bulgular betimsel istatistiklerden, yüzde (%) ve frekans (*f*) kullanılarak raporlanmıştır. Resimler incelendiğinde 39 öğrencinin (%36) resimlerinde ''insan'' ögesine yer verdiği görülmektedir. En çok çizilen biyotik faktör ögesi bitkidir. Bitkiye ait kodlardan ağaç, 97 (%90,6) kişi tarafından resmedilmiştir. Abiyotik faktöre ait ögeler çocukların çizimlerinde sıklıkla resmedilmiştir. Abiyotik ögeler temasına ait güneş ve bulut ögelerini 82 öğrenci (%76,6) resmetmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin zihinsel modellerinde yer alan kodların sınırlı sayıda olduğunu dolayısıyla öğrencilerin çevre algılarının zayıf olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin zihinsel modellerini geliştirmek için, kullanılan öğretim materyallerinde zenginlik sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Eğitimi, Zihinsel Modeller

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine elementary school students' mental models about the concept environment. The data of the research were collected from 107 elementary school students enrolling to an elementary school in Mardin. During the research, students' drawings were used to determine their mental models about environment. A semi-structured interview was also used in the research to determine the figures in the drawings. During the interviews students were asked several questions about their drawings. The results of the study revealed that students' drawings can be categorised under seven themes with 33 codes. Descriptive statistics (frequencies and percentages) were used to report the results obtained from drawings and interviews. The examination of the drawings showed that 39 students (36%) drew human in their drawings. The results also showed that animals and trees are the mostly drawn abiotic items. Abiotic factors were also depicted frequently in children's drawings. It was found that the most common abiotic elements were the sun and clouds. Based on the findings of the study teachers are suggested to use enriched educational materials to develop students' mental models of the environment.

Keywords: Environment, Environmental Education, Mental Models

GİRİŞ

Çevre, en genel anlamıyla, bir canlının yaşam ortamı olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik anlamda, çevre, bireyle ilişkili canlı-cansız her şey olarak tanımlanabilir (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993). Bu tanım doğal ve yapay çevreyi içermektedir. İnsanları çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliği kazandırmak için çevre eğitimi, toplumun tüm kesimlerini kapsamalıdır. Çevre eğitiminin temel amacı eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin çevre konusunda sorumlu davranışlar sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır (DPT, 1994). Çevre eğitiminin sağlanabileceği üç temel alan; ev, yerel toplum ve okuldur. Çevre eğitimi, çocuğun evinde ve yakın çevresinde başlamalı ve örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimle geliştirilmelidir.

Zihinsel modeller ise Dünya'daki olayları anlamak ve algılamak için insanların düşüncelerinde var olan gerçek durumların içsel sunumlarıdır (Franco ve Colinvaux, 2000) ve aynı zamanda insanlara düşüncelerini kullanırken rehberlik eder (Norman, 1983). Başka bir deyişle, zihinsel modeller herhangi bir olgu hakkında mantık çıkarmak, tanımlamak, açıklamak, tahmin etmek ve bazen de kontrol etmek için kullanılan bilişsel gösterimlerdir (Örnek, 2008). Johnson-Laird (1983) ise zihinsel modellerin, algılama ve kavramsallaştırma gibi dünyanın yapısal benzetimleri (analojileri) olduğunu ve bu modellerin temel kaynağını, insanların algılama yeteneklerinin oluşturduğunu belirtmiştir.

Zihinsel modellerin anlaşılabilmesi ve ortaya çıkarılabilmesi için bu modellerin sahip olduğu özelliklerin bilinmesi gereklidir. İlk olarak zihinsel modeller üreticidir yani zihinsel modeller yeni bilgilerin oluşturulmasında kullanılır (Vosniadou ve Brewer, 1992). Bu özellik zihinsel modellerin sadece bir olayın direk olarak gözlenebilen durumlarını açıklamak için değil, aynı zamanda tanımı veya durumu direk olarak içermeyen ve açık olmayan bilgileri yorumlamak için de kullanıldığına işaret etmektedir (Franco ve Colinvaux, 2000). Çocukların bilimsel bir araştırma esnasında resim çizerek duygularını ifade etmelerinin hem kolay hem de öğretici olduğuna, çocukların çizdikleri resim aracılığı ile herhangi bir baskı hissetmeksizin araştırmacı ile kolay iletişim kurduğuna yapılan bazı araştırmalarda rastlanmıştır.

Resim çizdirme 50 yılı aşkın bir süredir araştırmalarda ilgiyle kullanılan bir yöntemdir (Moseley vd., 2010). Bunun en temel nedeni, resimlerin, çizen kişinin duygularını ve güdülerini yansıtmasından kaynaklanmaktadır (Yavuzer, 2010). Resim çizdirme tekniği kullanılarak çocukların iç dünyasına yönelik bilgiyi görsel bir yapı içerisinde tanımlamak, duygularını anlamak, gerçek düşüncelerini, arzu ve isteklerini belirlemek mümkündür (Coates, 2002; Einarsdottir, Dockett ve Perry, 2009; Piperno, Biasi ve Levi, 2007). Çünkü resimler yalnızca bir ânı ve durumu anlatmakla kalmaz, bazen bir hikâyeyi anlatıp görselleşmesini sağlar. Türkçe alan yazında çocuk resimlerinin çocukların bilim adamı imajı (Buldu, 2006; Türkmen, 2008), konusunda sıklıkla kullanıldığı görülmekte çevre eğitimi ile ilgili alan yazında çocukların çizdiği resimlerin analizini kullanan sınırlı sayıdaki çalışma olduğu

çevre (Ahi, 2015; Özsoy, 2012; Özsoy ve Ahi, 2014) gözlenmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin çevre kavramı hakkındaki zihinsel modellerinin nasıl olduğunu çizimlerden faydalanılarak ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma verilerinin toplanması amacıyla, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar ve durumlar gibi birçok biçimde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin belirlenmesinde uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Mardin'in Derik ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Dağılımı

Cinsiyet\Sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8.sınıf	Toplam
Kız	29	11	12	5	57
Erkek	15	15	11	9	50
Toplam	44	26	23	14	107

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların çevre hakkındaki çizimlerinden yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı, yarı-yapılandırılmış görüşmedir. Uygulama sırasında öncelikle öğrencilerden çevre dendiğinde akıllarına gelenleri kâğıda çizmeleri istenmiş, sonrasında çizimde yer alan ögelerin neler olduğu ve çizimlerinde neler anlatmak istedikleri öğrencilere sorulmuştur.

Uygulama sırasında, öğrencilerin birbirinden etkilenmesi asgari düzeye indirilmiş ve bunun için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak, çocuklardan bir çevre resmi çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimde var olan ögeler öğrenciyle beraber tespit edilmiştir.

Daha sonra öğrenciyle, resminde kullandığı ögelerin gerekçesi sorularak görüşme yapılmıştır. Pastel ve kuru boya hem öğrencilerin ince motor becerilerine uygunluğundan hem de sulu boya ve guaj boya gibi tekniklere nazaran görece daha temiz çalışılan malzemeler olduğundan özellikle sınıfların öğretmenleri tarafından istenmiştir. Fakat pastel ve kuru boya bulamayan öğrencilerin kurşun kalemle çalışmaya katılımları desteklenmiştir. Çizim sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmemelerine gayret gösterilmiştir. Görüşmeler, çizimlerde yer alan ögeler ve bunların neden çizildiği üzerinde yürütülerek öğrencinin çevreyi nasıl algıladığına yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin kullandıkları kodlar aşağıdaki tablodaki gibidir.

TABLO 2.Çocukların Çizimlerde Kullandıkları Kodlar ve Temalar

Kodlar ve Temalar	**ÖĞRENCİ SAYILARINA GÖRE DAĞILIM**	
	f	**%**
İNSAN	39	36
BİTKİ		
Ağaç	97	90,6
Çiçek	39	36,4
Çimen	34	31,7
HAYVAN		
Balık	8	7,4
Geyik	1	0,9
Zürafa	1	0,9
Kaplumbağa	3	2,8
Kedi	6	5,6
Kelebek	22	20,5
Koyun	6	5,6
Kuş	44	41
Salyangoz	2	1,8
Tavşan	4	3,7
Yılan	2	1,8
ABİYOTİK ÖGELER		
Bulut	82	76,6
Çeşme	3	2,8
Dağ	18	16,8
Deniz	8	7,4
Dere	23	21,4
Göl	3	2,8
Güneş	82	76,6
Mağara	1	0,9
DOĞA OLAYLARI		
Yağmur	3	2,8
Kar	1	0,9
ÇÖP VE KİRLİLİK UNSURLARI		

Çöp Kovası	8	7,4
Geri Dönüşüm Kutusu	1	0,9
TASARLANMIŞ ÇEVRE		
Ev	49	45,7
Yol	17	15,8
Okul	9	8,4
Elektrik Telleri	2	1,8
Araba	12	11,2

Tablo2 incelendiğinde öğrencilerin çizimlerinden yedi tema ve 33 farklı kodun elde edildiği görülebilir. Öğrencilerin çizimlerinden elde edilen temalar; İnsan, Hayvan, Bitki, Abiyotik Ögeler, Doğa Olayları, Çöp ve Kirlilik Unsurları ve Tasarlanmış Çevre olarak sıralanabilir. Her temaya ait kodlar ise temaların alt başlıklarında gösterilmiştir. Çizimlerden elde edilen kodlar, yüzde ve frekans değerlerine göre incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin çizdikleri resimler incelendiğinde toplam 39 öğrencinin resimlerinde insan çizimine yer verdikleri görülmektedir. Bu sayı, öğrencilerin insanı çevreye çok dâhil etmediklerini, zihinsel modellerinde kendileri dışında kalan alanın çevre olduğu algısını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çizdiği hayvan çeşitleri incelendiğinde, en çok dikkat çeken ögenin 44 (%41) öğrencinin çizdiği kuş ögesi olduğu görülmektedir. Bulgular ayrıca öğrencilerden ikisinin zürafa ve geyik (%0,9) çizdiğini göstermiştir. Öğrencilerin bu kavramları zihinsel modellerinde bulundurmaları, çevre çizimlerine bu iki hayvanı dâhil etmeleri, öğrencilerin bu bilgilere yaşadıkları ortam dışında farklı etkenlerin katkı sağladığı yargısını akla getirmektedir. Öğrencilerin çizdikleri bitki çeşitlerine bakıldığında tabloda da görüldüğü üzere 97 öğrencinin ağaç çizdiği sonucunda ulaşılmıştır. Bunun dışında çiçek ve çimen, çocukların zihinsel yapılarında tespit edilen diğer iki koddur. Görüldüğü üzere öğrencilerin bitki ögesiyle ilgili zihinsel yapıları sınırlıdır ve sadece üç koddan oluşmaktadır.

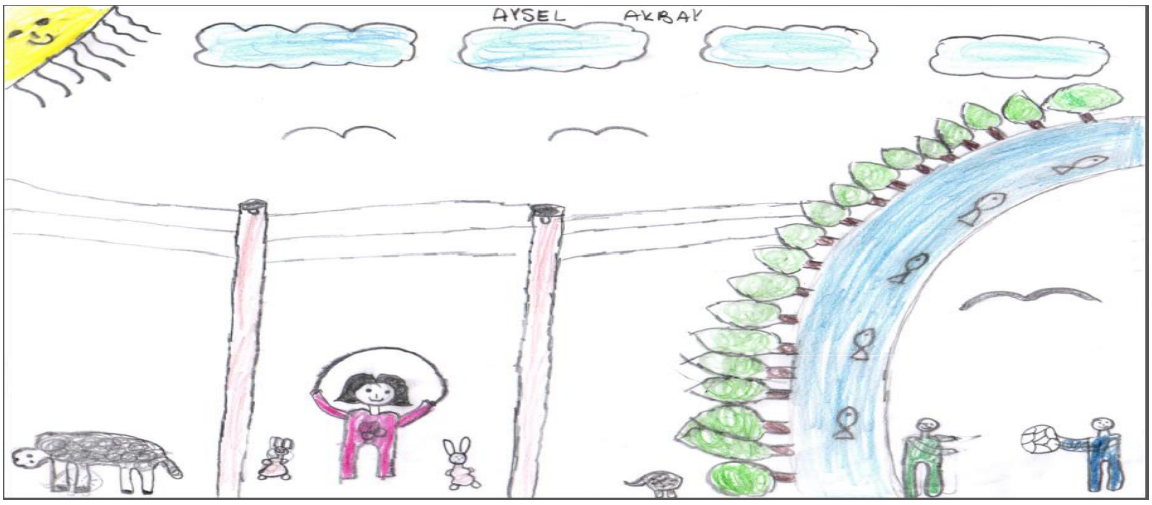
107 öğrencinin çizdiği abiyotik ögeler incelendiğinde güneş ve bulut çizen öğrenci sayısı 82' dir (%76, 6). Çocukların zihinsel modellerinde güneş ve bulutu çevre kavramına dâhil etmeleri beklenen bir sonuçtur. Bu durum öğrencilerin çevrelerinde sıklıkla karşılaştıkları abiyotik ögelere zihinsel modellerinde yer verdikleri sonucunu güçlendirmektedir. 107 öğrenci içinde doğa olayına yer veren öğrenci sayısı 4 tür. Bu kadar az sayıda öğrencinin doğa olaylarına yer vermesinin sebebi öğrencilerin yaşadıkları bölgenin mevsimsel özelliklerinden kaynaklanıyor denebilir. Mardin kurak bir iklime sahip olduğundan ve çok fazla yağış almadığından, öğrencilerin hayatlarında az sıklıkla yer alan doğa olayları çizimlere yansımamıştır.

107 öğrenci içerisinde Çöp ve Kirlilik Unsurları temasına ait kodlara yer veren öğrenci sayısı 9 dur. Çöp kovası çizen 8 öğrenciye (%7, 4) ve geri dönüşüm kutusu çizen 1 öğrenciye (%0,9) rastlanmıştır. Öğrenciler, çizimlerinde sadece çöp kutusu ve geri dönüşüm kutusuna yer vermiş, kirlilik çeşitlerine dair herhangi bir ögeye yer vermemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin çizimlerinden elde edilen tasarlanmış çevreye ait kodlara bakıldığında öğrencilerden 49'unun (%45,7)

ev ögesini resmettiği görülmektedir. Öğrencilerden 9 tanesi okulu çevre çizimlerine dâhil etmişlerdir. Çevrelerinde gözlemledikleri tasarlanmış ögelerden farklı bir öge çizen öğrenciye rastlanmamıştır. Bununla ilgili öğrencilerin zihinsel modellerinin sınırlı olduğu söylenebilir

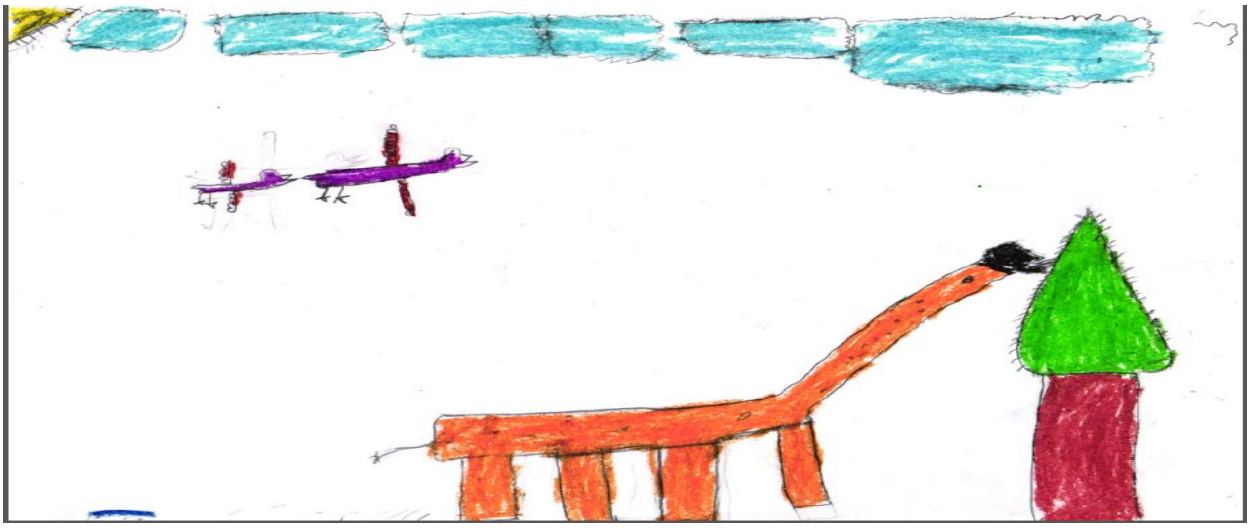
Aşağıda öğrencilere ait örnek resimler gösterilmektedir:

RESİM1. ***5. sınıf öğrencisinin gözünden çevre (Kız)***



5.sınıf öğrencisinin resmi incelendiği zaman öğrencinin resimlerinde yer verdiği kodlar şu şekildedir: İnsan, güneş, bulut, tavşan, balık, kuş, elektrik telleri, dere. Öğrenci yaşadığı alanı resmetmiş, yaşantısında hiç görmediği ya da farklı sayabileceğimiz türden bir çevre ögesi eklememiştir. İnsanı çevreye dahil etmesi yine kendini çevreye ait bir parça olarak düşünmesi şeklinde yorumlanmıştır.

RESİM2. ***5.sınıf Öğrencisinin Gözünden Çevre(Erkek)***



5.Sınıf öğrencilerinden birinin çizdiği resim gösterilmiştir. Öğrencinin resimde belirttiği kodlar şu şekildedir: Güneş, bulut, ağaç, kuş, zürafa. Resimde dikkati çeken en önemli öge öğrencinin yaşam alanı içinde zürafa olmamasına rağmen öğrencinin bu ögeyi çevreye dâhil etmesidir. Öğrenci ile

yapılan görüşmelerde zürafayı televizyonda gördüğüne dair bilgiler elde edilmiştir. Buradan çıkarılacak yargı öğrenciler sadece gördüklerini değil farklı iletişim araçları (tv, kitap, okul vb.) sayesinde de elde ettikleri bilgileri çevre kavramına dâhil etmeleridir.

RESİM3. 6.sınıf öğrencisinin gözünden çevre (Kız)



6.sınıf öğrencilerinden birinin çizmiş olduğu resimdeki kodlar şu şekildedir: Çöp, çöp kovası, insan, güneş, bulut, ev, kelebek. Öğrenci temiz ve kirli çevreyi sayfayı ikiye ayırarak çizmiş, çevrenin kirli olduğundan, çevre kirliliğine karşı sahip olduğu duyarlılık resimde yorumlanan bilgidir. Öğrencinin resmi incelendiğinde temizlik kavramına ait ögelere resminde yer verdiği görülmüştür. Bu da öğrencinin çevresine duyarlı bir şekilde yaklaşılmasına ait zihinsel yapılanmanın oluştuğunun bir göstergesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, çevre konusunda, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin zihinsel modellerindeki kavramlar, resimler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin zihinlerinde çevre konusunda birçok doğru kavram olmasına rağmen, göze çarpan en önemli eksikliğin çevre kavramıyla ilişkili kodların sınırlı olmasıdır. Çevrenin temelde biyotik, abiyotik ve insan faktöründen oluştuğu düşünülürse çalışmadan sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin bu üç faktörü bir araya getirmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir. Çizimlerinde insan ögesine yer veren öğrencilerin azlığı dikkate alındığında, öğrencilerin insanı çevrenin bir parçası olarak görmediği düşünülmektedir.

Çevre eğitiminde en önemli yapılanma ilköğretim yıllarında gerçekleşmektedir. Bu yıllarda sınıf ortamında öğrencilere çevre bilincinin kazandırılması ve kazandırılan bilincin kalıcı olabilmesi için öğretmenlerin derslerinde özellikle öğrencilerin ilgisini çekici yöntem ve tekniklere başvurması gerekmektedir. Öğrencilerin çevre ile ilgili bilgi düzeylerini, çevre bilinçlerini geliştirmek, zihinsel modellerini geliştirmek için zengin öğretim materyallerine derslerde yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Ahi, B. (2015). *Okul Öncesi Eğitim Programına Kaynaştırılan Çevre Eğitimi Programının Çocukların "Çevre" Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi

Berkes, F. ve Kışlalıoğlu M. B., 1993. *Çevre ve Ekoloji*, 4.Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. *Educational Research, 48*(1), 121-132.

Coates, E. (2002). 'I forgot the sky' children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years, 10 (1),* 21-35.

DPT (1994), *Gelir Dağılımı ve Politikaları. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu,* Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care, 179 (2),* 217-232.

Franco, C. ve Colinvaux, D. (2000). Grasping mental models. J. K. Gilbert ve C. J. Boulter (Eds.), in *Developing models in science education,* (pp.93-118). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Moseley, C., Desjan-Perrotta ve Utley, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' menatl models of the environment. *Environmental Education Research, 16*(2), 189-208.

Norman, D. (1983). Some observations on mental models. D. Gentner ve A. L. Stevens (Eds.), in *Mental model* (pp. 7-14). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Oğuz. A. (2007). Sen hiç bilim adamı gördün mü? *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 43-48. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Örnek, F. (2008). Models in Science Education: Applications of Models in Learning and Teaching Science, *International Journal of Environmental & Science Education, 3*(2), 35 – 45.

Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1117- 1139.

Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1-26.

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 32*(145), 23-39.

Piperno, F., Di Biassi, S., Levi, G. (2007). Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 16 (6),* 389-397.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors are affecting the image of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 4*(1), 55-61.

Vosniadou, S. ve Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology, 24,* 535-585.

Yavuzer, H. (2010). *Resimleriyle çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN MANYETİK KUTUP İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

PRIMARY SCHOOL TEACHER EDUCATION STUDENTS VIEWPOINTS' ON WASTE

Ramazan ÇEKEN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, rceken@agri.edu.tr

ÖZ

Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin fen eğitimine karşı yeterince olumlu tutum geliştiremedikleri, bilgi düzeyi ve kavrama yeteneklerinde yeterli düzeyde gelişim ve değişimin görülmediği anlaşılmaktadır. Manyetizma, soyut bilgiler içermesi bakımından bu soruna ilginç bir örneklik teşkil etmektedir. Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin manyetizmaya bakış açılarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiş bu çalışma, aynı zamanda ilgili kavramın zihinde ne şekilde yapılandırıldığını ve olası kavram yanlışlarını ortaya koymaya yönelik bir özellik taşımaktadır. Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin manyetik kutup kavramı hakkındaki görüşlerini ortaya koymaya yönelik olan bu çalışma, üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin *mıknatısın genel özellikleri* ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, nitel çalışma tekniklerinden içerik analizine göre incelenerek kategorilere ayrılmıştır. Kategorileştirme süreci sonunda, 40 öğrenciden 22'sinin mıknatısın kutuplarını *artı* ve *eksi* ifadeleri ile nitelendirdiği anlaşılmıştır. Katılımcıların mıknatısın kutuplarını *Güney* ve *Kuzey* yerine, *artı* ve *eksi* ifadeleri ile nitelendirmeye çalışması, ilgili kavramın zihinde yanlış olarak yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum katılımcıların lisans döneminde almış oldukları fen eğitimleri ile ilgili olabileceği gibi, ilköğretim ve lise çağlarındaki eğitimden de kaynaklanmış olabilir. Bu sonuç görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin fen eğitiminde karşılaştıkları zorlanmalar ile de benzer bir durum teşkil etmektedir. Mıknatıs ile ilgili olarak gerçekleştirilen bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimine katkı sağlayabilecek nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, mıknatıs, manyetizma, kavram yanlışı, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT

Recently carried out researhes' results point out that Primary School Teacher Education Students (PSTES) have got inadequate attitudes towards the science education. They do not have enough development on learning knowledge and understanding conceptions. Magnetism including abstract feature is an interesting topic related to this problem. This study was carried out to understand the PSTES' viewpoints on magnetism. It is also important for understanding related misconceptios and construction processes of such topic in mind. 40 PSTES participated in this study at the third grade of bachelores degree. For understanding the viewpoints of PSTES, the written answers to the open-ended questions regarding the general properties of magnets were categorised in line with content analysis technique which is known one of the qualitative methods. After the categorisation process of written data, ,t is understood that 22 of 40 participants explained the magnet poles using *positive* and *negative* symbols instead of *North* and *South* poles. Misconception on such topic can stem from inadequate science education not only in bachelores degree education but also in elementary and secondary level years.

This situation has also parallelism with primary school teachers having trouble in learning science topics. This study has usefull results for PSTES' science education.

Key words: science education, magnets, magnetism, misconception, primary school teachers

GİRİŞ

Mıknatısın Genel Özellikleri

Manyetik alanın kaynağı sadece mıknatıslar değil, aynı zamanda hareketli yükler yani elektrik akımıdır (Yalçın, 2006). Manyetik alan elektriksel alanı, elektriksel alan da manyetik alanı oluşturabilir. Maxwell'in elektrik ve manyetizmayı birleştirdiği kuramında olduğu gibi, zayıf çekirdek kuvveti ile elektromanyetik kuvvetin ilişkisi de ortaya konulabilmiştir (Hawking, 1987). Her ne kadar Hawking(1987)'e göre kainattaki dört temel kuvvet olarak kabul edilen kütle çekim, çekirdek, nükleer ve elektriksel çekim kuvvetlerinin bir gün birleştirilebileceği umulsa da günümüzde bu kuvvetler arasında bazı farklılıkların olduğu bilinmektedir. Bu nedenle mıknatıs çekimi, elektriksel çekim, yer çekimi ve nükleer çekim kuvvetleri ile ilgili terimlerin birbirine karıştırılmaması gerekmektedir.

Farklı şekillere sahip mıknatıs türlerinin hepsi, manyetik etkinin en güçlü olduğu "kutup" olarak adlandırılan iki uç ve yüze sahiptir. Ancak bu kutupların "elektrik yükleri" ile karıştırılmaması gerekmektedir. Aralarındaki en önemli farklardan biri, artı ve eksi elektrik yüklerin birbirinden kolaylıkla ayırt edilmesine rağmen, izole edilmiş tek bir manyetik kutup hiçbir zaman gözlenmemiştir (Kaya, 2009). Bir çubuk mıknatıs, ince bir ip ile asılırsa, bir ucu hep kuzey, diğer ucu güney yönünü gösterecektir. Pusulanın iğnesi, Dünya'nın manyetik alanı ile aynı doğrultudadır. Dünyanın manyetik alanına ise erimiş demir içeren çekirdeğindeki akımların neden olduğu sanılmaktadır (Kaya, 2009; Challoner, 2005).

Yeryüzündeki demirin mıknatıs ile etkileşimi de güncel yaşamda çok sık karşılaşılan bir durumdur. Demirin diğer maddelerden ayrılması etkinlikleri olarak ilköğretim Fen Bilimleri programına da giren bu durum, somut ve soyut durumları birlikte içermektedir. Demirin diğer partiküllerden ayrılması işlemlerinde, manyetik özelliklerden yararlanma önemli bir yöntemdir(Wills & Napier- Munn, 2006). Bu durum gözlenebilir bir nitelik taşır. Manyetik ayırmada asıl kuvvet, manyetik kuvvettir ve manyetik parçacıkları diğerlerinden ayırma işlemi, manyetik kuvvetin bu partiküllerin söz konusu kuvvete verdiği tepkiye bağlıdır (Svoboda, 1997). Demir ile birlikte kobalt, nikel, gadolonium ve bunların oksitleri ile alaşımlarının bir kısmı kuvvetli manyetik etki gösterirler (Kaya, 2009). Bu kuvvetler ise oldukça soyut olup, doğrudan gözlenemez, sadece etkileri gözlemlenebilir.

Mıknatısın İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki (FBDÖP) Yeri

Öğrenciler mıknatıs ile ilgili olarak ilköğretim düzeyinde formal anlamda ilk kez üçüncü sınıf düzeyinde, "Hayat Bilgisi" dersinde "pusula" yapımı konusunda karşılaşmaktadırlar (MEB, 2009). 2005 yılında uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında (FTDÖP) dördüncü sınıf düzeyinde mıknatısa "Madde ve Değişim" öğrenme alanında yer alan "Maddeyi Tanıyalım" ünitesi ile "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanında yer alan "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde yer verilmektedir. "Maddeyi Tanıyalım" ünitesi kapsamında mıknatıs tarafından çekilebilen ve çekilemeyen maddelerin gözlemler yolu ile gruplanması önerilmektedir. Aynı ünite kapsamında karışımların ayrılması yöntemi olarak demir ve kükürt tozunun birinden ayrılması etkinliği yer almaktadır. Ayrıca demir tozu ve kumun birbirinden ayrılması uygulamasına da yer verilmektedir. "Yaşamımızdaki elektrik ünitesinde ise pillerin artı (+) ve eksi (–) kutup özelliklerinin coğrafi veya manyetik kutup kavramları ile karıştırılmaması gerektiği üzerine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2005).

FTDÖP'nda beşinci sınıf düzeyinde mıknatısa "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanında yer alan "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde yer verilmektedir. Bu ünitede mıknatısa yer verilmeden önce "Temas Gerektirmeyen Kuvvetler" başlığı altında farklı durumlar güncel yaşamdan örneklerle açıklanmaktadır. Beşinci sınıf düzeyinde mıknatıslar ile ilgili olarak daha soyut bilgiler yer almaktadır. "Temas Gerektirmeyen Kuvvetler" içerisinde ele alınan mıknatısın, kutup kavramı ve itme-çekme özelliklerine yer verilmiştir (MEB, 2005). Burada "manyetik alan kuvveti", "elektrostatik kuvvet" ve

"yer çekimi kuvveti" yerine sadece temas gerektirmeyen kuvvetler nitelemesi yapılarak bu kuvvetler ortak bir başlık altında toplanmaktadır. Saça sürtülen kalemin kağıt parçalarını çekmesi, mıknatısın toplu iğneyi çekmesi, yüksekten bırakılan bir cismin yere düşmesi gibi örnekler ile hava akımının neden olduğu rüzgar örneği, sırası ile "Temas Gerektiren Kuvvetler" ve "Temas Gerektirmeyen Kuvvetler" başlıkları altında incelenmektedir. İlköğretim beşinci sınıf düzeyinde mıknatısların genel özellikleri ile ilgili olarak itme-çekme kuvvetinden kutuplara ve mıknatısın güncel yaşamda kullanım alanlarına kadar oldukça ayrıntılı bilgilerin bulunduğu bir ünite yer almaktadır (MEB, 2005).

Aynı programda altıncı sınıf düzeyinde "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde genel olarak "Temas Gerektiren Kuvvetler" yer almakta, beşinci sınıf düzeyindeki "Temas Gerektirmeyen Kuvvetler" ile ilgili ön bilgileri harekete geçirici basit mıknatıs etkinliklerine yer verilmektedir (MEB, 2007). İlköğretim yedinci sınıf düzeyinde mıknatıs kavramı yer almamaktadır. Sekizinci sınıf düzeyine ise elektrik ve manyetik alan etkileşimine yer verilmektedir. Bu düzeyde Maxwell Denklemleri isim olarak değil içeriğinde yer alan, mıknatısın elektrik akımına neden olması veya elektrik akımının manyetik etkisi üzerinde durulmaktadır. Bu düzeyde mıknatısın manyetik kuvvet çizgilerine de yer verilmiştir (MEB, 2008).

Halen kullanılmakta olan FBDÖP'nda da mıknatıslar önemli bir yere sahiptir. Dördüncü sınıf düzeyinde öncelikle mıknatısın en somut gözlemlenebilen özelliği olan itme-çekme fonksiyonu üzerinde durulmaktadır. Mıknatısın tanımı, kullanım alanları, kutupları ve bunlarla ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde mıknatısla karışımların ayrılması üzerinde de durulmaktadır (MEB, 2013). Mıknatıs ile elektrik üretimine FTDÖP'nda sekizinci sınıf düzeyinde yer verilmişken, FBDÖP'nda ilgili konu içeriği yedinci sınıf düzeyine alınmıştır.

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Bakışı

Sınıf öğretmenlerine, fen bilimleri dersleri ile ilgili düşünceleri sorulduğu zaman, ilk belirttikleri görüş, tüm dersler arasında fen bilimleri ile ilgili onların, en zor dersler arasında olduğudur. Bu durumun ana nedeni, öğretmenlerin fen konularını anlamakta yaşadıkları kavramsal zorluklardır (Tilgner, 1990). Genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca fen bilimlerine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artış gözlenmiş olsa da bu artış anlamlı düzeyde bir artış değildir. Dolayısıyla fen bilimlerine yönelik tutumların almış oldukları eğitimin, sonucu çok fazlada değiştiğini söylemek zordur. Bu sonucun farklı sebepleri olabilir ama en önemli nedenlerden birisi olarak sınıf öğretmenliği programının doğrudan fen bilimleri alanına odaklanmış bir program olmadığı söylenebilir. Birçok alanla ilgili ders alınabilmektedir. Bu derslerin içerisinde fen bilimleriyle ilgili derslerin oranı çok fazla değildir (Türkmen, 2008; Çeken, 2010). Günümüzde sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalar, bu adaylarının fen bilimlerine karşı yeterince olumlu tutum geliştiremedikleri, bilgi düzeyi ve kavrama yeteneklerinde yeterli düzeyde gelişim ve değişimin görülmediği anlaşılmaktadır (Çeken, 2010).

Mıknatıs ile ilgili olarak gerçekleştirilen bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimine katkı sağlayabilecek nitelik taşımaktadır. Çünkü sınıf öğretmenliği eğitiminde bu alanda karşılaşılan sorunların temeline odaklanılan bu tür kavram araştırmaları, hem bireyin "mıknatıs" kavramına hayat boyu ne düzeyde ve nasıl yer verdiği, hem de sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimlerinin ne düzeyde seyretmesi gerektiğine ışık tutmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin mıknatısın kutuplarına bakış açılarını ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiş bu çalışma, aynı zamanda ilgili kavramın zihinde ne şekilde yapılandırıldığını ve olası kavram yanılgılarını ortaya koymaya yönelik bir özellik taşımaktadır.

YÖNTEM

Nitel araştırma desenine sahip bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans eğitimi üçüncü sınıf öğrencilerinin mıknatısın genel özellikleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli testlere göre daha fazla bilgi içeriği sunabilen açık uçlu soru maddeleri kullanılmıştır. (White & Gustone, 1992). Mıknatısın genel özellikleri ile ilgili olarak sorulan açık uçlu soru maddelerine verilen yanıtların kategorileştirilmesi sürecinde birimler, genelden özele doğru, "*grup, ana kategori, alt kategori*" şeklinde sıralanmıştır(Creswell, 1988). Gruplama süreci sonunda yazılı

yanıtlardan değerlendirmeye uygun görülenler ana ve alt kategorilere ayrılmışlardır. Her bir ana ve alt kategoride yer alan katılımcılara 1'den 40'a kadar numara verilmiş ve ilgili alt kategorideki katılımcının rumuzu bu numaralara göre Tablo-1'e yerleştirilmiştir.

Nitel araştırma kurgusunda, zihindeki kavramların sosyal bağlantılarının, olabildiğince en az ve en genel kategorilerde toplanması amaçlanır (Merriam, 1998). Doğaya ilişkin merak duygusu, yoruma dayalı araştırmalar, alan çalışmaları, katılımcı gözlemeleri, tümevarımsal çalışmalar, vaka çalışmaları ve toplumun yapısı ile ilgili araştırmalar genellikle bu yöntem ile gerçekleştirilir (Bogdan & Biklen, 1998; Malinowski, 1992; Kümbetoğlu, 2005; Denzin & Lincoln, 2000). Bu nedenle bireyin zihninde yapılandırdıklarını anlamada büyük önem taşımaktadır (Snape & Spencer, 2003).

Uygulama sürecinde çalışmanın doğasına en uygun yöntemin kullanılması gerekir. Örneğin Patton (1990), teyp kaydını gerekli görürken, Lincoln ve Guba (1985) zorlama algısı oluşturması nedeniyle bazı durumlarda bu yöntemi önermemektedir. Bu çalışmada kayıt almada yazma tekniği kullanılmıştır. Bu şekilde uygulanan veri toplama tekniğinin öğrenciler üzerine baskı oluşturmadığı anlaşılmıştır (Hoepfl, 1997).

İki aşamada gerçekleştirilen bu çalışmada, ilk aşamada sınıf öğretmenliği eğitimi anabilim dalı 3. sınıfta eğitim görmekte olan 49 öğrenciye "*İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyinde öğrencilerinize mıknatısın genel özellikleri ile ilgili olarak neleri öğretmek istersiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Bu açık uçlu soru ile asıl araştırılan "*katılımcı grubun mıknatısın kutuplarına bakış açılarını*" ortaya koyabilmektir. Bu, aynı zamanda kategori oluşturma sürecindeki hareket noktasıdır. Bu açık uçlu soruya verilen doğru ve yanlış kaydadeğer veriler yazan tüm katılımcılar ile çalışmanın kategori oluşturma sürecine devam edilmiştir. Yanıtları değerlendirmeye uygun görülenlerin görüşleri ana ve alt kategorilere ayrılmıştır. İkinci aşamada ise mıknatısın kutuplarını kavramları ile açıklamaya çalışanlar arasından seçilen üç katılımcıya, "*görüşlerinin temel dayanağının*" ne olduğu sorulmuştur. Yani katılımcılara "*Mıknatısın kutuplarını niçin Güney(S) ve Kuzey (N) terimleri ile değil de artı (+) ve eksi (-) gibi elektriksel ifadelerle açıkladın?*" sorusu yöneltilerek onların yanıtları yazılı olarak toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

I. Aşama

Çalışmaya katılan 49 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisinden, mıknatıs ile ilgili yöneltilen sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadelerinin gruplara, ana ve alt kategorilere ayrılarak mıknatısa bakış açıları ortaya konulmuştur. Yazılı ifadelerin incelenmesi sonucunda katılımcı görüşlerinin "*mıknatısın kutuplarını kuzey ve güney olarak belirtme ve belirtmeme*" durumuna odaklanılarak gruplanmasına karar verilmiştir.

Grup oluşturma sürecine, katılımcıların yazılı ifadeleri, mıknatısın genel özellikleri ile ilgili olarak "*kutup*" kavramına yer verip vermemeleri bakımından ele alınmıştır. Buna göre yanıtlar, kutup kavramını içerip-içermemesine göre iki gruba ayrılmıştır. 49 katılımcının 9'u mıknatısın genel özellikleri ile ilgili olan ilk soru maddesine yanıt verirken, "*kutup-yön*" kavramlarına hiç değinmemişlerdir. Bu grup katılımcıların tamamı, yanıtlarında mıknatısın kutuplarından doğrudan veya dolaylı olarak hiçbir şekilde söz etmemişlerdir. Bunların tamamı mıknatısın itme ve çekme durumları üzerine odaklanmışlardır. Ancak çalışma, Sınıf Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin mıknatısın kutup kavramına bakış açısını ortaya koymaya yönelik olduğu için, bu şekilde yanıt veren 40 öğrencinin yer aldığı diğer grubun yanıtları ile kategori oluşturma sürecine devam edilmiştir.

40 katılımcının yazılı ifadeleri mıknatısla ilgili "*kutup –yön*" kavramlarını doğrudan veya dolaylı, doğru veya yanlış olacak şekilde içermektedir. Bu katılımcıların görüşleri mıknatısın kutuplarını "+" ve "-" ifadeleri ile açıklamaya çalışanlar ile "*kutup-yön*" ifadelerini kullanarak açıklamaya çalışanlar olarak iki ana kategoriye ayrılmıştır. Ana ve alt kategoriler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1 “Kutup” İfadesini Kullanan 40 Katılımcının Görüşlerine İlişkin Kategoriler

Ana Tema	Ana Kategoriler	Alt Kategoriler		Katılımcı Aralığı
Mıknatısın Kutupları	Mıknatısın Kutuplarını “+” ve “-” ifadeleri ile	Elektriksel yük ile açıklayanlar	Hem elektrik akımı hem de statik elektrik ile açıklayanlar	1
			Elektrik akımı ile açıklayanlar	2-4
			Elektrostatik ile açıklayanlar	5-9
		Elektriksel yükü yön anlamında kullananlar	Yalnız “+” ve “- ” ifadesini kullananlar	10, 11
			Yön ifadesini kullananlar	12-14
			Uç ifadesini kullananlar	15
		Elektriksel yük ile kutup kavramını birlikte kullananlar	N ve S ifadelerini kullanmaksızın “+” ve “-” kutup ifadesini kullananlar	16-26
			N ve S ifadelerini ile birlikte “+” ve “-” kutup ifadesini kullananlar	27
	Mıknatısın kutuplarını “kutup” ile açıklayanlar	“Güney(S) ve Kuzey (N) ifadelerini kullanmadan kutup ifadesini belirtenler		28-38
		“Güney(S) ve Kuzey (N) ifadeleri ile birlikte kutup ifadesini belirtenler		39, 40

Ana Kategori I: Mıknatısın kutuplarını “+”ve “-” olarak nitelendirenler: Bu ana kategoride, katılımcılar “+” ve “-” kutup ifadelerini elektriksel kutup olarak kullanılan “pozitif” ve “negatif” ifadeleri ile nitelendirmişlerdir. Ana kategoride yer alan bu durum ile ilgili görüşler, üç alt kategoride incelenmiştir. Bu alt kategorilerin oluşturulmasında elektrik akımı, elektrostatik ile “+” ve “-” kutup ifadelerinin ilişkilendirilme durumu dikkate alınmıştır.

Alt Kategori 1: Bu alt kategori kapsamındaki katılımcılar, mıknatıstaki kutup kavramına “+” ve “-” kutup ifadelerini kullanarak açıklama getirmeye çalışmışlardır. Alt Kategori 1’de 9 katılımcı yer almaktadır. Bunlardan 1, mıknatısın kutuplarını açıklarken “*durgun elektrik yükü ile yüklenme*” ve “*akan elektrik yükleri*” ifadeleri ile yanıt vermiştir. 2, 3 ve 4 katılımcıları ise mıknatısın kutupları ile “*akan elektrik yükleri*” arasında bağlantı kurmuşlardır. 4, 6, 7, 8 ve 9 katılımcıları kutup kavramındaki zıtlığı “statik elektriklenme” ifadesi ile açıklamaya çalışmışlardır.

Katılımcı 2, açık uçlu soru maddesine “*Artı (+) ve eksi (-) kavramlarını anlatırdım, çünkü negatif ve pozitif iyonlar vardır.*” görüşünü ifade etmiştir. 3, “*mıknatıstaki yükler*” ifadesini kullanmıştır. 4, “mıknatıs iletimini elektrik akımına benzetmiştir. 2, 3 ve 4 katılımcılarının mıknatısın kutuplarındaki zıt durumu, “+” ve “-” yüklerle birlikte açıkladıkları tespit edilmiştir.

4, 6, 7, 8 ve 9 katılımcıları, mıknatısın kutuplarındaki zıtlığı “*durgun elektrik yükleri*” ile açıklamışlardır. 5, “*ebonit tarak*” ile bağlantı kurmuş; 6 sadece “*elektriklenme*” ifadesini kullanmış; 7, “*elektriklenme*” ile açıklamaya çalışmış; 8, “*saça sürtülen plastik kalemin kağıt parçasını çekmesi*”

örneği ile yanıt vermiş ve 9, "*kağıt deneyi*" yapmayı önererek mıknatısın zıt kutuplarını statik elektrik kavramını kullanarak ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine öğretebileceklerini ifade etmişlerdir.

Alt Kategori 2: Bu alt kategoride yer alan katılımcılar, mıknatısın kutupları ile ilgili "+" ve "-" ifadelerini, elektriksel ifade anlamında kullanmamışlardır. Ancak alt kategoride yer alan katılımcılar, "*kutup*" ifadesini de kullanmamışlardır. Alt kategoride yer alan katılımcılardan 10, *"Artı (+) ve (-) değerlerin itme ve çekme kuvvetini öğretirdim."* ifadesini kullanmıştır. 11, "*mıknatısın + ve – çekimini*" öğretebileceğini belirtmiştir. Her iki katılımcının da ifadeleri, mıknatısın kutuplarını açıklamaya yetmemekle birlikte zıt kutup algısı ile itme ve çekme durumlarını içermektedir.

Mıknatısa, "*kutup*" kavramını kullanmaksızın "+" ve "-" ifadeleri ile açıklama getiren katılımcılardan 12, 13 ve 14, bu kavramlara "*yön*" ifadesini de eklemişlerdir. Ancak kullandıkları yön ifadesi coğrafi yön anlamındaki "*Güney(S) ve Kuzey(N)*" ifadelerini karşılamamaktadır. 12 ve 13, mıknatısın genel özellikleri ile ilgili olan soru maddesine "*Mıknatısın artı (+) ve eksi (-) yönlerini öğretebilirim*." şeklinde yanıt vermişlerdir. 14, "*Mıknatısın artı (+) ve eksi (-) yönleri ile çekimini anlatabiliriz*." ifadesini kullanmıştır. Her üç katılımcının yanıtında da coğrafi yön açıklaması bulunmamaktadır. 15 ise "*yön*" kavramı yerine "*uç*" ifadesini kullanmıştır. Ancak yine de "*kutup*" ifadesini kullanmamıştır.

Alt Kategori 3: Alt kategori kapsamında bulunan katılımcılar, mıknatısın kutuplarını açıklarken "+" ve "-"ifadeleri ile birlikte "kutup" kavramını da kullanmışlardır. Katılımcılardan 16-26 (11 katılımcı) mıknatısın kutuplarını belirtirken "+" ve "-" ifadelerine "kutup" kavramlarını da eklemişlerdir. 16, "*artı (+) ve eksi (-) kutupların birbirini çekmesini*"; 17 ve 18, "*pozitif ve negatif kutup noktalarını*"; 19, "*artı (+) ve eksi (-) kutupların birbirini itme ve çekme durumlarını*"; 20, 21, 22, 23 "*artı (+) ve eksi (-) kutupların birbirini itme ve çekme kuvvetlerini*"; 24, "*artı (+) ve eksi (-) kutupların özelliklerini*"; 25 ve 26 ise "*zıt kutupların birbirini çekmesi ve aynı kutupların birbirini itmesi durumlarını*" öğrencilere öğretebileceklerini belirtmişlerdir.

27 ise 16-26 katılımcıları gibi mıknatısın kutuplarını ifade ederlerken, "+" ve "-" kavramları ile birlikte "kutup" kavramlarını da kullanmıştır. Ancak 27, bu alt kategorideki diğer katılımcılardan farklı olarak "*Güney (S) ve Kuzey (N) Kutup*" ifadelerini de kullanmıştır. Bu üç alt kategoride yer alan katılımcıların tamamı, mıknatısın kutuplarını "+" ve "- " olarak kullanılan elektriksel yük ifadeleri ile açıklamaya çalışmışlardır. 27, her ne kadar kutup kavramını belirtirken "N ve S" ifadelerini kullanabilse de mıknatısın kutuplarını ifade ederken öncelikli olarak "+" ve "-" elektriksel yük ifadelerini kullanmayı tercih etmişlerdir.

Ana Kategori II: Bu ana kategoride yer alan katılımcılar, mıknatısın kutuplarını elektriksel yüklerle ifade etmemişler, "*kutup*" ifadesini kullanmışlardır. Ana kategoriye dahil olan katılımcıların yanıtları iki alt kategoride toplanmıştır. Alt Kategori A: Alt kategoride yer alan katılımcılar mıknatısın kutuplarını "*Güney (S) ve Kuzey (N)*" ifadelerini kullanmaksızın sadece "*kutup*" olarak nitelendirmişlerdir. 28-33 katılımcıları, "*aynı kutupların birbirini itmesi ve zıt kutupların birbirini çekmesini*" öğretebileceklerini ifade etmişlerdir. 34-38 katılımcıları ise sadece "*zıt kutupların birbirini çekmesini*" öğretebileceklerini belirtmişlerdir. Alt Kategori B: Alt kategoride yer alan iki katılımcı bir önceki alt kategorideki katılımcılar gibi mıknatısın kutuplarını elektriksel yük kavramları olan "+" ve "-" yük ifadelerini kullanmaksızın, "*kutup*" kavramı ile açıklamaya çalışmışlardır. Alt Kategorideki 39 ve 40 katılımcıları, "N" ve "S" harflerini kullanmadan ""*Güney ve Kuzey*" terimleri ile yanıt vermişlerdir. Her iki katılımcı da tıpkı 27 gibi mıknatıs için "*kutup*" ifadesini kullanmışlardır. Ancak 27'den farklı olarak kutup terimini açıklarken elektriksel yük ifadelerini kullanmamışlardır.

"İlköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyinde mıknatısın genel özellikleri ile ilgili olarak öğrencilerinize neler öğretmek istersiniz?" sorusu ile gerçekte aranan yanıt, sınıf öğretmenliği eğitimi üçüncü sınıf öğrencilerinin mıknatısın kutuplarına bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla katılımcılara, mıknatısın kutuplarına ilişkin doğrudan bir soru yöneltilmesi yerine gizli amacı olan açık uçlu bir soru yöneltilerek öğrencilerin görüşleri alınmıştır. 49 katılımcıdan 40'ı mıknatısın kutupları ile ilgili doğrudan ya da dolaylı ilişkiler içeren açıklamalar yapabilmiştir. Bunlardan da 22'si, mıknatısın kutuplarına "+" ve "-" elektrik yükü kavramı ile açıklama getirmeye çalışırken, 11 katılımcı hiç "kutup" ifadesini kullanmadan mıknatısın kutuplarını açıklamaya çalışmış, 4 katılımcı ise "kutup"

terimi yerine "*yön, uç*" terimlerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Yani 40 katılımcıdan 29'u mıknatısın kutuplarını "*kutup, yön, uç*" gibi terimlerle açıklamayı tercih etmişlerdir.

II. Aşama

Çalışmanın ikinci aşamasında, mıknatısın kutuplarını artı (+) ve eksi (-) kavramları ile açıklamaya çalışanlar arasından seçilen üç katılımcıya, bu görüşlerinin temel dayanağının ne olduğu sorulmuştur. Görüşleri değerlendirmeye alınan 40 katılımcıdan 22'si arasından, "N ve S" kutuplarını artı (+) ve eksi (-) kavramları ile açıklayanlardan rastgele üç katılımcı seçilmiştir. Seçilen üç katılımcının Ana Kategori-1 altında yer alan üç alt kategori içinden olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü bu üç alt kategorinin ortak özelliği, mıknatısın "N ve S" kutuplarını artı (+) ve eksi (-) ifadelerini kullanarak açıklamaya çalışmalarıdır.

Seçilen katılımcılardan 5, "N ve S" kutbunu elektrostatik yüklerdeki zıtlık vurgusu ile açıklamıştır. 15 ise artı (+) ve eksi (-) kavramlarına "*uç*" ifadesini de eklemiştir. Ancak elektriksel yük vurgusu yapmamıştır. 26 ise artı (+) ve eksi (-) kutup ifadeleri ile "N ve S" kutup ifadelerini birlikte kullanmıştır. 5, mıknatıstaki kutup kavramını "*Bir kalem pilin nasıl artı (+) ve eksi (-) kutbu varsa ve artı artı ile ve eksi eksi ile uyuşmazsa, mıknatıs da aynı şekilde zıt kutuplarda çekim kuvvetine sahiptir.*" açıklamasını getirmiştir. Katılımcı 5, iki pilin şeklini çizerek zıt kutupların etkileşiminde enerjinin birleştiğini, mıknatıstaki "N ve S" kutbunun da bu birleşimdeki duruma paralel olacak şekilde birbirini çektiğini belirtmiştir.

5 katılımcısına yöneltilen "*mıknatısın bu çekim özelliğinin temelinde yatan etkenin nasıl açıklanabileceğine*" yönelik soruya ilgili katılımcı, "*Mıknatıs elektrik etkisine sahiptir.*" yanıtını vermiştir. "*Niçin N ve S kutbunu artı (+) ve eksi (-) olarak nitelendirdin*?" sorusuna 5, "*soyut kavramı somutlaştırmak için*" yanıtını vermiştir. Araştırmacının "*Tersi daha doğru olmaz mıydı*?" sorusuna 5 katılımcısının verdiği yanıt şöyledir:

> *"Hayatım boyunca zıtlık, itme-çekme gibi durumları hep artı (+) ve eksi (-),yani pozitif ve negatif ifadeleri ile belirttim. Benim için mıknatısın itme ve çekme özelliği, hep elektrik yükleri ile açıklanabilir bir durum olarak kabul edilebilir. Mıknatısın kutuplarını belki öğrenmiş olabilirim. Ama o bile aklımda artı (+) ve eksi (-) olarak varlığını korumuştur."*

5 katılımcısının vermiş olduğu yanıtlarından, bu katılımcının mıknatısın itme ve çekme nedenlerini bilmediği, "N ve S" kutuplarını artı (+) ve eksi (-) ifadeleri ile karşılamasının nedenlerini çocukluk yıllarında almış olduğu eğitime ve edinmiş olduğu deneyime kadar indirgemek gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. 5'in yüksek öğrenim öncesi almış olduğu eğitim ve edinmiş olduğu deneyiminde, elektrik ve elektrostatik ile ilgili kavramların manyetizmaya göre daha etkili ve kalıcı olması, mıknatısın kutuplarında olduğu gibi mıknatısla ilgili diğer özelliklerin ifade edilmesinde elektrik yükleri ile ilgili açıklamaların önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır.

15 katılımcısının yazılı ifadeleri incelendiğinde, N ve S kutuplarını artı (+) ve eksi (-) kavramları ile nitelendirmenin temel nedeni ile ilgili olarak "*İlkokulda bu şekilde öğrendik, belki bize artı (+) ve eksi (-) terimlerinin yanında N ve S ifadeleri de söylenmiştir. Fakat aklımda daha çok artı (+) ve eksi (-)ifadeleri kaldı. Bu ifadelerden daha çok söz edilmiş olabilir. Bununla birlikte bir taraf çektiği ve diğer taraf ittiği için bende, genel olarak artı (+) ve eksi (-) uç olarak düşünmüş olabilirim."* açıklamasını getirmiştir. 15 katılımcısı, artı (+) ve eksi (-) uç terimlerini bir gün önce gerçekleştirilen I. aşamadaki uygulamada da kullanmıştır. Bu durum 15 katılımcısının, mıknatısın N ve S kutbunu tıpkı pildeki gibi düşündüğü anlaşılmaktadır. Yani 15 katılımcısının zihninde yapılandırdığı mıknatıs bilgisinin, 5 ile benzerlik taşıdığı anlaşılmaktadır.

15, mıknatısın kutuplarını elektriksel yük ifadeleri ile açıklamasının temelinde yatan asıl etkenin, çocukluk yıllarında zıtlık algısı içeren kavramların yoğun olarak artı (+) ve eksi (-) ifadeleri ile karşılanmaya çalışılması olduğu anlaşılmaktadır. 15, tıpkı 5 gibi N ve S kutuplarını artı (+) ve eksi (-) terimleri ile nitelendirmesinin nedenini çocukluk yıllarından beri mıknatıs ile ilgili bilgilerin elektriksel yük ifadelerinin yanında oldukça etkisiz kaldığını ifade etmiştir. Artı (+) ve eksi (-) ifadelerine N ve S ifadesini eklemeksizin "kutup" terimini ekleyen 26 ise mıknatıslar ile ilgili olarak bu nitelendirmeyi yapmasının asıl nedenini şu şekilde ifade etmiştir:

"Benim mıknatısı artı (+) ve eksi (-) kutuplar olarak belirtmemin sebebi, mıknatısı herhangi bir pile benzetmemden dolayıdır. Örneğin pillerin artı (+) ve eksi (-) uçlarını birleştirdiğimizde cihazı çalıştırması gibi… Geçmişte de hep mıknatısın artı (+) ve eksi (-) uçlarının olduğunu düşündüm.

26 katılımcısına bu düşüncesinin temelinde yatan esas etkenin ne olduğu sorulduğunda "*Bu şekilde öğrenmiş olduğum bilgiler daha kalıcı olabilir. Zıtlık algısı öncelikle pillerin kutuplarını çağrıştırdığına göre, demek ki elektrik yükleri konusundaki eğitimin etkinliği, mıknatısın kutuplarını bile unutturmuştur.*" açıklamasını yapmıştır. "*Bu durum ters olması gerekmez mi?*" sorusuna 26 şu dikkat çekici yanıtı vermiştir:

"Evet N ve S yani Kuzey ve Güney nitelendirmesi, artı (+) ve eksi (-) ifadelerine göre daha çok güncel yaşamla bağlantılı olup daha somut bir ifadedir. Ben yetenek bakımından sosyal alanda daha ileri düzeydeyim. N ve S ifadelerini Coğrafi kutup ifadeleri olarak sözel olması bakımından aklımda daha uzun süre tutabilirim."

5, 15 ve 26 katılımcıları, mıknatısın kutuplarını artı (+) ve eksi (-) ifadeleri ile nitelendirmesinin temelinde, elektrikle ilgili edinmiş oldukları bilgi ve deneyimin mıknatısa göre oldukça etkili ve kalıcı olduğu, somut olsa bile mıknatısı açıklamada artı (+) ve eksi (-) yük ifadelerini kullanmalarının temelinde zıtlık algısının yer aldığı anlaşılmaktadır. Yani her üç katılımcı da formel eğitimleri boyunca büyük oranda somut ve güncel nitelik taşıyan mıknatıs uygulamaları ile yeterince yüz yüze gelmemişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenliği eğitimi üçüncü sınıf öğrencilerinin mıknatısın kutuplarına bakış açılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, 49 katılımcıdan derlenen verilerin 40'ı çalışmanın amacına yönelik olarak gruplamaya değer bulunmuştur. Bu yazılı ifadeler, "*mıknatısın kutupları*" ana teması altında iki ana kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan Ana Kategori-I "*mıknatısın kutuplarını artı (+) ve (-) elektrik yükleri"* ile açıklayanları kapsarken, Ana Kategori-II ise "*artı (+) ve eksi (-) yükten bağımsız olarak kutup*" ifadelerini kullananlardan oluşmaktadır. Mıknatısın kutuplarına *artı (+) ve eksi (-)* kavramları ile açıklama getirmeye çalışanların yer aldığı Ana Kategori-I, "*elektrik akımı ve elektrostatik ile kutup kavramını birlikte açıklayanlar*", "*kutup kavramını kullanmaksızın yalnız "+" ve "-" ifadesini kullananlar*" ve "*elektrik akımı ve elektrostatiği çağrıştırmadan yalnız artı (+) ve eksi (-) kutup ifadelerini kullananlar*" olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır.

Bunlardan Alt Kategori-1 katılımcıları "*elektrostatik ve elektrik akımı ile mıknatısın kutuplarına açıklama getirmeye çalışanlar*", "*elektrostatik ile mıknatısın kutupları arasında bağlantı kuranlar*" ve "*elektrik akımı ile mıknatısın kutupları arasında bağlantı kuranlar*" olmak üzere üçe ayrılmıştır. Mıknatısın kutuplarını elektrostatik ve elektrik akımı ile bağdaştırmayan ancak "*kutup*" kavramını da kullanmayan Alt Kategori-2 katılımcıları ise "*yalnız artı (+) ve eksi (-) ifadelerini kullananlar*", "*kutup yerine yön ifadesini kullananlar*" ve "*kutup yerine uç ifadesini kullananlar*" olmak üzere üçe ayrılmışlardır. Mıknatısın kutuplarını "+" ve "-" yükler ile açıklamayanların yer aldığı Ana Kategori-II'de yer alan katılımcılardan, sadece "*kutup*" ifadesini kullananlar Alt Kategori-A'da, "*Coğrafi kutup*" ifadesini "N" ve "S" olarak kullananlar Alt Kategori-B'de toplanmışlardır.

Alt Kategori-1'e dahil olan katılımcılar, mıknatısın kutuplarını hem durgun hem de elektrik akımı ile bağdaştırmışlar ya da yalnız elektrik akımı veya statik elektrikle ilişkilendirmişlerdir. Alt Kategori-1'e dahil olan katılımcılar mıknatısın kutuplarını elektriksel anlamı kastetmeksizin artı (+) ve eksi (-) terimleri ile açıklamışlardır. Alt Kategori-3 kapsamındaki katılımcılar da mıknatısın kutuplarını açıklarken artı (+) ve eksi (-) ifadeleri ile kutup terimlerini birlikte kullanarak açıklama getirmişlerdir. Alt Kategori-1 katılımcılarının, mıknatısın kutuplarını statik elektrik veya elektrik akımı ile ifade etmeleri, bu öğrencilerin mıknatısın kutuplarına ilişkin olarak zihinlerinde

yapılandırdıkları bilgide sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü mıknatısının kutupları ile pilin "+" ve "-" kutup kavramları aynı anlama gelmemektedir.

İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi programında bu ayrıma girilmesi öngörülmemektedir (MEB, 2005). Ancak mıknatıs ile ilgili olarak somut ve soyut içerikli bilgilerin bulunduğu bu düzeyde eğitim verecek öğretmenlerin, mıknatıslar ile ilgili bilgilere sahip olması gerekmektedir. Alt Kategori-2 katılımcılarının mıknatısın iki kutbunun olduğunu ifade etmek amacı ile "*uç, yön, elektriksel yük çağrışımı yaptırmayacak şekilde yalnız artı (+) ve eksi (-)*" terimlerini kullanmaları, kısmen anlamlı kabul edilse bile, bu katılımcıların da mıknatısın kutuplarını ifade ederken kavramları karıştırdıkları veya yanlış kullandıkları açıktır. Çünkü elektriksel çekim ile mıknatıs (manyetik) çekimi aynı anlama gelmemektedir.

Alt Kategori-3'e dahil olan katılımcılarının elektriksel yük çağrışımı yaptırmayacak şekilde kullandıkları "+" ve "-" kavramlarına "*kutup kavramı*" veya "*N-S*" ifadelerini eklemeleri, bu katılımcıların önemli oranda mıknatısta yön bilgisine sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Yine de bu alt kategoride yer alan katılımcılar, Alt Kategori-1 ve Alt Kategori-2 kapsamındaki bireylerin düştüğü "*mıknatısın kutupları ile elektriksel yük arasında bağlantı kurulmasına*" ilişkin yanılgıdan kurtulamamışlardır. "Kuzey-Güney kutup" kavramlarını "+" ve "-" kutup, yön, uç, yük v.b. gibi ilişkilendirmelere gitmeden, yalnızca 39 ve 40 katılımcıları kullanabilmişlerdir. Bu katılımcılar da "N-S" sembollerini kullanmamışlardır.

Sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi programında yer alan "*mıknatısın özellikleri*" ile ilgili olarak ortaya koymuş oldukları bakış açılarında yer alan yanlış kavramalar, bu bölümde yetişmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimlerinde önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü araştırmanın yapıldığı katılımcı grubu, üç eğitim-öğretim dönemi sonunda mezun olarak öğretmenliğe atanabilecek duruma gelebileceklerdir. Bu çalışmadan elde edilen veriler ise üzerinde çalışılan grubun lisans üçüncü sınıf ortasına kadar mıknatısın kutupları ile ilgili basit bir konuda bile yeterince birikime sahip olmadıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilgili bölümde fen bilimleri alanında verilen eğitimin içerik ve zamanlama bakımından yeniden sorgulanması gerekmektedir. Bu sorgulamada yalnız lisans dönemi ile sınırlı kalınmaması da gerekmektedir. Çünkü fen eğitimi, hayat boyu süren bilimsel ve beşeri bir faaliyettir. 40 katılımcı sınıf öğretmenliği bölümü üçüncü sınıf öğrencisinin 22'sinin mıknatısın kutuplarını artı (+) ve eksi (-) gibi elektriksel yük kavramları ile açıklamaya çalışması, ilgili bölüm öğrencilerinin fen eğitimlerinin okul öncesinden üniversiteye kadar yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Öte yandan öğrencilerin fizik ile ilgili konularda zorlandıklarını ve bu konuları biyoloji konularına göre sıkıcı buldukları bilinen bir gerçektir (Williams & diğerleri, 2003). Akgün (1998), farklı branşlardan mezun olan fen bilgisi öğretmenlerinin, alanları dışındaki konuları anlatmada ve özellikle laboratuar uygulamalarında yetersiz olduklarını ifade etmektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenleri için de geçerli bir durumdur. Sınıf öğretmeni adaylarının fen eğitimi ile ilgili bir testteki sorulara vermiş oldukları cevaplardan, farklı biyoloji konuları hakkında kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Mutlu ve Özel, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimleri boyunca yeterli düzeyde fen eğitimi alamamaları, ilköğretim düzeyindeki eğitim etkinliklerine olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Sınıf öğretmenlerinin üniversite öğrenimleri boyunca öğrendikleri fen bilgisi konularının yetersizliğinin, öğretmeni deney yapmaya karşı isteksiz kılması ve asıl alanlarının fen eğitimi olmayışı, laboratuarda çalışma yapmayı zorlaştıran sebepler olarak sıralanabilir (Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008). Duschl (1983)'e göre de

sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde edindikleri fen tecrübeleri, onların fen öğretimlerini etkilemektedir.

Manyetizmanın bir biyoloji kavramı kadar somut ve gözlenebilir olmayışı, ilgili kavramın öğrenilmesi ve öğretilmesini daha da zorlaştırmaktadır. Stroever (1979) kutup kelimesinin sanıldığı kadar basit algılanamayacağını belirtmektedir. Dünyanın manyetik kutuplarını anlamak için geometri bilgisinin yanı sıra, manyetik özelliklerinin gözlemlenmesi de gerekmektedir (Walker, 1797). Yine de mıknatısın somut ve gözlemlenebilir yanlarının, aktiviteler yolu ile öğrenilmesi daha da kolay hale getirilebilir.

Manyetizmanın bazı özelliklerinin soyut olmasından dolayı, ilgili alanda yurt içi ve yurt dışında fazla literatür bulunmamaktadır (Turhan, 2006). Ancak güncel yaşam ile olabildiğince iç içe olabilen bir nitelik taşıyan "mıknatıs ve manyetizma" ile ilgili olarak ilköğretim düzeyine yönelik pek çok etkinlik gerçekleştirilebilir (Çeken, 2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitiminde "mıknatıs ve manyetizmanın" etkili, kalıcı ve anlamlı olarak yapılandırılabilmesi, eğitim fakültelerinde fen eğitimi ile ilgili derslerin ne düzeyde güncel mıknatıs içeriğine sahip olduğu ile de yakından ilgilidir.

Gerçekleştirilen bu çalışma, sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin mıknatısın kutuplarına bakış açılarını ortaya koyması yönünden önem taşımaktadır. Bu sonuç, sınıf öğretmenliği lisans bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin, mıknatısın ilköğretim düzeyinde önerilen içeriği ilgi ile takip etmelerine, akademisyenlerin de bu alandaki eksiklerin giderilmesine yönelik yeni çalışmalarına zemin teşkil edebilecek nitelik taşımaktadır. Çalışma yapıldığında katılımcılar, Fen ve Teknoloji Eğitimi Uygulamaları I ve II dersleri ile Fen ve Teknoloji Eğitimi-I teorik dersini almışlardır. Yani ilgili katılımcılar formal olarak artık mıknatısın özellikleri ile ilgili eğitim görmeyeceklerdir. Bu nedenle bu çalışmanın verileri, benzer çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar ile birlikte sınıf öğretmenliği eğitimi programının ders içerikleri ve zamanlama bakımından yeniden yapılandırılmasına katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, Ş. (1998). *Okullarımızda Fen Bilimlerine Olan İlginin Azalma Sebepleri*. *III.* Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, KTÜ, 23 – 25 Eylül Trabzon.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative *research for education: An introductory to theory and methods (3rd ed.).* Boston: Allyn and Bacon.

Challoner, J. (2005). *TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları Fizik*. (Çev: G. Tanrıöver). Ankara: İmaj A. Ş.

Creswell, J. V. (1988). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çeken, R. (2007). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Fiziksel ve Kimyasal Değişmelerin Basit Fen Aktiviteleri ile Öğretilmesinin Başarıya Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Çeken, R. (2010). Liseden Üniversiteye Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Eğitimleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(23), xxx-yyy.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Introduction: The discipline and practice of*

qualitative research. In N.K. Denzin & Y.N. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed., 1-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

Duschl, R.A. (1983). The elementary level science methods course: Breeding ground of apprehension toward science? A case study. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 745–754.

Hawking, S. (1987). *Zamanın Kısa Tarihi*. (Çev: S. Say ve M. Uraz.). İstanbul: Milliyet Yayın A.Ş.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. *Journal of Technology Education, 9*(1), 47-63.

Kaya, M. (2009). *Manyetizma.* (Ed: G. Önengüt). Ankara: Akademi Yayıncılık.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage Publications, Inc.

Malinowski, B. (1992). *Bilimsel bir kültür teorisi. (Çev. Özkal, S.).* İstanbul: Kabalcı Yayınları.(Özgün Çalışma 1992).

MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4.-5. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2007). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

MEB. (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 8. Sınıflar Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık.

MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2, ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mutlu, M. & Özel, M. (2008). Sınıf Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkilerin Büyüme ve Gelişimi Konuları İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , Cilt:16 No:1, 107-124.

Snape, D., & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers (1-23). Thousand Oaks, CA: Sage.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd ed.).* Newbury

Park, CA: Sage Publications, Inc.

Stoever, E. (1979). *Drifting Continents and Wondering Poles. Crustal Evolution Education Project. Teacher's Guide (and) Student İnvestigation. Washington:* National Association of Geology Teachers.

Svoboda, J. (1997). Magnetic Methods fort he Treatment of Minerals. Amsterdam-Oxford-New York- Tokyo: Elsevier.

Tilgner, P. (1990). Avoiding science in the elementary school. *Science Education*, 74(4), 421–431.

Turhan, E. A. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi öğreniminde mıknatıs ve özellikleri konusunu kavramada çoklu zeka modelinin öğrenci başarı ve tutumuna etkilerinin araştırılması.* Ankara: Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Türkmen, L. (2008). Sınıf Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Birinci Sınıf Düzeyinden Dördüncü Sınıf Düzeyine Gelen Öğretmen Adaylarının Fen Bilimlerine ve Öğretimine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , Cilt:16 No:1, 91-106.

Uluçınar,Ş., Doğan, A. & Kaya, O. N. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi ve Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, Vol:16 No:2, 485-494.

Walker, J. (1797). *Elements of Geography* (Third Edition). Dublin: Printed and Sold by Thomas Morton Bates.

White, R. & Gustone, R. (1992). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.

Williams C., Stanisstreet M. & Spall K. 2003. Why aren't secondary school students interested in physics? *Physics Education, 38* (4), 324-329.

Wills, B. A. & Napier- Munn, T. (2006). Mineral Processing Technology (Seventh Edition). The University of Queensland: Elsevier Science & Technology Books.

Yalçın, N. (2006). Genel Fizik Laboratuarı I-II Deney Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.



ATTITUDES OF ELEMENTARY STUDENTS TOWARDS THE VACUUM CLEANER ACTIVITY WITH SIMPLE MATERIALS

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BALONLU SÜPÜRGE ETKİNLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Ramazan ÇEKEN, Ağrı İbrahim Çeçen University Education Faculty, rceken@agri.edu.tr

ABSTRACT

Simple equipments can be useful for effective learning in science teaching if the apropriate activities are made for elementary students. It is called as hand on science which means that simple materials are used during the process of activity design. The age of pupils is an important concern for science teachers during the practicing such activities. Vacuum Celaner Activity (VCA) is an interesting hands-on science activity administered successufully to the students at seven grade. In this study, the effect of such material on students attitudes from 4 to 8 grade at elementary level was handled. 50 students took part in this pre and post tests experimental desing. As a result of this study, all the children aged from 10 through 14 are giving importance to VCA. Such activity is a popular application for elementary students. According to the independent Samples T-Test, there is a meningful change in the attitude level of both groups. For this reason, there is a meaninful increase in the attitude level of all participants from 10 through 14 ages. There is not any difference between experimental group from 4 to 5 grades and controll group from 6 to 8 grades. Therefore, the VCA has a wide use among the elementary students from 10 through 14 age. Teachers can use it for related skills located in Turkish Science Curriculum.

Key Words: Science Education, Hands on Science-Simple Science Activity, Balloon Activities, Vacuum Celaner Activity with Balloon

ÖZET

İlköğretim dözeyine uygun olarak tasarlandığında, basit ve kolay bulunabilen malzemeler fen eğitiminde etkili öğrenme sürecinde yararlı olabilir. Etkinlik yapım sürecinde kullanılan bu malzemeler, basit fen etkinlikleri olarak adlandırılır. Bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi sürecinde çocukların yaş düzeyi önem taşımaktadır. Balonlu süpürge etkinliği, yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilere başarı ile uygulanmış bir basit fen etkinliğidir. Bu çalışmada sözkonusu etkinliğin dördüncü sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar etkisi ele alınmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu desen özelliğindeki bu deneysel çalışmada 50 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın sonucu olarak çalışmaya katılan ve yaşları 10-14 arasında olan bütün öğrencilerin Balonlu Süprge etkinliğine önem verdiği ve popüler bir etkinlik olarak kabul edildiği anlaşılmıştır. İlişkisiz gruplar için t-testi sonuçlarına göre her iki grubun tutum düzeylerinde önemli bir değişim tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmaya katılan 10-14 yaş grubu tüm öğrencilerin tutum düzeyinde anlamlı bir yükselme gerçekleşmiştir. Deney grubu olarak kabul edilen dördüncü ve beşinci sınıf düzeyleri (10-11 yaş düzeyi) ile kontrol grubu olarak kabul edilen altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyleri (12-14 yaş düzeyi) arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu nedenle Balonlu süpürge etkinliği, 10-14 yaş grubu tüm çocuklara hitap edecek şekilde geniş bir kullanım potansiyeline sahiptir. Öğretmenler bu etkinliği fen programında yer alan ilgili kazanımlar için kullanabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Basit Fen Etkinlikleri, Balon Etkinlikleri, Balonlu Süpürge Etkinliği

INTRODUCTION

We are entering an era characterized by changes in the goals, content, and pedagogy of science education (Hofstain and Mamlock, 2001: 46). The nature of teaching and learning is handled according to the recently comman belief known as active learning. For this reason, "How to learn?" and "what we really need to learn?" are two important conserns for science education today.

It's a fact that students have difficulties in learning the complex scientific issues. Evaluations point out that the students learn conceptual science but also they learn to like doing science (Shipman, 2001:318). If the teachers, students and all others give importance to the activity based learning, the real life in science education can be a comman use among the public.

As some of the scientific concepts and subjects are comlex and boring, the teachers must take into consideration the useful feature of the simple science activities related to daily life. Hands on Science activities regarding the everyday life can be interesting topics in the science courses. The resrults of a study made by 317 students in 10 schools in UK imply that students find practical exercises interesting (Williams, Stanisstreet, Spall, Boyes & Dickson, 2003: 328).

Another research including blood tests carried out in Southern Germany involving 10 schoos implies that science is a process, not a product (Schallies & Lembens, 2002: 16). According to the results of a similar experimental research carried out by Çeken (2002) students can learn the pressure of gas with Vacuum Cleaner made up of a balon and a plastic battle effectively. This administration has an important effect on the students' attitudes. It's understood from another research carried out by Çeken (2007) that activity based learning is a useful strategy for effective teaching and learning in elementary level.

The simple equipments can be useful for effective learning in science teaching if the apropriate activities are made in a collobrative way. A science teacher need to be seek to engage the students attention using various strategies in science education. Learning with simple science activities is a useful way for this purpose.

The age of the children is very important for the effective learning. To achive the positive attitudes, students need to make different applications at the different ages. For the development of science education, the age level of the activities need to be identified by the researchers and teachers. Whether there is a difference between groups at the different age or not, it can be more useful for all people related to the science education. This research is very important for age level identification of the VCA.

1.1. Hands on Science Activities

It is widely agreed that high school and college science education should provide science (chemistry, biology, or physics) specialized students with an understanding, in a suitable level, of the scientific account of the natural world and of the processes of scientific inquiry (Black, 1993). Practical laboratory work is widely used as a teaching strategy and is also seen as crucial in developing an understanding of the procedures of scientific inquiry (Trumper, 2002: 221).

Practical work is an important learning element in science education. There are lots of studies indicating that students enjoy practical work and develop positive attitudes toward it, but Hodson (1993) stated that the practical work in science education has a little effect on learning scientific knowledge. Watson, Prieto & Dillon (1995) suggest that the practical work is less successful than other methods. Head (1982) express that some students do not like the simple activities called as practical work. In fact open practical works are seen as very motivating by the teachers. If the students own the simple activites, motivation can improve (Jones, Simon, Black, Fairbrodher, & Watson, 1992; Kempa &Dias, 1990).

As the nation pursues the goal of becoming first in the world in science achievement among students (U.S. Department of Education, 1991), they are planning to administer an instructional strategy based on activities and learning by doing. With this strategy, the children can understand scientific concepts, manipulate symbols, reason logically, and generalize (Rutherford & Ahlgren,

1990, p. 186). Results of the reseacrhes indicates the power of senses in understanding the real world effectively (National Science Board, 1991: 27).

Hands-on activities mean that students have objects (both living and inanimate) directly available for investigation (Meinhard, 1992: 2). Instructional science involving real life activities known as *hands-on science* is a useful way in manipulating objects in which the students can actively involved in. But the hands-on activities have less use than lecture and discussion (Weiss, 1987). Most American schools offer traditional instruction in science education (Howe, Blosser, Helgeson, & Warren, 1990). For example, 41% of the eighth grade students were reported to be in classrooms where experiments were seldom conducted in a national longitudinal study, and also the teachers, too (National Science Board, 1991: 27).

1.2. What are The Differences Between Simple Science Activities and Laboratory Experiments?

It is always a good idea to try to relate school experiments to what is going on everyday life. While resources may be restricted in school, it is possible to plan correct scientific experiments using the simple materials which can be easily or cheaply found around the students' living area (Birgitta, 2009:178).

Byers observed that many students, essentially motivated by marks, are uncomfortable doing practical work. The design of any laboratory component, including home-study experiments, is often done to meet a variety of purposes. The most general aim is the reinforcement of scientific concepts through illustration and making it real for the student. (Kennepohl, 2007:338).

In activity based learning practices, learning science can be easier than the traditonal viewpoint. The traditional learning is based on the comman-sense belief that a real world exists regardless of whether we take interest in or even notice in. This "realistic" perspective assumes that we came into the world as discoverers who build copies or replicas of reality in our minds (Bodner, 1986: 874). But Piaget believed that knowledge is acquired as the result of life a life-long constructive process. And the individual experiences are very important for it. (Kennepohl, 2007:343). Studies comparing student performance between home-study and laboratory experiments in chemistry demonstrate that home-study students perform better (Boschmann, 2003; Casanova et al., 2006).

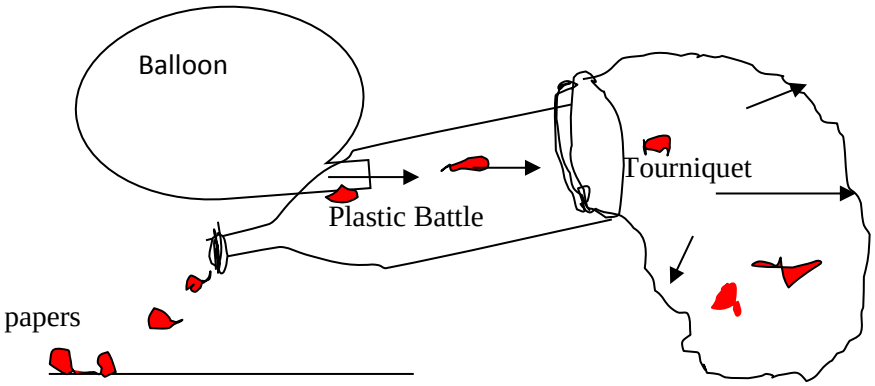
It's known that some important differences exist between academic problems and real life problems. Academic problems are algoritmic, objective, and possibly boring, while everyday life problems are heuristic, valueladen, and possibly agonizing (Baujaoude, 2002: 45). Just as the properties of loboratory experiments seem to be academic problems, simple science activities are different from the laboratory experiments as it is easy, interesting and useful.

METHODS

2.1. Application of The VCA

This activity was firstly administired by Çeken (2002, 2007) to teach the pressure of the gas to the 13th age students. A toy balloon, a plastic battle, a trash bag with a piece of tourniquet, three rubber bands and a scissors were used for the designing of this hands on science activity. The air curent in the battle is steming from the gas pressure in the balloon. The tourniquet called as trash bag is not a barrier for the air current but strip of papers.

Figure 1 VCA Çeken(2006: 275)



As seen on Picture-1 one can understand the use of simple equipments. A child can have these materials without any money and he can get the needed ones around his living area. This effective teaching and learning application provides the teachers and students opportunity for effective and meaningful learning.

Picture-1 VCA



2.2. Up to Date Use of VCA

The new VCA activity is more comlex and can bring all the members' efforts in a group. The new model can have two or more interconnected balloon. The comlexity of the activity is not an obstacle for application in a group. Beside it can be more popular than the traditional one. The simple use of up to date VCA activity can be seen in Picture-2.

Picture-2. Vacuum Cleaner with Balloon and Plastic Battle



In this study a new developed model of VCA is used. The difference is very important for the collobrative learning. Due to the fact that two or more children can take part in the activity at the same time, all the students having different ability level in a group can work in a confident manner. If needs, all the children can provide air for the system only using air pumps or breathing. All the pumps need to focus on only one VCA system. These application can bring all the students' effort in a classroom for only one purpose. In Picture-3 one can see two air entrances.

Picture-3 Collobrative Use of Vacuum Cleaner with Balloon and Plastic Battle (Çeken, 2007: 55).



2.3. Groups, Scales and Evaluations

The study aims at defining the differences between the experimental and control groups' attitudes towards the hands on science activities. The attitude levels of both groups were analysed with the data collected by the questionnaire related to the VCA activity. Each group included 25 students. The age is ranging from 10 through 14. Participants responded to five point likert type scale. Score can range from 20 to 100, with higher values indicating greater attitude towards such simple science activity.

A quetionnaire with 20-items were used for the purpose of data collection. The questionnaire was developed by Süzen (2004) and has 0,85 alpha reliability scale. It's evaluated on five-point likert type scale-strong satisfied (5), satisfied (4), neutral (3), dissatisfied (2) and strongly dissatisfied (1). In negative items, this scale is ranging from 1 to 5 points. Statistical analysis was carried out with SPSS.13. The data obtained from the pre and post tests and the differences between the experimental and control groups were tested by independent samples test, paired samples T-Test and profile plot graphs.

The reason why the groups were designed with 10th and 14th age children is simply based on Piaget's cognitive perspective. According to Piaget, children follow 4 periods in their cognitive development the sensorimotor, the preoperational, the concrete operational and the formal thought. Teaching methods change in accordance with the stage which the child is in. Elementary children, 9-12 years old learn one way of doing things, they are likely to insist that that is the only way. Rules are stem from laws that are fixed, necessary, arbitrary and can not be changed. Since elementary students have a literal understanding of concept of rules, activities should have scientific rules (Sprinthall, 1993: 113).

FINDINGS

In this research the differences between the attitude level of experimental and control groups were investigated. The results of the pre tests of both groups are seen on Table 1.

Table 1: Independent Samples T-Test Results for Pre-Test Data of Both Groups

Group	N	$X_{(average)}$	S	sd	t	p
10th and 11th ages	25	79.44	4.97	48	-,495	**,623***
12th to 14th ages	25	80.08	4.12			

***Significant at the level of 0.05**

As seen on Table 1 it's concluded from that the 10th and 11th age students' attidude level is 79,44 and the other ages' average level is 80,08. There is not any meaningful difference between the groups [($t_{(48)}$=-0,495; p>0,05)].

The post tests' results are on Table 2. This results are important for finding any difference between the groups.

Table 2: Independent Samples T-Test Results for Post-Test Data of Both Groups

Grup	N	$X_{(average)}$	S	sd	t	p
10th and 11th ages	25	94,00	2,43	48	1,41	**,164***
12th to 14th ages	25	93,08	2,15			

***Significant at the level of 0.05**

It's understood from the results seen on Table 2 that the average point of both groups were increased. The experimental group's attitude level is 94,00 and the 12th to 14th age children attitude average level is 93,08. With the result of the evaluations of post tests it can be seen evidently that there isn't any meaningful difference between the groups [($t_{(48)}$= 1,41; p>0,05)]. 10 and 11 years old students have only % 1 more positive attitudes than 12 to 14 years old students

According to the independent Samples T-Test results of groups, there is a meningful change in the attitude level of both groups. In fact there is naturally a meningful difference in the success level of 10th to 11th and 12th to 14th age children. Due to the development of the body, this conclusion is not an interesting situation. But the attitude level can be changeable. If the results of the paired samples T-Tests have a similar feature, we can strongly say that the activity based learning method has a wide use among the elementary students. And specially the VCA have a positive effect on the student attitudes aged between 10 and 14. The additional results are on the Table-3.

Table 3: Paired Samples T-Test Results for Pre and Post Test Data of Experimental Group

Tests	N	$X_{(average)}$	S	sd	t	p
Pre-test	25	79.44	4.97	24	-17,61	**0,000***
Post-test	25	94,00	2,43			

***Significant at the level of 0.05**

With the result of Table-3, 10 and 11 years old children developed a positive attitudes towards the activity based learning. The pre test average point is 79,44 and the post test average point is 94,00. Because of the meaningful difference seen in Table-3, the VCA has an important effect on students' attitudes and the age of this group is not a limited factor for understanding the nature of such activity [($t_{(24)}$= -17,61; p<0,05)].

A similar result can be seen in the Table-4.

Table 4: Paired Samples T-Test Results for Pre and Post Test Data of Control Group

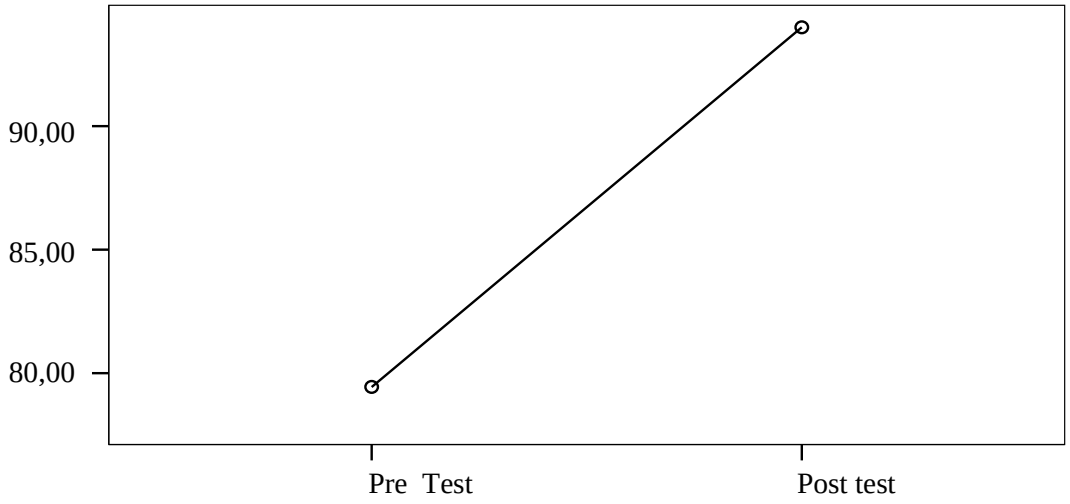
Tests	N	$X_{(average)}$	S	sd	t	p
Öntest	25	80.08	4.12	24	-16,92	**0,000***
Sontest	25	93,08	2,43			

***Significant at the level of 0.05**

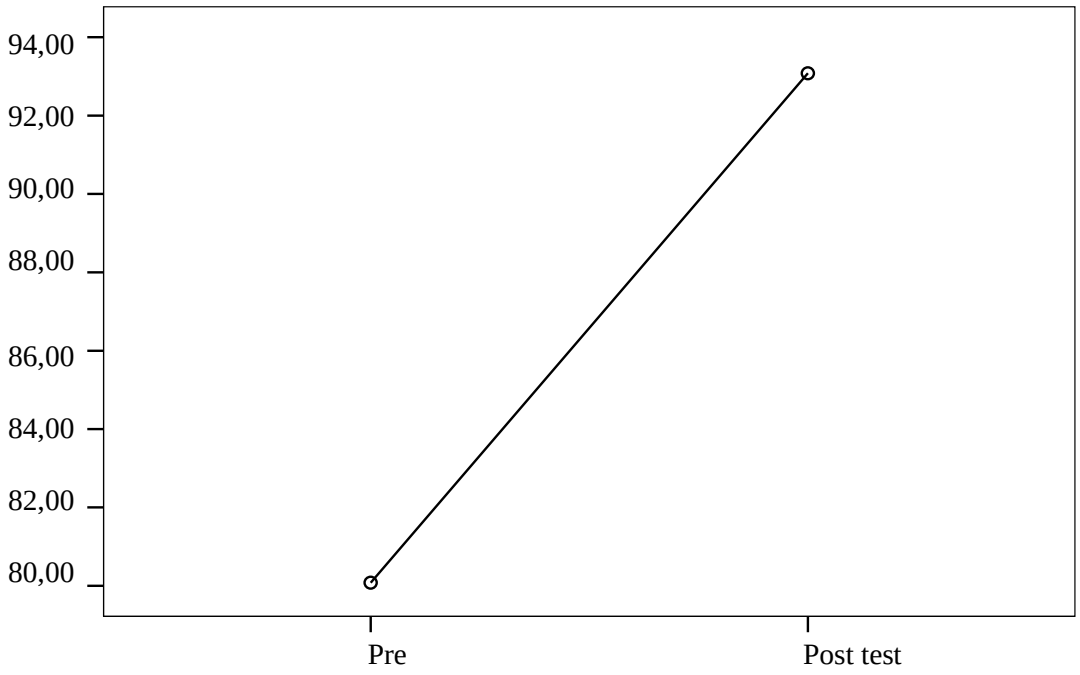
The 12, 13 and 14 age group's pre-test average point is 80,08 and the post-test average point is 93,08. As a final decision of the results of Table-4, one can understand from the pre and post tests' difference that the second group called as control group like the activity based learning just as the firts group aged between 10 and 11 [$t_{(24)}$= -16,92; p<0,05)].

The attitude levels' changes in pre and post tests are shown in the Graph 1 and Graph 2.

Graph-110th to 11th Years Old Students' Average Attitude Level



Graph 2. 12th to 14th Aged Children Average Attidute Level



As a conclusion of these evaluations all the children aged between 10 and 14 are giving importance to the activity based learning. The VCA is a popular application for them. For this reason there is a meaninful increase in the attitude level of all the 10th to 14th aged children.

RESULTS , DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

There have been some researches about the effects of simple science activities on the students attitudes. As a conclusion of all these researches, the students can learn the scientific concept more effective than traditional learning applications. For instance, a *collapsing can activity carried out by Shipman (2001) can be done in compliance with the interdisciplinary science education. Heat and volume, heat and temperature, pressure and heat energy are the main relations in this activity. The students liked this practice in spite of the huge class with 340 students.*

A balloon activity with a vacuum pump can help students learning about pressure. If the students let out the air of the battle containing a balloon only using vacuum pump, the teachers can show the difference between the gas pressure of inner and outher part of it. They can explain the atmospheric pressure using simple materials (Galus, 2002: 44).

According to the results of the research made by Driver (1984), the demonstration activities concening pressure of gas have a definite effect on understanding of the volume and mass of the air. The mass and volume of the air could be learnt in sixteenth age. The younger students at eight age have difficulties in learning the concepts of air.

A research carried out with 17 and 18 age students in UK shows that students can explain the Boyle's Law. The relation between the pressure and volume can be understood by 83 percent. They realized the reason of the increase of the pressure in the vacuum pump (Deberg, 1995: 881).

With the evaluation of all these results, students can learn the pressure of gas using simple materials. The teachers and others related to the science education need to take into the considreation of the age level of the students. Younger age can have difficulties in learning the volume and mass of gas.

The difference in attitudes level of the children at the age of 10 and 14 is an expexted situation for this study. Whether there is a meaningful difference in the attitude level of both groups or not is the main topic of this research. The 10th and 11th ages represent concrete operational period and 12th to 14th ages represents formal thought period.

It's suggersted from the results of this research that the teachers should choose activity based learning in science education from 10 throuh 14 ages. It means that the age level of students need to be taken into the consideration. If a scientific concept suitable for an age level, the students can learn it in an easy way. The VCA has a wide use due to the effect on the attitude level of the 10 to 14 age students. They can use this activity for learning gas pressure actively.

Whether the gas pressure is a suitable concept for all the children aged from 10 through 14 or not is a problem for science education. In Turkish Education System this concept's age level has not been identified clearly yet. In Turkish Science Curriculum, pressure of gas is the topic of 7th grade (MEB, 2000). It is the 8th grade topic for 2005-curriculum of Turkey(MEB, 2005) whereas it is located in the curriculum at 7th grade again (MEB, 2013). Therefore it needs to identify the best understanding age level of such topic.

This research's results can give some curicual information for the appropriate age level of gas pressure. Because of the activitie's positive effect on the attitudes level of the children from 10 through 14 age, the people related to the science education have a knowledge of the children attitude at these ages. As it's really possible that all the students can like the VCA, we can simply think some concepts of gas pressure and real life activites togather using this effective learning tool. If so, we need to provide the children various learning equipments and places. Hands on science learning is a sollution to this problem due to the fact that simple materials are cheap, can be easily found, and used in the activities without any hesitation steming from laboratory rules.

REFERENCES

Black, P. (1993). The purposes of science education. In Hull, R. (Ed.), ASE Secondary Science Teachers' Handbook, Simon and Schuster, London, p. 6.

Bodner, G. M. **(**1986) Constructivism: A theory of Knowledge, *Journal of Chemical Education, 63*(10): 873-876.

Boschmann E., (2003) Teaching chemistry via distance education, *Journal of Chemical Education, 80*: 704-708.

Boujaoude, S. (2000) What Might Happen If……? *The Science Teacher, 67*(4): 44-47.

Birgitta, M.E. (2008) An experiment on Impatiens New Guinea for 11-12 year olds, *Journal of Biological Education, 42*(4): 177-179.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler İçin Veri Analizi el Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık,

Casanova R.S., Civelli J.L., Kimbrough D.R., Heath B.P. and Reeves J.H., (2006) Distance learning: a viable alternative to the conventional lecture–lab format in general chemistry, *Journal of Chemical Education, 83*: 501-507.

Çeken, R. (2002) *Yedinci Sınıflar Üzerinde Basınç Kavramının Öğretilmesinde Aktivitelerin Etkisinin Araştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Universitesi, Ankara, Turkey.

Çeken, R. (2006). İlöğretim Fen ve Teknoloji Dersi Ünitelerinde Balon Aktiviteleri, 3. Aktif Eğitim Kutultayı (Poster Sunumu), İzmir: 1-3 Haziran 2006.

Presentetion at The Third Active Education Assembly, Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey.

Çeken, R. (2007). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerine Fiziksel ve Kimyasal Değişmelerin Basit Fen Etkinlikleri Öğretilmesinin Başarıya Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Çeken, R., Akbüber, C., Güler, S.Z. ve Tüven, E. (2009). "*Örgün ve Bireysel Eğitimde Üstün Yeteneklilerin İhtiyacının Karşılanmasında Basit Fen Aktiviteleri"* Türkiye Üstün Yetenekli Öğrenciler 2. Kongresi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 25-27 Mart 2009.

Deberg, K. C. (1995) *Sudent Undersdanding of The Volume, Mass, and Pressure of Air within a Sealed Syringe in Different States of Compression,* ***Journal of Research in Science Teaching,*** *32* (8): 871-884.

Driver, R. (1994) *Young People's Understanding of Science Concepts: Implications of Cross-Age Studies For Curriculum Planning,* ***Studies in Science Teaching****, 24*: 75-100.

Galus, Pamela. (2002) *Activities with a Vacum Pump Help Students Learn About Pressure,* ***The Science Teacher,*** 69 (2): 42-45.

Gilbert, J. K. (1993) Models and modelling in science education (Hatfield, Herts: Association for Science Education).

Gilbert, J. K., Boulter, C. and Rutherford, M. (1998). Models in explanations, Part 1: Horses for Courses. International Journal of Science Education, *20*: 83–97.

Head, J.(1982).What can psychology contribute to science education? *School Science Review*, 63(225): 1-42.

Hodson, D. (1993).Rethinking old ways: Towards a more crictical approach to practical work in school science. *Journal of Curriculum Studies*, *28*(2): 115-135.

Hofsteisn, A. and Mamlok, R. (2001) From Petroleum to Tomatoes, *The Science Teacher*, *68*(2): 46-48.

Howe, R. W., Blosser, P. E., Helgeson, S. L. & Warren, C. R. (1990). *Trends and issues in science education: Curriculum and instruction.* Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 236)

Ingham, A. I. and Gilbert, J. K. (1991) The use of analogue models by students of chemistry at higher education level. International Journal of Science Education, *13*(2): 203–215.

Jones, A., Simon, S., Black, P. J., Fairbrodher, R. W., & Watson, J. R. (1992). *Open work in science: Development of investigations in schools*. Hotfield: Association for Science Education.

Kempa, R. F., & Dias, M. M. (1990). Students motivational traits and preferences for different instructional modes in science education. *International Journal of Science Education*, *12*: 195-216.

Kenepohl, D. (2007) *Using home-laboratory kits to teach general chemistry*, Chemistry Education Research and Practice, *8* (3): 337-346

MEB. (2000). *Fen Bilgisi Programı.* İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Talim ve terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Meinhard, R. (1992). *Concept/process-based science in the elementary school*. Salem, OR: Oregon Department of Education.

National Science Board. (1991). *Science & engineering indicators-1991*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (NSB 91-1).

Rutherford, F. J., & Ahlgren, A. (1990). *Science for all Americans*. NY: Oxford University Press.

Scallies M. and Lembens, A. (2003) Students Learning by Research. *Journal of Biological Education*, *37*(1): 13-17.

Shipman, H. (2001) Hands On Science, 680 Hands At A Time, *Journal of College Science Teaching*, *30*(5): 318-321.

Spirinthal, N. (1993). Social role-taking: A bridge from moral judgment to moral action. Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Talahassee, Florida.

Süzen, S. (2004).*Yedinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde, Fiziksel ve Kimyasal Değişme Konusunda Öğrencilerin Bilişsel Alanın Bilgi ve Kavrama Düzeyleri ve Tutumları Üzerine Yapısalcı Öğrenme Modelinin Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Trumper, Ricardo .(2002). What Do We Expect From Students' Physics Laboratory Experiments? *Journal of Science Education and Technology*, *11*(3September).

U.S. Department of Education. (1991). *America 2000: An education strategy*. Washington, DC: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 332 380)

Watson, J. R., Prieto, T., & Dillon, J. (1995). The effect of practical work on students' understanding of combustion. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*(5): 487-502.

Weiss, I. R. (1987). *Report of the 1985-86 national survey of science and mathematics education.* Research Triangle, NC: Research Triangle Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 292 620)

Williams, C., Stanisstreet, M., and Spall, K. (2003) Why aren't secondary school students interested in physics? *Physics Education, 38* (4): 324-329.



ETKİNLİK TUTUM TESTİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
DEVELOPING AN ACTIVITY ATTITUDE SCALE

Ramazan ÇEKEN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rceken@agri.edu.tr

ÖZ

Öğretmenlerin, zaman alması nedeni ile etkili öğrenme stratejilerine yer vermemesi, günümüz öğrencileri tarafından popüler bulunmamaktadır. Ders içinde ve dışında onlara daha çok fırsatların verildiği süreçler, öğrenciler tarafından daha çok ilgi ile takip edilmektedir. Fen Bilimleri derslerinde öğrencilerin ilgi ile takip ettikleri çalışmalar arasında, çevresel malzemelerin kullanıldığı basit etkinlikler önemli bir yer tutmaktadır. Etkinliklerle öğrenme sırasında, uygulamaların başarısı hakkında da veri toplamak ve karar vermek gerekir. Böylece yaşa göre en uygun etkinliği öğrencilere önermek daha kolay ve faydalı olabilir. Bu nedenle bu çalışmada, ilköğretim 4.-8. sınıflar düzeyinde basit etkinliklere çokça yer verilen gazların basıncı, gazların ısı ile etkileşimi, solunum sistemi ve elektrostatik konularına yönelik olarak bir Etkinlik Tutum Testinin (ETT) geliştirilmesi hedeflenmiştir. Türkiye'de Sinop ilinde üç devlet okulunda 216 ilköğretim 4.-8.sınıf öğrencisine uygulanan ölçekten elde edilen veriler, SPSS.13 ile analiz edilmiş ve 15 maddelik beşli Likert tipi BFATÖ geliştiriliştir. Geliştirilen ölçeğe verilen yanıtların analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık düzeyini belirten Cronbach Alpha (α) 0,848 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen bu tutum ölçeği ile gazlar, solunum sistemi, basınç ve elektrostatik konularının basit etkinliklerle öğrenilmesine yönelik öğrencilerin tutum düzeyleri ortaya konulabilir.

Anahtar Kelimeler: basit fen etkinlikleri, fen eğitimi, ölçek geliştirme

ABSTRACT

Students do not like the traditional tachers as they do not use the effective learning strategies since such practices need a lot of time. They find the students' active participation to the coursesor out-door education popular. Hands-on activities are important practices for the students among the science practices. During such practices, data is needed to be collected for the purpose of measurement, evaluation and success of such practices. By yhe way, it is easy to reccommend appropriate hands-on activity to the students. This strategy provides theachers to select and reccommend the apropriate practice s to the students. The aim of this study is to develop an attitude scale towards the simple science activities related to gas pressure, relation with gas and heat, respiration system and elektrostatics from 4 through 8 grades in elementary school. The data obtained from the 216 students who are attending at the three elementary state schools in Sinop, a province of Turkey analised with SPSS.13. Evaluating data the an attitude scale towards the simple science activities which can be designed using easily find materials arround the living area of the students with 15 items was developed. The Cronbach Alpha (α) is evaluated as 0,848. With this likert type scale the attitude level of students from4 through 8 grades related to gas pressure, relation with gas and heat, respiration syste , elektrostatics can be identified easily.

Keywords: Hands-on science activities, science education, developing scale.

GİRİŞ

Günümüzde fen eğitiminin sorunları, öğrenilecek bilginin sınırlarının, en uygun öğrenme yaşının belirlenmesi etrafında şekillendiği görülmektedir. Program geliştirme süreci kapsamında da ele alınabilecek bu sorun, "ne, nasıl, niçin, ne kadar" sorularına verilebilecek geçerli yanıtlar ile de açığa kavuşturulabilir (Küçükahmet, 2003). Özellikle Fen Bilimleri dersi programı açısından öncelikle "Ne öğretilmeli?" sorusunun açığa kavuşturulması amacı ile sürekli program geliştirme çalışmaları yürütülmektedir (2000-Fen Bilgisi Programı, 2005-Fen ve Teknoloji Programı, 2013-Fen Bilimleri Programı).

Öğrenme yeteneği, ilk yetişkinlik çağına kadar artmakta ve sonra bir müddet sabit kalmakta, orta ve ileri yaşlarda hafif bir düşme göstermektedir (Şimşek, Akgemici & Çelik, 2001). Piaget'in yaşa bağlı olarak bilişsel gelişimin farklılık gösterebileceği görüşü, Fen ve Teknoloji derslerinde kavramların hitap ettiği yaş düzeyini daha güncel bir konu haline getirmektedir (Karamustafaoğlu & Yaman, 2006). Öğrencilere hangi bilgilerin aktarılacağının yaş düzeyine bağlı olarak araştırılmasını kolaylaştıracak bir ölçme aracının geliştirilmesi ile Fen Bilimleri eğitimine kavramların hitap ettiği yaş ve algı düzeyi konusunda önemli bir katkı sunulabilir. Bu durum, eğitim araştırmaları için de önemli bir durumdur. Çünkü uygulanmakta olan fen programında yaş ve algı düzeyine göre kavram gruplamasının yapılmadığı bir gerçektir (Çeken, 2009). Bu duruma, geliştirilen her yeni program ile Fen Bilimleri dersi kapsamındaki konu ve kavramların yer değiştirmesi gerekçe olarak gösterilebilir. Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ile Kasım-2000 programının, kavramların hitap ettiği yaş düzeyi açısından, mıknatısların özellikleri, gazların genleşmesi, ısı-sıcaklık hesaplamaları ve gazların basıncı konuları bağlamında belirgin farklılıklar vardır (MEB, 2000; MEB, 2005; MEB, 2013).

Tablo-1 Bazı Fen Konularının Önerildiği Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılması

Konular/ Kavramlar	2000 Programı	2005 Programı	2013 Programı
Kuvvet	7	4-5-6-7	3-4-5-6-7-8
Sürat(Hız)	7	6-7	3-4-5-6
Gazların Basıncı	7	8	7
Gazların Genleşmesi	7	5	5-7-8

Bu değişimin fen programlarında devam etmesi, ilerlemenin bir sonucu olduğu anlamına gelmez. Bu durum, her ne kadar sıkı bir ünite organizasyonuna sahip olsa da programda açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2005). Çünkü Kasım 2000 programının ön gördüğü bazı kavramların, 2005 ve 2013 programlarında farklı sınıf düzeylerinde ele alındığı Tablo-1'de de görülmektedir. Kasım 2005 programı ile örneğin basınç konusu, içeriğinin önemli bir kısmı ortaöğretim düzeyine bırakılarak, yedinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine aktarılmıştır.

Örneğin 2005 programda dördüncü sınıf düzeyinde iskelet-kas sistemine ilişkin bilgilerin sınırlandırılmasında, kas hücresinin lifli yapısına değinilip kemik hücresinin yapısına değinilmemesi, altıncı sınıf düzeyinde hücre ile ilgili öğretilecek organel sayısının azaltılması, sürat-yol grafiklerinin yedinci sınıf düzeyinden altıncı sınıf düzeyine çekilmesi, eleştiriye açık uygulamalardır. 2005 programında 6. Sınıf düzeyinde ele alınan organik tarımın, 2013 programında ayrı bir konu bütünlüğü içinde yer almaması bir başka örnektir. Programda kavramların yaş düzeyine uygun olup-olmadığının tartışmaya açılmasının, fen eğitiminde bir standartlaşmaya doğru gidilmesine katkısı olabilir. Bu standartlaşma gelişen ve değişen bir süreç içinde yaş, algı, yetenek alanı ve düzeyi ile ilgili olarak, eğitimcilere ve araştırmacılara ışık tutabilir.

Böyle bir ortak kabul, çoklu zeka/yetenek kuramı açısından da önemlidir. Çünkü farklı yetenek gelişim düzeylerine sahip bireylerin, bu yetenek düzeylerinin bilinmesi durumunda, öğrenci, öğretmen ve yetişkinlerin önüne önemli bir yol haritası konulabilecektir (Saban, 2005). Böyle bir yol haritası ile eğitim ile ilgili olan herkesin, yaş ve algı düzeyine göre eğitim sloganı ile hareket ederek, bireylerin ilgi ve yetenek düzeyine hitap edebilmesi mümkün olacaktır. Ancak kavramların yaş ve algı düzeyine göre uygunluğunu ortaya koyabilmek için sonuçları genellenebilir çalışmalar üzerinde odaklanmak gerekir. Bilim, genellenebilirliği olan bilgiler bütünü olduğu için araştırmalarda geniş bir

alanda genellenebilirliği olacak bilgiler elde etmeye çalışmak önemlidir (Karasar, 2005). Eğitim araştırmaları da genellenebilir uygulamalar ile eğitimde yaygın olarak kullanılabilecek etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Eğitim araştırmalarında özelikle kavramların genel olarak hitap ettiği yaş ve algı düzeyi konusunda bir öneride bulunmak için geniş çapta örnek uygulamaların sonuçlarının irdelenmesi gerekmektedir.

1.1. Basit Fen Etkinlikleri

Bilindiği gibi ilköğretim çağında, öğrencilerin araştırmacı özellikleri en üst düzeye çıkmaktadır. Bu nedenle ilköğretim düzeyinde fen aktiviteleri ile öğretim önemli bir yer tutmaktadır (Aydoğdu & başk., 2009). Aktivitelerin kolay yapılabilir olması, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine daha çok ilgi göstermesine katkı sunabilir. Basit olsa bile aktivitelerin fen eğitiminde kullanılması mümkündür. Üstelik sınırlı laboratuvar imkanına sahip okullar için, derslerde etkin olarak kullanılabilecek faydalı uygulamaların gerçekleştirilmesine olanak sağlayıcı bir özellikte taşımaktadır (Birgitta, 2008).

Fen sınıflarında da çevresel içerikli öğrenme ortamları oluşturulabilir. Fen sınıfları, çocukların bireysel veya grup halinde, değişik kaynaklara ulaşabilecekleri, aktivite ve materyallerin kullanıldığı yerler olarak tanımlanabilir (Windschitl, 2001). Örneğin basit ve ucuz malzemelerle yapılmış kalp modeli, bedenimizdeki kan dolaşımını göstermek için kullanılabilir. Öğrencilere basit malzemelerle yapılabilen aktiviteler ile öğrenme imkanı sağlayan bu çalışmalar, ilköğretim sınıflarında sıklıkla kullanılmakta olan öğretim anlayışını değiştirebilir. Kalp modeli gibi geniş içerikli olanları, diğer basit aktivitelere göre daha karmaşık ve zaman alıcı olabilir. Fakat öğrencilere, bu modeli tasarlamada ve malzemelerin kullanılması aşamasında gerekli rehberlik yapıldığında, onların ilgiyle ve severek yapabilecekleri bir aktivite haline dönüştürülebilir (Lee, 2001). ABD'de çoğu öğrenci, kolejlerin hazırlık sınıfında genetiği, hazırlık derslerinde ve günlük yaşamla ilgili fen kurslarında öğrenmektedirler. Bu sınıflar üst düzey aktivitelerin sergilenmediği, tipik olarak öğrencilerin el becerisini kapsayacak şekilde yeteneklerin sergilendiği yerlerdir (Hickey, Kindfield & Horwitz, 2003).

Basit malzemelerle aktivite düzenlemeye dayanan başka bir çalışmada öğrencilerin % 93'ü kolay yapılabilen fen etkinliklerinin ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir (Henderson & Buising, 2001). Değerlendirmeler, öğrencilerin, uygulamalı olan fen derslerini öğrenmeyi sevdiklerini göstermektedir. Geniş bir konferans salonunda, içine büzülmekte olan bir teneke kutu etkinliği ile 340 öğrenci, karadelikler hakkında bilgi sahibi olmuşlardır (Shipman, 2001). Shipman tarafından yürütülen bu çalışma, basit ve kolay bulunabilir malzemelerle ne kadar etkili aktiviteler düzenlenebileceğini ortaya koymaktadır. Fen eğitiminin dış ortama açılarak etkili stratejilerle desteklenmesi, geleneksel anlayışa göre öğretmenlerin zihinsel ve bedensel yeteneklerini daha çok sergilemelerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin, zaman alması nedeni ile etkili öğrenme stratejilerine yer vermemesi, günümüz öğrencileri tarafından popüler bulunmamakta, ders içinde ve dışında onlara daha çok fırsatların verildiği süreçler, öğrenciler tarafından ilgi ve dikkatle takip edilmektedir.

Ancak, aktif öğrenme anlayışına göre probleme dayalı öğrenme süreçlerini uygulayan öğretmenler, genellikle aktif öğrenmeyi zaman alıcı olarak bulurlar (Marbach, Seal & Sokolove, 2001). Çünkü deneysel eğitimdeki uygulamalar, toplumun eğitilmesinde ve gençlerin yetiştirilmesi çabalarında olduğu gibi uzun bir süreç ister (Fusco & Barton, 2001). Öğrenciye değer veren her yaklaşımda, öğrencilerin dersleri daha çok sever hale geleceği sıklıkla belirtilen bir görüştür. Buna göre az bilgi öğretilse de öğrencilere etkili öğrenme-öğretme yaklaşımları ile bilgiler aktarılmalıdır.

Toplumun her kademesi, pahalı fakat günümüz şartlarının vazgeçilmezi olan aktif eğitim süreçlerine uyum sağlayamayabilir. Özellikle yabancı dil bilgisi eksikliği önemli bir sorun teşkil edebilir. Araştırmacılar düşük gelirli ailelerin çocuklarının, eğitimine dahil olmak istediklerini ortaya koymaktadır (Heyman & Earle, 2000). Basit ve çevresel malzemelerle düzenlenen fen aktiviteleri, ekonomik düzeyi düşük öğrenciler açısından çok değerli imkanlar ortaya koymaktadır.

Amerikan Ulusal Fen Eğitim Standartları öğrencilere tanım geliştirmeyi, alternatif açıklamaları analiz etmeyi, bilimsel yöntem ve açıklamaları paylaşmayı önermektedir. Bu amaca yönelik olarak Mayer & Sachs (2001), nitelik ve nicelik belirtme, gözlem, ölçme, sınıflandırma, soru sorma ve en önemlisi bağlantı kurma becerilerinin geliştirilmesi için blokların birleştirilmesi

aktivitesini uygulamışlardır. Bloklar üzerine hacim, uzunluk, ağırlık, kütle, renk, sıcaklık, şekil, koku, tat, madde cinsi kavramları yazılmış, öğrencilerden bu blokları, masa üzerine konulmuş olan yeterli genişlikteki Ven şemasına yerleştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler, nitel, nicel ve her ikisini de kapsayan özellikteki blokları, Ven şemasının ilgili bölümüne yerleştirmeye çalışmışlardır. Blokların bağlantılarının kurulması sırasında öğrenciler, etkili olarak motive edilmiş ve çalışmanın asıl öğesi olmaya çok istekli görünmüşlerdir. Aktivitenin sonunda, hem kendilerinin hem de öğretmenlerinin sınıfta oynadıkları rolün farkına varmışlardır.

Öğretmenlerin bilgi ağırlıklı sunumları için aktiviteler düzenlemesi gerekir. Çoğu fizik ve kimya ile ilgili bilgi, moleküllerin sunumunda olduğu gibi basit bir çubuk–top modeli kullanarak kuantum mekaniği ile bağlantı kurulup yeteri kadar açıklanabilir (Dreel & Verloop, 1999). Basit süreçlerle öğrencilere atomun yapısına ilişkin sunumlar yapılabilir. Mikro düzeydeki olayların, somutlaştırarak aktarılması, basit malzemeler kullanılarak aktif süreçler yolu gerçekleştirilebilir.

Yapılan araştırmalar, bu tür çalışmalar, öğrencilerin fen derslerine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sunmaktadır. Bu nedenle basit malzemelerle düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin fen eğitimlerine olan katkısının, tutum bağlamında ortaya konulması önem taşımaktadır. Genel olarak öğrenme sürecinin etkinliğine yönelik bir kestirimde bulunma çabası olarak kabul edilebilecek bu ölçme ve değerlendirme sürecinde, basit fen etkinliklerine yönelik tutumu ortaya koyabilecek ölçekler gerekmektedir. Bu çalışmada ilgili konularda kullanışlı bir ölçeğin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Öğrencilerin gerçekleştirilen basit fen etkinliklerine yönelik olarak geliştirilen tutum testine verecekleri yanıtlardan, bu sürecin etkinliğine yönelik olarak bazı ipuçlarına ulaşılabilecektir.

YÖNTEM

ETT geliştirme amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu anket uygulama çalışmasında 5'li Likert yöntemi benimsenmiştir. Fotosentez, gazların genleşmesi, Solunum olayında alınan ve verilen gazlar, sıkışan gazların basıncı ve durgun elektrik konularında tasarlanabilecek etkinliklere karşı geliştirilebilecek tutum ifadelerini içeren maddelerden, soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzunda, uzman görüşleri doğrultusunda, kalması düşünülen maddeler kararlaştırılmıştır.

2.1. Katılımcı Grup

ETT geliştirme çalışması Sinop ilindeki üç devlet ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 216 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar değişmektedir. Comfrey & Lee (1992; Akt., Nuhoğlu, 2008), ölçek geliştirmede örneklem büyüklüğü bakından 200 katılımcının ortalama düzeyi teşkil ettiğini, Tavşancıl (2002) ise katılımcı sayısının ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı kadar olabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle çalışmadaki 216 katılımcının yer aldığı örneklem büyüklüğü yeterli görülmüştür.

2.2. Ölçeğin Geliştirilmesi

Alternatif değerlendirme tekniklerinin bireyi tutum ve davranışları ile çok yönlü olarak tanımayı amaçlayan araçlar olduğu bilinmektedir (MEB, 2005: 24). Basit fen aktivitelerinin bu derste sıklıkla kullanılması veya kullanılmasının gerekliliği nedeni ile bu tür uygulamalarının etkinliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Üstelik bu tür değerlendirme süreçlerin bireyin yaş, algı, yetenek alanı ve yetenek düzeyine göre eğitilebilmesinde önemli katkıları olabilir. Literatür taraması sonucunda tutum testlerinde fen eğitimi alanı ile ilgili olarak tespit edilen ifadelerin genellikle "ilginç bulunup/bulunmaması, sınıf içinde kolay öğrenilip/öğrenilememesi, kolay anlaşılıp anlaşılamaması, özgün çalışma ortaya koyup koyamaması, ilgili konu hakkındaki bilgi düzeyinin yeterli olup/olmaması ve güncel yaşamla ilişkiler gibi tutum ifadeleri tespit edilmiştir.

Ünitelerin belirlenmesinde dördüncü sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar öğrenim gören öğrencilerin güncel yaşamda çokça etkileşim içinde olabilecekleri konu ve kavramlara yer verilmiştir. Gazların genleşmesi, solunum olayında alınan ve verilen gazlar, sıkışan gazların basıncı, durgun elektrik ile ilgili olarak 24 maddeden oluşan bir soru havuzunun teşkil etmesine karar verilmiştir.

Ölçek "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım (Ortadayım), Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" ifadeleri ile derecelendirilmiştir. "Orta derecedeki Kararsızlık" ifadesi ile "hiç fikrinin olmadığına yönelik olan kararsızlık ifadesinin birbirinden ayrılması gerekir. Buradaki orta nokta, ölçekte belirtilen maddeye orta düzeyde bir katılımı ifade etmektedir (Karasar, 2005).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde tespit edilen tutum ifadelerinin belirlenmesinde, soru havuzu oluşturmak amacı ile toplanan maddeler, basit fen aktivitelerine yönelik bireyin tutumunun belirlenmesine uygun olarak uyarlanmıştır. Çünkü Likert türü ölçeğin geliştirilmesinde deneklere sorulması gereken soru ile ölçeğin, bir denek grubunun tutumunu belirlemek amacıyla kullanıldığında sorulması gereken soru farklı olmalıdır. Çünkü ilk durumda puanlayıcılar bilirkişi olarak davranmaktadır, kendi tutumlarına ilişkin yargılarını değil, belirlenen maddelerin ilgili tutumu ölçüp ölçmediğine ilişkin yargılarını belirtmelidir (Turgut & Baykul, 1992).

2.3. Veri Analizi

Geliştirilen Basit Fen Etkinlikleri Tutum Testine ait verilerin analizi için SPSS.13 programı kullanılmıştır. Ölçekte yer alacak maddeleri belirlerken madde-toplam korelasyonu kullanılmıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha Katsayısı hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliği için alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Verilere dayalı olarak madde belirleme işleminde ilk olarak her bireyin her bir maddeye vermiş olduğu cevap ile maddelerin tümüne verdiği cevaplardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyonlar (madde toplam korelasyonları-r) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2- Madde Toplam Korelasyonları (r)

Madde İçeriğinde Yer Alan İfade	(r)
2. Gazların genleşmesi ve büzülmesi hakkında bilgim yaşıma göre yeterli düzeydedir.	,317
3.Gazların genleşmesi ve büzülmesi ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.	,462
4. Gazların genleşmesi veya büzülmesini kolay anlayamam.	,536
6. Gazların genleşmesi ve büzülmesi ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.	,422
8. Solunum olayı hakkında bilgim yaşıma göre yeterli düzeydedir.	,373
9. Solunum olayı ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.	,444
10. Solunum olayını kolay anlayamam.	,476
11. Solunum olayını sınıf ortamında öğrenmek zordur.	,429
12. Solunum olayı ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.	,420
13. Sıkışan gazların basıncı, günlük yaşamla çok yakından ilgili bir konudur.	,379
15. Sıkışan gazların basıncı ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.	,400
16. Sıkışan gazların basıncını kolay anlayamam.	,566
18. Sıkışan gazların basıncı ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.	,514
19. Durgun elektrik, günlük yaşamla çok yakından ilgili bir konudur.	,361
20. Durgun elektrik hakkında bilgim yaşıma göre yeterli düzeydedir.	,415
21. Durgun elektrik ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.	,378
22. Durgun elektriği kolay anlayamam.	,510
23. Durgun elektriği sınıf ortamında öğrenmek zordur.	,441
24. Durgun elektrik , ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.	,404

Tablo-2'de görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddelerin tamamının madde toplam korelasyon katsayılarının (r) 0,30 değerinin üzerinde olması nedeni ile ölçekten kalmasına karar verilmiştir. Bu işlem sonucunda 19 maddenin ölçekte kalması benimsenmiştir. 19 maddelik taslak ETT verilerine ilişkin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha (α) .848 olarak tespit edilmiştir. İki yarı test güvenirlik katsayısı da ilk 10 madde için 0,733 ve son dokuz madde için 0,739 olarak tespit edilmiştir. ETT'nin yapı geçerliğini ortaya koymaya yönelik olarak faktör analizi uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına yönelik olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Anlamlılık Testi verileri Tablo-3'te görülmektedir.

Tablo-3 KMO and Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı		,819
Bartlett Anlamlılık Testi	Approx. Chi-Square	1555,601
	df	171
	Sig.	,000

Örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .819 olarak çıkması (KMO 1'e yaklaşınca mükemmellik artar, .50 düzeyinin altına düşünce örneklem büyüklüğü kabul edilmez şeklinde yorumlanır) ile anlaşılmıştır. Ölçek verilerinin Bartlett testi anlamlılık değeri 0.000 olarak hesaplanmıştır.

Analize alınan maddelere ilişkin faktörler ve faktör yük değerleri Tablo-4'te görülmektedir.

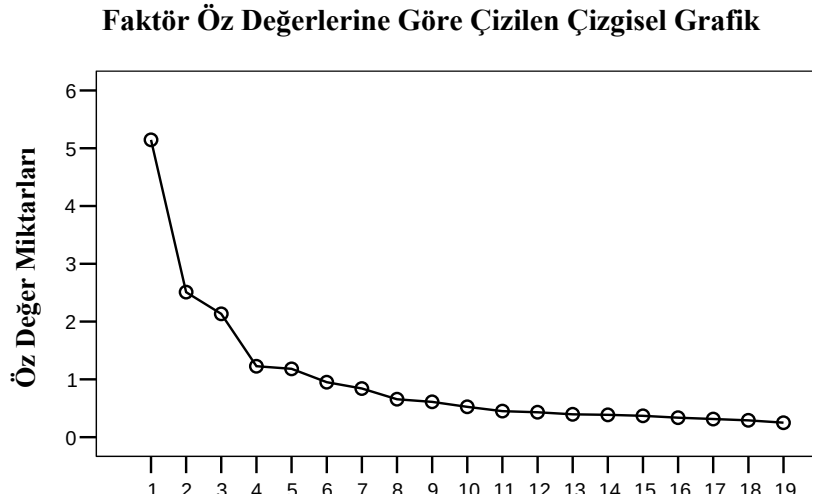
Tablo-4 Faktör Döndürme Sonuçları

Faktör Grubunun Adı		Faktör Yük Değerleri				
	Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Kolay Bulma (Fen kavramlarının kolay anlaşılması ile ilgili olumsuz soru maddeleri)	m16	**,801**	,102	,193	,083	-,024
	m22	**,782**	-,002	,097	,306	-,067
	m23	**,763**	-,045	,061	,163	,021
	m11	**,762**	,087	,068	-,190	,120
	m4	**,687**	,134	,042	,021	,390
	m10	**,636**	,142	,056	,063	,207
İlginç Bulma (Fen konularını ilginç bulma ile ilgili soru maddeleri)	m24	,071	**,851**	,065	-,028	,023
	m6	,084	**,833**	,076	,016	,012
	m12	-,009	**,830**	,162	,033	,065
	m18	,160	**,767**	,079	,225	,049
Tasarım Yapabilme (Fen konuları ile ilgili kendine özgü yeni aktiviteler tasarlayabilme)	m15	,037	,008	**,826**	,114	,142
	m9	,151	,089	**,789**	,057	,021
	m3	,157	,141	**,714**	,032	,128
	m21	-,004	,036	**,597**	,547	-,024
	m13	,078	,216	**,416**	,165	,190
İlgi Kurabilme (elektrostatik soruları)	m19	,117	,127	,185	**,790**	-,006
	m20	,165	,053	,095	**,746**	,310
Bilgi Düzeyi (Gazların Genleşmesi)	m2	,069	,053	,177	,053	**,784**
	m8	,202	,028	,132	,130	**,751**
Öz Değer		**5,14**	**2,51**	**2,13**	**1,22**	**1,18**
% Varyans		**27,07**	**13,20**	**11,22**	**6,45**	**6,22**

"Kolay bulma" ifadelerinin yer aldığı ilk faktörde 6, "ilginç bulma" ile ilgili tutum ifadelerinin yer aldığı ikinci faktörde ve "tasarım yapabilme" ile ilgili tutum ifadelerinin yer aldığı üçüncü faktör altında 4'er, "ilgi kurabilme" ve "bilgi düzeyi" faktörleri altında da 2'şer tutum ifadesi yer almaktadır. Pett ve ark. (2003) tutum ölçekte bir faktör altında bulunması gereken an az madde sayısının iki olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle dördüncü ve beşinci faktör altında yer alan toplam dört maddenin de (2, 8, 19 ve 20) ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Faktör analizinde ölçeğe uygulanan döndürme işlemi sonucunda 19 maddelik ölçeğin varyansın % 64,184'ünü açıklayan özdeğeri 1'den büyük 5 faktörde toplandığı görülmüştür. Yani beş faktörlü ölçek, varyansın %64,187'sini açıklayabilecek düzeydedir. Varimax döndürme işlemi sonucunda faktör yük değeri 0,30'un altında madde olmadığı, en küçük yük değerinin 0,416 olduğu tespit edilmiştir. Tablo-4'teki verilerin dağılımına benzer bir durum öz değere göre çizilen çizgisel grafikte de görülmektedir.

Grafik 1- Faktör Öz Değerlerine İlişkin Çizgisel Grafik



Tablo-4'te 19 maddenin 5 faktör altında toplandığı, görülmektedir. 19 Maddelik ETT beş faktör altında toplansa da çizgisel grafik ölçekte genele yakın düzeyde bir faktör bulunmakla birlikte ikinci ve üçüncü faktörden sonra gözlenen az miktardaki düşüşler ölçeğin üç faktörlü olabileceğini de göstermektedir. Dördüncü ve beşinci faktörlerin varyansa olan katkıları eşit kabul edilebilir. Ölçeğin madde toplam korelasyonu ile % 27'lik üst-alt gruplar için t değeri Tablo-5'te görülmektedir.

Tablo-5 Ölçeğin Madde Toplam Korelasyonu İle % 27'lik Üst-Alt Gruplar İçin t Değeri

Madde	r	% 27'lik üst-alt t değeri
m2	,317	-7,085
m3	,462	-9,136
m4	,536	-11,352
m6	,422	-7,697
m8	,373	-6,789
m9	,444	-9,730
m10	,476	-8,939
m11	,429	-8,625
m12	,420	-8,269
m13	,379	-7,424
m15	,400	-9,254
m16	,566	-12,456
m18	,514	-9,802
m19	,387	-7,354
m20	,415	-8,471
m21	,378	-8,664
m22	,510	-11,156
m23	,441	-10,497
m24	,404	-7,315

Tablo-5 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .321 ile .560 arasında değiştiği ve t değerinin anlamlı ($p< .001$) olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin 216 öğrenciden elde edilen verilere göre ölçekteki maddelerin güvenirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. Yani ölçek maddeleri, öğrencilerin gaz basıncı, solunum olayı, elektrostatik ve gazların ısı ile etkileşimi konularındaki tutumlarını ayırt etme özelliğine sahiptir.

Ölçekte yer alan maddelerin ortak özelliklerine göre oluşan faktörler arasındaki ilişki düzeyine ilişkin veriler Tablo-6'da verilmiştir.

Tablo-6 BFATÖ Faktörler Arası İlişki Düzeyi

Faktörler	X (ort)	SS	Korelasyonlar				
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Faktör 1	19,72	4,80	1	,200(**)	,272(**)	**,300(**)**	**,315(**)**
Faktör 2	14,23	4,72		1	,266(**)	,204(**)	**,143(*)**
Faktör 3	19,07	3,75			1	**,431(**)**	**,330(**)**
Faktör 4	8,21	1,66				1	**,303(**)**
Faktör 5	8,37	1,57					1

****p< .001**
***p<.005**

Tablo-6 incelendiğinde, faktör1 ile faktör 4, faktör1 ile faktör 5, faktör 3 ile faktör 4, faktör 3 ile faktör 5, faktör 4 ile faktör 5 arasında korelasyon katsayısı (r) kabul düzeyi olan 0,30'un üzerinde orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir (p< .001). Faktör 2 ile faktör 5 arasındaki ilişki düşük düzeydedir (p<.005). Diğer faktörler arasındaki ilişkiler de düşük düzeyde olup 0,20-0,30 arasında değişmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

19 maddelik ölçeğin, 216 ilköğretim 4-8. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerine göre, Cronbach Alpha katsayısı (α) 0,848 olarak hesaplanmıştır. Bu düzey iyi derecede güvenilir bir ölçek üretildiğinin göstergesidir. Faktör analizi ile KMO değeri 0,819 ve Bartlett testi anlamlılık düzeyi ,000 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü KMO değerinin 0,60 düzeyinden yüksek çıkması ve Bartlett testinin anlamlı sonuç vermesi, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005).

Ancak ilk üç faktörden sonra gelen dördüncü ve beşinci faktörler, öz değere göre çizilen grafikte yatay bir seyir izlemektedir. Yani ölçeğin sadece ilk üç faktör altında toplanan maddelerden oluşması gerektiğine yönelik uzman görüşleri ve özellikle ilgili öğretmenlerin soru sayısının az olmasının öğrencilerin cevaplama sürecindeki motivasyonlarına olumlu katkı yapabileceği önerisi de dikkate alınarak dört ve beşinci faktörün ölçekten atılmasına karar verilmiştir. Ayrıca iki maddelik faktörlerin ilgili kavramları (solunum ve elektrostatik) yeterince açıklamaktan uzak olması da buna önemli bir destektir.

Bu nedenle başlangıçta beş faktörlü olarak tespit edilen ölçeğin, varyansın %64,187'sini açıklayabildiği tespit edilmiştir. En son aşamada 15 maddelik ölçeğin benimsenmesi, ele alınan konuların ölçek tarafından açıklanma düzeyini çok az miktarda düşüreceği ifade edilebilir. Nihai ölçek 6'sı olumsuz, 9'u olumlu olmak üzere 15 maddeden oluşmaktadır.

İlk faktör altında toplanan soruların fen kavramlarının kolay anlaşılması ile ilgili olumsuz tutum maddelerinden oluştuğu anlaşılmıştır. Olumsuz tutum maddelerinin tek faktör altında toplanması bilimsel çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Olumsuz maddeler aynı tutumu ölçebilecek sorulardır. Buluç (2009) tarafından kullanılan bir ankette olumsuz tutum ifadelerinin aynı faktör altında toplandığı görülmektedir. İkinci faktör altında toplanan sorular fen konularını ilginç bulma ile ilgili maddelerden, üçüncü faktör altında toplanan sorular fen konuları ile ilgili kendine özgü yeni aktiviteler tasarlayabilme ile ilgili maddelerden, dördüncü faktör altında toplanan sorular ilgi kurabilme ile ilgili sorulardan ve beşinci faktör altında toplanan sorular ise bilgi düzeyine ilişkin yorum yapabilme maddelerinden oluşmaktadır.

Fen eğitiminde gerçekleştirilen aktivitelerin öğrencilerin yaş ve algı düzeylerine uygun olup olmadığının ortaya konulmasında, geliştirilen ETT'nin, araştırmacılara ve öğretmenlere önemli katkısı

olabilir. Çünkü bu ölçek, fen eğitiminde mevcut bulunan bir problemin çözümüne yönelik olarak geliştirilmiştir. İlköğretim düzeyinde 4.-8. sınıf öğrencilerine özellikle balon ve plastik şişe gibi basit malzemeler ile gerçekleştirilen fen aktivitelerine yönelik olarak tutum düzeyini belirlemek amacı ile geliştirilen EK-1'de son hali verilmiş olan ETT, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Aydoğdu B., Öztürk C., Erol D., Akpınar E. & Ergin Ö. (2009). *İlköğretimde II. Kademe Öğrencilerin Fen Aktivitelerine Yönelik Tutumlarını Belirleyen Bir Ölçeğin Geliştirilmesi.* Eğitimde Yeni Yönelimler V "Öğrenmenin Doğası ve değerlendirme" Sempozyumu Bildirisi. Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

Birgitta, M. (2008). An experiment on Impatients New Guinea for 11-12 years olds. *Journal of Biological Education, 42*(4), 177-179.

Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 34*(153). 1-15.

Büyüköztürk, Ş.(2004). Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çeken, R. (2009). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Yaş ve Algı düzeyine Uygun Eğitimin Bireysel ve Sosyal gelişim Açısından Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *10*(110), 41-43.

Esprivalo, P., & Forney, S. (2001). Cultivating Cultural Appreciation. *The Science Teacher, 68*(3), 29-31.

Driell, J. V., & Verloop, N. (1999). Teacher's Knowledge Of Modelling in Science. *International Journal of Science Education*, *21*(11), 1141-1153.

Fusco, D., & Barton, C A. (2001*)*.Representing Student Achievements in Science. *Journal of College Science Education*, *38*(3), 337-354.

Henderson, L., & Buising, C. (2001). A researchers into Practicing Scientists. *Journal of College Science Teaching*, *30*(5), 322-327.

Heyman, S. J., & Earle, A. (2002). Low-income Parents: How Do Working Conditions Affect Therir Opportunity to Help School-Age At Risk? *American Education Research Journal, 37*(4), 833-848.

Hickey, D. T., Kindfield, A. C., & Horwitz, P. (2003). Integerating Curriculum and, Evaluation in a Technology-Supported Genetics Learning Environment. *American Education Research Journal, 40* (2), 495-538.

Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2006). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lee, Y. C. (2001). Contruction of Hert Models of Using Simple Air Pumps. *Journal of Biological Education, 36*(1), 42-44.

Marba, C. H. G., October, S., & Sokolove, P. (2001). Students' Attitudes and Recomendations on Active Learning. *Journal of College Science Teaching*, *30*(7), 434-438.

MEB. (2000). *Fen Bilgisi Programı.* İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Talim ve terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Meyer, J. A., & Sachs, D. (2001). Communications Blocks**.** *The Science Teacher*, 68(5), 26-29.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin

Geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, *7*(3), 627-639. http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say3/v7s3m7.pdf

Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research. Thousand Oaks*, CA: SAGE Publications.

Saban, A. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (5. Baskı).

Shipman, H. (2001). Hands on Science, 680 Hands at a Time. *The Science Teaching***,** *30*(5), 318-321.

Şimşek, M. Ş., Akgemici, T. & Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış.*Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınları.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayını.

Windschitl, M. (2001). The Difussion and appropriation of ideas in the science classroom. Developinng a Taxonomy of Events Occuring between groups of Learners. *Journal of Research in Science Teaching*, *38*(1), 17-42.

Ek-1 ETKİNLİK TUTUM TESTİ

Madde İçeriği	Tutum İfadeleri				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Noktadayım (Kararsız)	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Gazların genleşmesi ve büzülmesi ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.					
2. Gazların genleşmesi veya büzülmesini kolay anlayamam.					
3. Gazların genleşmesi ve büzülmesi ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.					
4. Solunum olayı ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.					
5. Solunum olayını kolay anlayamam.					
6. Solunum olayını sınıf ortamında öğrenmek zordur.					
7. Solunum olayı ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.					
8. Sıkışan gazların basıncı, günlük yaşamla çok yakından ilgili bir konudur.					
9. Sıkışan gazların basıncı ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.					
10. Sıkışan gazların basıncını kolay anlayamam.					
11. Sıkışan gazların basıncı ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.					
12. Durgun elektrik ile ilgili kendime özgü fen aktivitesi tasarlayabilirim.					
13. Durgun elektriği kolay anlayamam.					
14. Durgun elektriği sınıf ortamında öğrenmek zordur.					
15. Durgun elektrik , ilginç bir fen ve teknoloji dersi konusudur.					



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZE ZİYARETİ DENEYİMLERİ

Emine ÇİL, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, eminecil@mu.edu.tr

Durmuş YANMAZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, durmusyanmaz@mu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin müze ziyareti deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Muğla il merkezinde (63 öğrenci) ve Yatağan ilçe merkezinde (38 öğrenci) olmak üzere iki farklı okulda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 101 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı açık uçlu sorudan oluşan Müze Ziyareti Deneyimleri Anketi ile toplanmıştır. Verilerin analizi için tematik içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin ilkokul yaşantıları boyunca çok az müze ziyaretinde bulundukları ve bu ziyaretleri genellikle aileleriyle yaptıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin müze ziyaretlerinde öğretimsel etkinlikler için özel olarak tasarlanmış etkinliklere hemen hemen hiç katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fen ile ilgili eserlerin sergilendiği müzelere ilgi duydukları ve yarıdan fazlasının da daha önce bir doğa tarihi müzesi ziyaret etmedikleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlere yakın çevrelerindeki müzelerin farkına varmaları ve müzelerde etkili fen öğretimi planlama-uygulama konusunda eğitim verilmesi önerilmiştir. Ayrıca ziyaretlerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bürokratik işlerin azaltılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Non-formal öğrenme, müzede öğrenme, doğa tarihi müzesi, fen öğretimi

ABSTRACT

This study aimed to reveal primary education students' museum visit experiences. The study was designed on survey model. The sample of the study was formed with 101 fifth grade students studying in two different schools located in Muğla city centre (63students) and Yatağan town centre (38 students) in fall semester of 2015-2016 academic year. The data were obtained via Museum Visit Experience survey that was developed by the researchers and contain six open-ended questions. Thematic content analysis was used for data analysis. As the result of the study, it was found that primary education students visited museums very rarely throughout their lives and these visits were performed generally with their family members. Additionally, it was found that students almost never participated in muesum visits where there were particularly developed activities for instructional activities. Students were found to be more attracted to museums where there were sciencitif artifacts. However, it was revealed that more than half of the students had never been in natural history museums before. Based on the results, it is recommended that teachers should be aware of museums in their near environment and trained on planning-and-applying science teaching in museums. It is also recommended that official workloads should be decreased for museum visits.

Keywords: Non-formal learning, learning in museum, natural history museum, science teaching.

GİRİŞ

Non-formal öğrenme, planlanmış öğretimsel amaçlar çerçevesinde okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretlerde gerçekleşmektedir (Eshach, 2007). Non-formal öğrenme için

uygun olan okul dışı öğrenme ortamları arasında müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, parklar, planetaryumlar vb. yer almaktadır (Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Walsh ve Straits, 2014). Müzeler non-formal öğrenme amacıyla en çok ziyaret edilen okul dışı öğrenme ortamlarından biridir (Bamberger ve Tal, 2007). Koleksiyonlarına, işlevlerine, hitap ettikleri kitleye ve daha birçok özelliklerine göre müzeler birbirlerinden ayrılmıştır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Arkeoloji, etnografya, doğa tarihi, sanat ve bilim müzeleri başlıca müze çeşitlerindendir. Özellikle doğa tarihi müzeleri bitki ve hayvan örneklerini, fosilleri, madenleri ve kayaçları sergilemeleri sebebiyle fen eğitimi amacıyla ziyaret etmeye oldukça uygundur (Krombaβ ve Harms, 2008). Müzeler ziyaretçilerine üç boyutlu sergiler, etkileşimli ve uygulamalı düzenekler, multimedya istasyonları, videolar, görsel sunumlar, broşürler vb. sunabilmektedir (Griffin ve Symington, 1997). Rehberler de sergiler hakkında ziyaretçilere bilgi vererek, önemli noktalarına dikkat çekebilmektedir (Rennie ve McClafferty, 1995). Bunların yanı sıra öğretmenler tarafından önceden hazırlanabilecek ya da müzeye ait olan çalışma yaprakları ile öğrenciler küçük gruplar halinde sergileri keşfedebilmektedir (Bamberger ve Tal, 2008).

Okul öncesi dönemden başlayarak tüm öğretim kademelerinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılması ve öğretmenlerin bu ortamlara ziyaretler planlayarak mevcut öğretim programlarına bu ziyaretleri entegre etmeleri önerilmektedir (National Science Teachers Association [NSTA], 2012; Rennie ve McClafferty, 1995). Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılacak ziyaretlerin birçok açıdan getirisi olabilmektedir. İlk olarak bu ortamlarda yapılacak etkinlikler öğrencilerin grup olarak çalışmasını, birbirleri ve öğretmenleri ile olan etkileşimlerinin artmasını ve bunların sonucunda da sosyal öğrenmelerinin artmasını destekleyebilmektedir (Behrendt ve Franklin, 2014; Orion ve Hofstein, 1991). Öğrencilerin somut deneyimler edinmesi, formal sınıflarda olmayan birçok nesneye (örneğin biyolojik türler ve fiziksel materyaller) dokunmaları ve fiziksel etkileşimlere girerek uygulamalar yapmaları okul dışı öğrenme ortamlarında mümkün olabilmektedir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996). Farklı öğrenme tarzlarına ya da hızlarına sahip olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması yine okul dışı öğrenme ortamlarında sağlanabilmektedir (Bozdoğan, 2007; Hofstein ve Rosenfeld, 1996). Okul dışı öğrenme ortamlarının başka bir getirisi ise bu ortamlarda duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşebilmesidir (DeWitt ve Storksdieck, 2008). Öğrencilerin ilgilerinin uyarılması, kavramlar hakkında merak duymalarının sağlanması, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması ve motivasyonlarının arttırılması bu ortamlara yapılacak ziyaretler ile olanaklı hale gelmektedir (Behrendt ve Franklin, 2014; Rennie ve McClafferty, 1995). Ayrıca öğrencilerin soru sormalarının desteklenmesi, bir konu üzerine kafa yormalarının sağlanması ve yapılan gözlemlerin tartışılması da okul dışı öğrenme ortamlarının getirileri arasındadır (Behrendt ve Franklin, 2014).

Okul dışı öğrenme ortamlarından elde edilebilecek getirilerin yanı sıra müze ziyaretleri ile özellikle fen öğretiminde ek getiriler sağlanabilmektedir (Bamberger ve Tal, 2008). Örneğin fen ve teknoloji ile yakından ilişkisi olmayan öğrenciler müze ziyaretleri sayesinde birçok materyali görme ve kullanma fırsatı bulabilmektedir (Wellington, 1990). Müze ziyaretleri formal sınıf ortamında öğrenilen konulara tamamlayıcı nitelikte olabilmekte (Buyurgan ve Buyurgan, 2012), okuldaki fen dersinin içeriğini zenginleştirebilmekte (NSTA, 2012) ve bu sayede öğrencilerin fen konularını derinden öğrenmelerini sağlayabilmektedir (Bamberger ve Tal, 2007). Müze ziyaretlerinden edinilen deneyimler öğrencilerin fennin günlük hayattaki yerini fark etmelerine ve fen alanında kariyer planlaması yapmalarına yardımcı olabilmektedir (NSTA, 2012). Öğretmenler de öğrencilerinin fen konularına maruz kalma sürelerini arttırmak ve konu içeriğini zenginleştirmek amacıyla müze ziyareti düzenleyebilmektedir (Gottfried, 1980, akt. Rennie ve McClafferty, 1995). Bütün bu

sebeplerden dolayı bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin müze ziyareti deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Falk ve Dierking (1997) ilkokul öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve 20 yaş üzerindeki yetişkinler ile yaptıkları çalışmada katılımcıların uzun yıllar sonra bile yaptıkları ziyaretlerde edindikleri deneyimlerin ayrıntılarını hatırlayabildiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışma Muğla'da yaşayan öğrencilerin müze ziyareti deneyimlerini ortaya çıkarması ve bunun sonucunda öğrencilerin ilkokul eğitimleri boyunca müzeleri yeterince kullanıp kullanmadıklarının ve müzelerin bir öğrenme ortamı olarak değerlendirip değerlendirmediklerinin belirlenmesi bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin müze ziyareti deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelindeki çalışmalar bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemek ve sahip olduğu özellikleri açıklamak amacıyla yürütülmektedir (Çepni, 2014). Tarama modelinin yürütüldüğü çalışmalarda çok sayıda bireyi barındıran örneklem hakkında bilgi elde edilebilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada da ilkokul öğrencilerinin müze ziyareti deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin ilkokul yaşantıları boyunca deneyimledikleri müze ziyaretleri hakkında bilgi toplamak amaçlandığı için 5. sınıfın birinci döneminde öğrenim gören öğrenciler (11-12 yaş) araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya biri Muğla il merkezinde, diğeri Yatağan ilçe merkezinde bulunan iki okul katılmıştır. Çalışmaya il merkezindeki okuldan 63, ilçe merkezindeki okuldan 38 olmak üzere toplam 101 öğrenci katılmıştır. Tablo 1'de örneklem grubunun özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Özellikleri

Okul	**Kız**		**Erkek**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Muğla İl Merkezindeki Okul	31	30.7	32	31.7	63	62.4
Yatağan İlçe Merkezindeki Okul	25	24.7	13	12.9	38	37.6
Toplam	56	55.4	45	44.6	101	100.0

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Müze Ziyareti Deneyimleri Anketi kullanılmıştır. Anket altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketin ilk sorusunda öğrencilerden ne kadar sıklıkla müzeleri ziyaret ettiklerini yazmaları istenmiştir. İkinci soruda öğrenciler müzelere genellikle kiminle birlikte gittiklerini yazmışlardır. Üçüncü soruda öğrencilere eğer daha önce bir müze ziyaret ettiler ise orada ne tür öğretimsel etkinliklere katıldıkları sorulmuştur. Dördüncü soruda öğrencilere müze çeşitleri verilmiştir. Her bir müze çeşidinin altında müzede neler sergilendiği hakkında parantez içinde bilgilendirme yapılmıştır. Bu soruda öğrencilerden en çok ilgilerini çeken müze çeşidini/çeşitlerini işaretlemeleri ve bu müzenin/müzelerin ilgilerini çekme sebeplerini açıklamaları istenmiştir. Verilen müzelerin dışında öğrencilerin ilgilerini çeken farklı müzeler olabileceği ihtimaline karşılık, bu müze çeşitlerinin de yazılabilmesi için en alta ayrıca boşluk bırakılmıştır. Anketin beşinci sorusunda öğrencilere daha önce hiç doğa tarihi müzesi ziyaret edip etmedikleri sorulmuştur. Altıncı soruda ise öğrencilerden ziyaret ettikleri doğa tarihi müzesi/müzeleri var ise bu müzelerin isimlerini yazmaları istenmiştir.

Çalışmada kullanılan anketin geliştirilmesi sürecinde geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman grup ikisi fen eğitimi, biri müze eğitimi alanında çalışmakta olan üç akademisyen ve iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam beş kişiden oluşmaktadır. Anketin pilot uygulaması 5. sınıfta öğrenim görmekte olan ve bu çalışmanın örneklemine dâhil olmayan 75 öğrenci ile 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ve uzman görüşlerinden yararlanarak ankette gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından 5. sınıf düzeyindeki altı öğrenci ile aynı dönem içerisinde anketin ikinci pilot uygulaması yapılmış ve son hali verilmiştir. Müze Ziyareti Deneyimleri Anketi 2015-2016 eğitim-öğretim yılının güz döneminde uygulanmıştır. Öğrenciler 15-20 dakikalık bir sürede anketi cevaplandırmıştır.

Verilerin analizinde tematik içerik analizi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi nitel verilerin betimsel bir sunumudur (Anderson, 2007). Bu analiz yönteminde veriler organize edilerek temalar oluşturulur (Braun ve Clarke, 2006). Ortaya çıkan temalar araştırmacının analizden önce kafasında oluşturduğu değil, verilen yanıtların şekillendirdiği temalardır (Fereday ve Muir-Cochrane, 2006). Verilerin analizi sürecinde ankette bulunan sorular ayrı ayrı ele alınmıştır. İlk olarak cevaplar bir kaç kez okunmuştur. Daha sonra başlangıç kodları yazılmıştır. Kodlarda hataya meydan vermemek için veriler tekrar okunmuş ve kodalar değerlendirilmiştir. Verilerin okunması ve kodların oluşturulması ikinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu süreçte araştırmacılar birlikte çalışmış, fikir alışverişinde bulunulmuştur. Temalar üzerinde fikir birliğine varılmasının ardından son hali verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen temalar için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen temalar her bir soru için sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Anketin Birinci Sorusuna Ait Bulgular

Tema	**f**	**%**
Yılda bir kez gitme	25	24.8
Dört-Beş yılda bir gitme	19	18.8
Hiç gitmeme	15	14.9
Okul götürdüğünde gitme	10	9.9
Yılda dört-beş kere gitme	8	7.9
Yılda birkaç kez gitme	5	4.9
Ayda bir kere gitme	5	4.9
İki yılda bir gitme	1	1
Boş cevap	13	12.9
Toplam	101	100.0

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin yaklaşık dörtte birinin yılda bir kez müze ziyaretinde bulundukları, yaklaşık %19'unun dört-beş yılda bir müzeleri ziyaret ettikleri ve

yaklaşık %15'inin ise hiç müze ziyaret etmedikleri tespit edilmiştir. Tablo 3'de anketin ikinci sorusuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3

Anketin İkinci Sorusuna Ait Bulgular

Tema	**f**	**%**
Aile	69	54.3
Okul/Sınıf	40	31.5
Arkadaşlar	13	10.2
Akraba	4	3.2
Tek başına	1	0.8
Toplam	127	100.0

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin yarıdan fazlasının aileleriyle birlikte müzeleri ziyaret ettikleri, yaklaşık üçte birinin de sınıflarıyla birlikte müzeleri ziyaret ettikleri görülmektedir. Tablo 4'de anketin üçüncü sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

Anketin Üçüncü Sorusuna Ait Bulgular

Tema	**f**	**%**
Herhangi bir etkinliğe katılmama	62	61.3
Hatırlamama	14	13.9
Rehberli tur	6	5.9
Oyun oynama	4	4.0
Deney yapma	3	3.0
Çizim yapma, tiyatro yapma, bilmece çözme	2	2.0
Soru-cevap, film izleme, kitap okuma, kazı yapma	1	1.0
Boş cevap	9	8.9
Toplam	101	100.0

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin %61'inin müze ziyaretlerinde herhangi bir öğretimsel etkinliğe katılmadıkları, sadece gözlem yaptıkları tespit edilmiştir. Tablo 5'de anketin dördüncü sorusuna ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Anketin Dördüncü Sorusuna Ait Bulgular

Müze Çeşitleri	**f**	**%**	**Tema**	**f**	**%**
			Bilimi sevme	21	7.5
			Bilime ilgi duyma	12	4.3

Bilim Müzesi	56	20.1	Bilime meraklı olma	10	3.6
			Deney yapmayı sevme	7	2.5
			Bilime önem verme	2	0.7
			Bilimden öğrenmek isteme	2	0.7
			Keşfetmeyi sevme	1	0.4
			Bilim insanı olmak isteme	1	0.4
Doğa Tarihi Müzesi	46	16.5	Doğayı sevme	16	5.8
			Fosilleri merak etme	14	5.0
			Fosil, kayaç ve mineraller ilgi duyma	11	4.0
			Doğa tarihini öğrenmek isteme	3	1.1
			Boş cevap	2	0.7
Tarih Müzesi	46	16.5	Tarihi merak etme	15	5.4
			Tarih öğrenmek isteme	11	4.0
			Tarihi sevme	8	2.9
			Tarihe ilgi duyma	6	2.2
			Boş cevap	6	2.2
Sanat Müzesi	42	15.1	Sanatı ve sanat eserlerini sevme	29	10.4
			Sanata ilgi duyma	7	2.5
			Sanatı ve sanat eserlerini merak etme	4	1.4
			Sanatı öğrenmek isteme	1	0.4
			Boş cevap	1	0.4
Etnografya Müzesi	33	11.9	Geçmişi merak etme	13	4.8
			Geçmişi öğrenmek isteme	6	2.2
			Eski eşyaları sevme	5	1.8
			Eski eşyalara ilgi duyma	4	1.4
			Boş cevap	5	1.8
Arkeoloji Müzesi	29	10.4	Geçmişi merak etme	11	4.0
			Arkeolojiyi ve arkeolojik eserleri sevme	3	1.1
			Kazılara ilgi duyma	2	0.7
			Kazıları ve tarihi kalıntıları öğrenmek isteme	1	0.4
			Boş cevap	12	4.3
Planetaryum	22	7.9	Evreni ve uzayı merak etme	13	4.8
			Gökyüzünü sevme	3	1.1
			Sanal ortamı sevme	2	0.7
			Uçmak isteme	1	0.4
			Uzayı öğrenmek isteme	1	0.4
			Boş cevap	2	0.7
Arı Müzesi*	2	0.8	Arıların bal yapmasını ilginç bulma	1	0.4
			Boş cevap	1	0.4
Oyuncak Müzesi*	1	0.4	Geçmişteki oyuncakları merak etme	1	0.4
Fotoğraf Müzesi*	1	0.4	Fotoğraf çekmeyi sevme	1	0.4
Toplam	278	100.0	Toplam	278	100.0

Not: * Öğrencilere verilen müze çeşitlerinin yanı sıra öğrenciler tarafından yazılan müzelerdir.

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ilgisini en çok çeken müze çeşitlerinin bilim, doğa tarihi ve tarih müzeleri olduğu görülmektedir. Öğrenciler bilim müzelerine ilgi duymalarının

sebepleri arasında en çok bilimi sevme, doğa tarihi müzeleri için doğayı sevme, tarihi müzeleri için tarihi merak etme olarak açıklamışlardır. Tablo 6'da anketin beşinci sorusuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 6

Anketin Beşinci Sorusuna Ait Bulgular

Tema	**f**	**%**
Evet	35	34.6
Hayır	61	60.4
Bilmiyorum/Hatırlamama	5	5.0
Toplam	101	100.0

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin %60'ının daha önce bir doğa tarihi müzesi ziyaret etmedikleri tespit edilmiştir. Tablo 7'de anketin altıncı sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 7

Anketin Altıncı Sorusuna Ait Bulgular

Tema	**f**	**%**
Gerçek bir doğa tarihi müzesi ismi yazma	8	22.9
Gerçek bir doğa tarihi müzesi ismi yazamama	27	77.1
Toplam	35	100.0

Tablo 7 incelendiğinde görülmektedir ki bir önceki soruda doğa tarihi müzesi ziyaret ettiğini ifade eden öğrencilerin %77'si, gerçek bir doğa tarihi müzesi ismi yazamamışlardır. Öğrencilerin sadece %23'ü ziyaret ettikleri doğa tarihi müzesinin ismini doğru bir şekilde yazabilmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin ilkokul yaşantıları boyunca çok az müze ziyaretinde bulundukları ve bu müze ziyaretlerini de sınıfları ile birlikte yapmaktan ziyade daha çok aileleriyle birlikte yaptıkları sonucuna varılabilir. Bu durumun birkaç sebebi olabilir. Bu sebeplerden ilki zaman sınırlılığıdır. Formal öğretim programındaki konuların tamamlanması öğretmenlerin öncelikleri arasındadır ve zamanın sınırlı olması müze ziyaretlerinin yapılması için bir engel olarak görülebilmektedir (Behrendt ve Franklin, 2014). İkinci bir sebep bürokratik işlemlerdir. Müze ziyaretinin organizasyonu ve planlaması için gerekli olan belgelerin düzenlenmesi ve izinlerin alınması sürecinde karşılaşılan zorluklar, bir başka engel olarak öğretmenlerin ve okul idarecilerinin karşısına çıkabilmektedir (DeWitt ve Storksdieck, 2008). Üçüncü bir sebep maddi sınırlılıklardır. Müzenin okula yakın olmaması durumunda öğrencilerin taşınması gerektiği için yüksek bir taşıma ücreti ile karşılaşılması ziyaret planlamasının önündeki zorluklardan biri olabilmektedir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996). Dördüncü bir sebep güvenlik endişesidir. Öğrencilerin güvenli bir şekilde müzeye taşınması, ziyaret süresince ortamdan kaynaklı olabilecek ve öğrencilerin güvenliğini

etkileyebilecek durumların ihtimal dahilinde olması müze ziyaretlerinin uygulanabilirliğini etkileyebilecek etmenler arasında görülebilmektedir (DeWitt ve Storksdieck, 2008).

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin müze ziyaretlerinde öğretimsel amaçlar için özel olarak tasarlanmış etkinliklere hemen hemen hiç katılmadıkları söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında öğretmenlerin ziyaretlerin planlama, organizasyonu ve yürütülmesi sürecinde aktif olarak rol almamaları gösterilebilir (Griffin ve Symington, 1997). Öğretmenler müzede yapılacak etkinlikleri hazırlamak yerine öğrencilere ziyaret hakkında belli başlı bilgileri (uyulacak kurallar, ziyaret saati, taşınma bilgisi vb.) vermeyi yeterli görebilmektedirler (Tal, Bamberger ve Morag, 2005). Öğrencilerin müze ziyaretlerinde öğretimsel etkinliklere katılmamış olmalarının bir başka sebebi öğretmenlerin sürece bakış açısı olabilir. Öğretmenler bazı durumlarda okul tarafından düzenlenen gezilerde öğrencileri takip etmek için görevlendirilebilmektedirler (Tal ve diğerleri, 2005). Bu durum da öğretmenlerin ziyaretleri ciddiye almamalarına, basit ve bir günde tamamlanan kısa geziler olarak görmelerine yol açabilmektedir (DeWitt ve Storksdieck, 2008). Bir başka sebep ise öğretmenlerin müze ziyaretlerinin planlanması ve organizasyonu konusunda yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamaları olabilir (Behrendt ve Franklin, 2014; Griffin ve Symington, 1997). Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve beceriler daha çok formal sınıf ortamı ile uyumlu vaziyettedir (Kisiel, 2003). Bu durum da öğretmenlerin müzelere ve diğer okul dışı öğrenme ortamlarına yapacakları ziyaretleri yönetecek güveni kendilerinde bulamalarına neden olabilmektedir (Yaakobi, 1981 akt. Hofstein ve Rosenfeld, 1996). Öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve eğitiminin olmaması ayrıca bu ziyaretleri sınıflarına entegre ederek öğrenmeyi desteklemelerinin önüne de geçebilmektedir (Kisiel, 2007).

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin daha çok fen ile ilgili eserlerin sergilendiği müzelere ilgi duydukları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin doğa tarihi müzesi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve buna bağlı olarak da ziyaret ettikleri müze ile doğa tarihi müzesinin net ayrımını yapamadıkları söylenebilir. Bu durumun sebepleri arasında öğrencilerin Muğla il merkezinde bulunan Muğla Müzesi'ni ve bu müzenin bünyesinde bulunan doğa tarihi salonunu büyük oranda ziyaret etmemiş olmamaları gösterilebilir.

Öğrencilerin müze ziyareti deneyimlerini arttırmak için ilk olarak öğretmenler yakın çevrelerinde bulunan müzelerin farkına varmalıdırlar. Daha sonra bu müzeler ile iletişime geçerek ziyaret planlayabilirler ve bu müzelerden yararlanmanın yollarını arayabilirler. Non-formal öğretimin müzelerde nasıl planlanacağı ve yürütüleceği konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenler için hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler verilebilir. Öğretmenlere öğrencileri ile birlikte müzelere ve diğer okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret etmeleri için teşvikler (puan, belge vb.) verilebilir. Müzelerin ziyaret edilmesi için zorluk/engel olarak görülen bürokratik işler azaltılabilir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin yaşadıkları çevredeki müzelerin farkında olup olmadıkları, müzeleri fen eğitiminde nasıl kullanacaklarını bilip bilmemeleri ve öğretim programındaki konular ile müze arasında nasıl bağlantı kurabileceklerini bilip bilmemelerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

Anderson, R. (2007). Thematic Content Analysis (TCA): Descriptive Presentation of Qualitative Data. https://www.academia.edu/9949603/THEMATIC_CONTENT_ANALYSIS_on_Microsoft_Word adresinden, 16.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education, 91*(1), 75-95.

Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple outcomes of class visits to natural history museums: The students' view. *Journal of Science Education and Technology, 17*(3), 274-284.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. International *Journal of Environmental and Science Education, 9*(3), 235-245.

Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitimi bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for he future. *Visitor Studies, 11(2),* 181-197.

Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171-190.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assesing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal, 40*(3), 211-218.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 80-92.

Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education, 81*(6), 763-779.

Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education, 28*(1), 87-112.

Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education, 14*(1), 3-21.

Kisiel, J. F. (2007). Examining teacher choices for science museum worksheets. *Journal of Science Teacher Education, 18*(1), 29-43.

Krombaß, A., & Harms, U. (2008). Acquiring knowledge about biodiversity in a museum – are worksheets effective?. *Journal of Biological Education, 42*(4), 157-163.

NSTA, National Science Teachers Association (2012). An NSTA position statement: Learning science in informal environments. http://www.nsta.org/docs/PositionStatement_Informal.pdf adresinden 19.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(10), 1097-1119.

Rennie, L. J., & McClafferty, T. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education, 6*(4), 175-185.

Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education, 89*(6), 920-935.

Walsh, L., & Straits, W. (2014). Informal science learning in the formal classroom. *Science and Children, 51*(9), 54-58.

Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: the role of the interactive science centres. *Physics Education, 25*(5), 247-252.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVREYE YÖNELİK ETİK YAKLAŞIMLARI

Evren CAPPELLARO, Akdeniz Üniversitesi, evrenne@gmail.com

ÖZ

Günümüzde yaşanan problemlerin alınan hukuki, ekonomik ve politik önlemlere rağmen çözülememesinin altında toplumun davranışlarını şekillendiren kurumsal, ahlaki ve manevi temeller yer almaktadır. Çevre etiği insanın doğal çevre ile olan ilişkisinin düzenlenmesi ve yaşanan çevre problemlerinin çözümü üzerine uğraş vermektedir. Doğanın korunması öncelikle bireyin doğaya olan yaklaşımı ve doğal çevre algısıyla başlar. Çevre sorunlarına çözüm ararken de öncelikli olarak bireylerin sahip oldukları çevreye karşı sorumlu davranışları ve etik tutumları göz önüne alınmalıdır. Çevreye ve doğaya karşı sahip olunan etik değerler, ailede kazanılmaya başlarken temel eğitim sayesinde bu değerler geliştirilir. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin de doğal çevrenin korunmasını ön plana çıkaran bir çevre etiğine sahip olması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımlarının belirlenmesidir. Araştırma 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yılları arasında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2. sınıfta okuyan 116 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının çevresel sorunlar doğrultusunda çevreye yönelik etik yaklaşımlarını ortaya çıkarmayı amaçladığından betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Katılımcılar çevrenin çok boyutluluğu ve biyoçeşitlilik, su, toprak, hava, enerji temalarına yönelik çevre sorunları kategorilerinde hazırlanan yapılandırılmış soruları yazılı olarak cevaplamışlardır. Veriler betimsel veri analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar analiz edilirken Ünder'in (1996) ve Thompson (2000) çevre etiği yaklaşımları için oluşturduğu kategorilerinden faydalanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adayları çevrenin çok boyutluluğu, biyoçeşitlilik, su temaları için zayıf insan merkezci; toprak, hava ve enerji temaları için çevre merkezci olarak tespit edilmişlerdir. Cevaplarda kullanılan terimler ve ifadeler yetersiz bulunmuş, çevre eğitiminde kullanılan birçok klişe cümlelere rastlanılmıştır.

Anahtar Sözcükler:Çevre eğitimi, Çevre etiği, Sınıf öğretmeni adayları

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the preserviceelementaryteachers' ethical approach to the environment. The descriptive survey method has been used in the research.116 preserviceelementaryteachers at University of Akdeniz participated in the study in 2014-2015 and 2015-2016 academical years.The results of the study revealed that the participants exibit weak-antropocentricapproach about multi-dimensionalityof environment, biodiversity, water and ecocentricapproach about soil, air, energy.

Keywords: Environmental education, Environmental ethics, Preservice elementary teachers

GİRİŞ

Çevre problemlerinin başlıca çıkış nedeni insanın doğa ile ilişkisini kurarken sahip olduğu doğru olmayan tutumlardır. Leopold (1949) bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: "Doğal kaynakların kullanımı bizi bir çıkmaza soktu. Dünyaya kötü davranmamızın nedeni

onu bize ait bir malmış gibi görmemiz. Nezamanki onun bir parçası olarak kendimizi görürsek o zaman ona sevgi ve saygıyla yaklaşacağız"(s. 8). Doğa insanın yaşadığı yerdir, orada doğar, hayatını devam ettirir ve ölür. Bizim için "yaşamak" aslında doğada yaşamaktır. Soluduğumuz hava, içtiğimiz su, bizi ısıtan güneş, ormanlar, bitkiler, hayvanlar bizim çevremizde olan varlıklar olup her biri insanın hayatını sürdürebilmesi için birer kaynaktırlar. Bu kaynaklar insan tarafından uzun bir zaman hiç bitmeyecek gözüyle görülmüş hatta varlıkları bile çoğu zaman hissedilmemiştir.Sınırsız büyüme arzusu ve teknolojik gelişmeler doğal kaynakları tükenme seviyesine getirmiş, doğayı kurtarmak ya da yaşam standartlarını yükseltmek adına yapılan birçok müdahale çevre elemanları üzerinde geri dönüşü olmayan birçok yıkıma sebep olmuştur. 60'lı yıllarda bu büyüme ve doğayı kontrol etme arzusunun sonuçları yöresel problemler boyutundan küresel boyuta taşınmıştır.Aslında doğa ve çevre farkındalığı da insanın bu durumun farkına varmasıyla başlamıştır.

Çevre sorunlarının günümüzdeki teknolojik gelişmeler ve bireylerin farkındalık düzeylerinin artmasına rağmen azalmaması hatta gittikçe daha da ciddi boyutlara taşınmasının altında iki neden yatmaktadır;sorunlara yaklaşımın dayandığı etik temel ve önerilen çözümlerin toplumsal, ekonomik ve siyasal boyutlarda benimsenme dereceleri (Bakır Öğütveren, 2012).

Doğayı korumak, onunla uyum içerisinde yaşamak ve gelecek nesillerimizin hayatını garanti altına alabilmek adına insanın doğa ile olan ilişkilerini düzenlemek gerekmektedir. Doğayı koruma ve yaşanacak çevre felaketlerini engelleme arzusu birleştiğinde karşımıza etik değerler çıkmaktadır. Etik, "ahlaktan farklı olarak, birey ve çevresi ile olan ilişkilerde davranış kalıplarımızı felsefi açıdan inceleyen bir alandır"(Ertan, 2004 s.96). Etik toplumda ilişkileri düzenleyen kurallardır. Etik değerler zamanlave içinde bulunulan koşullara göre değişiklik gösterse de özünde doğruyu savunma ve adil davranma her zaman yer alır.Bu açıdan bakıldığındainsan ve onun doğal çevre ile ilişkilerini düzenleyen çevre etiğinden bahsedilebilir. Çevre etiği kısaca insanın doğal çevre ile olan ilişkisinin düzenlenmesi ve yaşanan çevre problemlerinin çözümü üzerine uğraş vermesidir.

Çevre etiği yaklaşımları incelecek olursa çevreye yönelik sorumluluğun kim ve ne için olduğu sorularına verilen cevapların yaklaşımlara göre değiştiği göze çarpmaktadır. Bu soruya verilen cevaplar açısından bakıldığında etik yaklaşımlar insanı ve ona ait haklara öncelik verenler ve doğanın bütünlüğü üzerinde hem fikir olanlar olarak iki grup altında incelenebilir. İnsanı ön plana çıkaran yaklaşımların ortak özelliği insanın yaşam kalitesinin çevrenin diğer unsurlarından daha önemli tutulmalarıdır. Bu nedenle bu görüşü içine alan yaklaşımlarda doğa bir araç olarak görülmektedir (Özdemir, 1998; Dervişoğlu, 2012). Kayaer de (2013) çevre sorunlarının artış nedenini insanın kendisini doğanın efendisi olarak görmesine bağlamaktadır. Günümüzdeki ekonomik modeller ve üretim faaliyetlerinin yapıları incelendiğinde kim ve ne için sorularının cevabı insan olmaktadır. Bu nedenle her nekadar çevre sorunları ve çevrenin önemli uluslararası boyutlarda tartışılsa da insan-merkezci yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Çünkü bu yaklaşımda canlıların önemi onların insanlık için değeriyle özdeşleştirilmiştir. Kısacası bir canlı insanın yaşamı için gerekli ise değerli kabul edilmektedir (Karakoç, 2004). İnsan-merkezci yaklaşımlar da kendi içerisinde farklı boyutlarda yer almaktadır. İnsanın mutluluğunu her şeyden önemli tutanlar sıkı-insan merkezci örneğin John Locke ve Thomas Malthus'un çevre etik yaklaşımları olup bu kategoridekleri Thompson (2000) egosantrik yaklaşım olarak adlandırmıştır. Diğerleridoğadaki canlı ve cansız varlıkların insana faydaları yönünden değerlendirenler olup

Norton (1995) ve Ünder (1996) bu kategordekileri zayıf insan-merkezcilik olarak tanımlarken ya da Thompson (2000) homosantrik yaklaşım olarak isimlendirmiştir.Bir diğer insan-merkezci yaklaşım da tekno-merkezciliktir.(O'Brien ve Williams, 2013). Bu yaklaşımı savunanlar teknolojinin çevre sorunlarına çözüm getireceğini düşünmektedirler.

Bu yaklaşımlara tepki kabul edilen doğayı ve insanı birbirinden ayırmayan ekolojik görüş içerisinde yer alan yaklaşımlar da farklı boyutlarda incelenebilir. Tüm canlıların önemli olduğunu savunan canlı-merkezci yaklaşım temellerinin daha çok canlılar ve onların yaşam hakları üzerine kurmuştur(Keleş ve Ertan, 2002).Schweitzer'inyaşama saygı etiği, Taylor'ın doğaya saygı etiği, canlı-merkezci etik yaklaşım çerçevesi içerinde değerlendirilir (Ertan, 2004). Çevreyi bir bütün olarak elealan ve insanı onun bir parçası olarak göre çevre-merkezcilik yaklaşımına göre doğal kaynakların kullanımında ekonomik değerinin ötesinde geçerek ekosistemi oluşturan canlı ve cansız varlıkların tamamının düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Çevre-merkezci yaklaşımda insanlar da ekosistemin bir parçası olarak değerlendirilir. Bu yaklaşım temellerini Leopold'un yeryüzü etiği yaklaşımından almıştır.

Çevre etiği alanında yapılan araştırmalarda, insanların çevreye yönelik düşünce ve bakış açıları farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örneğin Merchant (1992) "ben-merkezli (egosentrik) etik", "toplum-merkezli (homosentrik) etik","doğa-merkezli (ekosentrik) etik" olarak sınıflandırırken (Akt. Karakaya ve Çobanoğlu, 2012); O'Riodan (1981); "ekosentrik etik" ve "teknosentriketik"olaraksınıflandırmıştır (Akt. Çobanoğlu, KarakayaveTürer, 2012). Thompson (2000)ise çevreye yönelik etik yaklaşımlarıinsanı merkeze alan "antroposentrik etik" ve insan-merkezli olmayan "non-antroposentriketik" diye iki grup altında toplamıştır. Daha sonra bunları kendi içerisinde de ikiye ayırmıştır. Antroposentrik olanı "ben-merkezli (egosentrik) etik", "toplum-merkezli (homosentrik) etik", non-antroposentrikolanı "canlı-merkezli (biosentrik) ve"doğa-merkezli (ekosentrik) etik" olarak değerlendirmiştir.Ünder (1996), çevre etiği yaklaşımlarını inceleyerek yaptığı sentezde bu yaklaşımları sıkı insan-merkezcilik (muhafazakarlar), zayıf insan-merkezcilik (ılımlı reformcular), hümanist çevre-merkezcilik (radikal reformcular) ve sıkı çevre-merkezcilik (devrimciler) olacak şekilde sıralamaktadır. Ünder'in (1996) bu sınıflandırmasında başlangıç olarak insan merkezli çevre etiği yaklaşımlarının temelini oluşturan mekanik görüş yer alırken diğer tarafta günümüz çevre etiği yaklaşımlarının çıkış noktası olanekolojik görüş bulunmaktadır (Karakaya ve Çobanoğlu, 2012).

Görüleceği üzere çevreye yönelik birçok etik yaklaşım mevcuttur ve her biri değişik zamanlarda çeşitli ölçülerde etkili olmuştur. Bunlardan en fazla etkili olan insan-merkezci etik yaklaşımlar, çevresel problemlerin çözümünde yetersiz kalmaları bir yana çevresel sorunların artmasına neden olmuşlardır.Bu nedenle doğanın korunması öncelikle bireyin doğaya olan yaklaşımı ve doğal çevre algısıyla başladığından çevre sorunlarına çözüm ararken de öncelikli olarak bireylerin sahip oldukları çevreye karşı sorumlu davranışları ve etik tutumları göz önüne alınmalıdır. Çevreye ve doğaya karşı sahip olunan etik değerler, aile ile kazanılmaya başlarken temel eğitim sayesinde bu değerler geliştirilir. Temel eğitimde bu değerler çevre eğitimi sayesinde geliştirilir. Çevre konularında farkındalık yaratma ve bilinçli bireyler yetiştirmede çevre eğitiminin önemi birçok araştırmada vurgulanmıştır (Miser, 2010; Özdemir, 2010). Bu açıdan sınıf öğretmenleri de çevre eğitimi açısından donanımlı olmaları

ve doğal çevrenin korunmasını ön plana çıkaran bir çevre etiğine sahip olması beklenmektedir (Erol ve Gezer, 2006; Karakaya ve Çobanoğlu, 2012).Öğretmenlerin çevreye yönelik etik yaklaşımlarını dersleri ile öğrencilerine aktarılacağı düşünüldüğünde sınıf öğretmeni olacak öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımlarının tespit edilmesi bu nedenle önemli görülmektedir. Bu durum aynı zamanda sınıf eğitimi programında yer alan çevre eğitimi dersinin içeriğinin şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynayacaktır.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımlarının belirlenmesidir. Bu çerçevede sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi dersinde gördükleri çevrenin çok boyutluluğu, biyoçeşitlilik, su, toprak, havaveenerjitemalarınayönelik etik yaklaşımları hangi yaklaşımlar yönündedir? Sorusunun cevabı aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma betimselmodelde nitel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmadır. Bu araştırmada durum belirleme nitel yöntemler kullanılarak yapılmış,yapılandırılmış sorular yardımıyla elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımları ile tablolaştırılmıştır.

Çalışma grubu

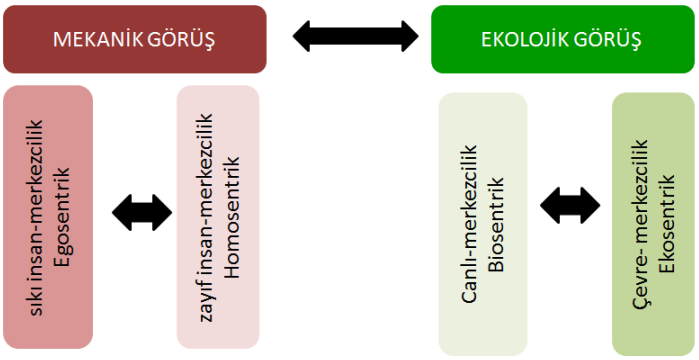
Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Çalışma grubu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi AD 2. sınıf öğrencileri içerisinden çevre eğitimi almış öğretmen adaylarından belirlenmiştir. Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılından 56, 2015-2016 öğretim yılından 60, toplamda 116 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

İlgili veriler sunulurken özel kod numaraları yazılmıştır. Bu kodlardan ilki öğretim yılına ilişkin olup bunu takip eden diğer iki sayı öğretmen adayına ait sıra numarasını ifade etmektedir. Örn: 1546 numaralı veri 2015-2016 öğretim yılında okuyan 46 numaralı öğrenciye aittir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada tam yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanmıştır. Bunun için yazılı formlar hazırlanmış ve öğrencilerin bunları doldurmaları istenmiştir. Görüşme için hazırlanan sorular çevre eğitimi dersi kapsamında anlatılan temalardan seçilmiştir. Çevrenin çokboyutluluğu, biyoçeşitlilik, su, toprak, havaveenerjitemalarıiçinbirersoru belirlenmiştir. Araştırma için veriler 2014-2015 ve 2015-2016 öğretim yıllarında çevre eğitimi dersi tamamlandıktan sonra toplanmıştır.

Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Verilerin kodlaması yapılırken Ünder (1996) ve Thompson'ın (2000) oluşturduğu sınıflandırmadan faydalanılmıştır. Buna göre her soru kendi içerisinde Şekil 1'de verilen kategorilere göre değerlendirilmiştir:



Şekil 1. İçerik analizinde kullanılan kategoriler

BULGULAR VE YORUMLAR

Yöneltilen her bir soru için, öğretmen adaylarından elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıdasunulmuştur. Araştırmayakatılanöğretmenadaylarınıncevaplarıyukarıdaverilendeğerlendirmekriterlerikullanılarakanalizedilmiştir.Öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımlarının belirlenmesi için sorulan soruya verdikleri cevapların verilerin analizinde kullanılan kategorilere göre dağılımı Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları

	Sıkı insan-merkezcilik		**Zayıf insan-merkezcilik**		**Canlı-merkezcilik**		**Çevre-merkezcilik**		**Boş/DD**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Ç. çok boyutluluğu	3	2,7	59	53,1	29	26,1	20	18,01	5	4,3
Biyoçeşitlilik	31	26,7	62	53,4	11	9,4	12	10,3	0	0
Toprak	4	3,4	20	17,2	32	27,5	60	51,7	0	0
Su	3	2,5	62	53,4	15	12,9	14	12	22	18,9
Hava	7	6	19	16,3	15	12,9	62	53,4	13	11
Enerji	5	4,3	25	21,5	12	20	74	63,7	0	0
Toplam	**53**	**7,6**	**247**	**35,4**	**114**	**16,3**	**242**	**34,7**	**40**	**5,7**

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yarıdan fazlasının çevrenin çok boyutluluğu ile ilgili etik yaklaşımlarının topluma faydalı olan çevreye faydalıdır görüşünü yansıtan zayıf insan-merkezci olduğu dikkati çekmektedir.

> *Termik santral ile hava kirliliği artacak. Zeytin ağaçlarının kesilmesi kirlenen havayı temizleyemeyecek. İnsanlar için maddi gelir olduğu için kötü etkileyecek. İnsana zararlı gazlar salınacak.* (1402)

Bu görüşü canlı-merkezci görüş takip etmektedir. Bu görüşe sahip olanlar soru içerisinde yeralan problemi sadece canlılar açısından değerlendirmişlerdir.

> *Ağaçların kesilmesiyle orada var olan hayvanlar bitkiler diğer canlıların yaşam alanları bozulmuş oluyor.* (1525)

Çevre-merkezci görüşe sahip olan öğretmen adayları ise olayı sadece canlı ve insan olarak değil çevrenin tüm boyutlarını düşünerek bir bütün olarak soruna yaklaşmışlardır.

Doğa ve insan iç içedir yaşadığımız çevrede bir döngü vardır onun için doğa ve insan birbirinden etkilenir ve etkilerler. (1546)

Çok az sayıda olsa da bazı öğretmen adaylarının soruna insanın egosunun sınırsız değerde olduğu ve her şeyin insan için var olduğu anlayışını benimseyen sıkı insan-merkezci görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

İnsanlar bilinçsizce ağaç kesip köylülerin geçim kaynaklarına engel olmuşlardır. Farklı boş alanlara termik santral yapmaları daha uygun olur. (1532)

Öğretmen adaylarının biyoçeşitlilikhakkında etik yaklaşımlarının belirlenmesi için sorulan soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde biyoçeşitlilik açısından olumsuz bir sonucu yansıtan soruda öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün insan-merkezli yaklaşımlara sahip oldukları tespit edilmiştir (%80,1). Genetik erozyona maruz kalan bitkiler ile ilgili düşünceleri insanların ihtiyaçları ve ekonomik refahlarını ön plana çıkaran zayıf insan-merkezci görüşte yoğunlaşmaktadır.

Besin miktarı artar. Nüfus besinini rahatlıkla karşılar. Kendilerine de fazla olduğu için ihraç ederler. (1444)

Bazı öğretmen adayları bu durumu daha ileriye taşıyarak bireysel çıkarlarını ön plana alan sıkı insan-merkezci görüşleri yansıtan cevaplar vermişlerdir.

Her mevsim istediğimiz ürünü tüketebiliriz. (1454)

İnsan kaynaklı çevre sayesinde türde artış olur. (1509)

Aslında yaşanan durumun olumsuz olduğu ve canlılar için negatif etkileri bulunduğunu fark eden öğretmen adaylarının oranı ile bu durumun sadece canlılar değil habitatları ve cansız varlıkları da olumsuz etkilediğini düşünenlerin oranı birbirine oldukça yakındır.

İnsanlar bu doğada yalnız değildir. Bir türde olan bir olay diğer canlıları etkiler. (1545)

Genetik erozyon sonucu gen çeşitliliği azalacağı için biyoçeşitlilik azalır. Biyoçeşitliliğin azalması bazı habitatların ve populasyonların yok olmasına neden olur. (1506)

Öğretmen adaylarının toprak temasına yönelik yöneltilen yapılandırılmış soruya verdikleri cevaplara göre yanıtların yarısından fazlası çevre-merkezci görüşü yansıtmaktadır. Bu etik yaklaşıma sahip öğretmen adayları toprağa sadece ekonomik değeri açısından bakmayıp toprağı bir ekosistem olarak ön plana çıkarmışlardır.

Toprak kaybının olması demek o arazinin yok olması demek ayrıca ağaçlandırma yaparak hem oksijen hem de o çevrenin daha çok yağmur alması demektir. Yani yaşayan canlı sayısı artar ve döngü çoğalır ve verimli hale gelir. (1536)

Toprağı korumanın onun üzerindeki canlıları korumak olduğunu düşünen canlı-merkezci etik yaklaşıma sahip öğretmen adayları özellikle canlıların yaşamlarını devam ettirebilmek için toprağa gereksinimi olduğunu vurgulamışlardır.

Evet topraklar tamamiyle yok olmuyor olabilir ama onun üzerinde yaşayan canlılar yok oluyor. (1558)

Canlı-merkezci etik yaklaşıma yakın oranlarda zayıf insan merkezci yaklaşım da cevaplar da tespit edilmiştir. Bu yaklaşıma sahip öğretmen adayları toprağı insan için ekonomik bir değer olarak görmektedirler.

Hiç ağaç olmazsa tüm verimli topraklar denize gidecek. Tarım yapmak zorlaşacak.(1442)

Toprak ile ilgili etik yaklaşımları sıkı insan-merkezci görüşe daha yakın olan öğretmen adaylarının oranı oldukça düşük tespit edilmiştir. Bu kategorideki cevaplarda daha çok toprak kaybını engellemenin en önemli nedeni insanın beslenme ihtiyacı olarak gösterilmiştir.

Kuraklık suyun olmadığı yer bitki olmaz bitkilerin olmadığı yerde insan hayat bulmaz. Arazilerin bol bol ağaçlandırılması gerekir. (1424)

Öğretmen adaylarının su temasına yönelik yöneltilen yapılandırılmış soruya verdikleri cevaplara göre araştırmaya katılanların yarıdan fazlasının su ile ilgili etik yaklaşımlarının insanın olumsuz etkilenmesini çevre problemlerinden daha önemli kabul eden görüşü yansıtan zayıf insan-merkezci olduğu dikkati çekmektedir. Selin insan üzerindeki etkileri dışında başka sonuçları olabileceğini ya da olayın kaynağı hakkında sorgulayıcı olmamışlardır.

Ani yağış sebep olmuştur. Her iki bölgede yaşayan insanlar maddi manevi zarar görmüştür. Şehir kurarken seli düşünmek lazım.(1439)

Öğretmen adaylarının bir kısmı yaşanan sel olayının nedenini ağaçların kesilmesine bağlamışlardır. Yaşanan felaketin canlılar üzerine etkisini vurgulamışlardır. Bu kategorideki cevaplar canlı-merkezci etik yaklaşımı yansıtmaktadır.

Ağaçların kesilmesiyle orada var olan tüm engellemeler gitmiş oluyor. (1527)

Bu soruya cevap vermeyen ya da cevabı değerlendirilmeye alınamayan öğretmen adayı oranı oldukça yüksektir. Çevre-merkezci görüşü yansıtan cevapların oranı ise %12 ile sınırlı kalmıştır. Bu kategoriye alınan yanıtlarda öğretmen adayları selin farklı boyutlarını tartışmış, nedenlerinin çok boyutluluğu üzerinde durmuştur.

Yağış faktörünün yanı sıra insanların çevreye zarar vermelerinden oluyor. Yerleşim yerleri çevre şartları düşünülmeden seçiliyor. İzmir ise çok kalabalık altyapısı yok. Doğa bize isyan ettiğini böyle gösteriyor. (1546)

Yaşanan selin sadece insan üzerindeki etkileri üzerine yoğunlaşmış cevaplar sıkı insan-merkezci etik yaklaşım altında toplanmıştır. Oranları çok düşük tespit edilmiştir.

Selin insan hayatını olumsuz etkilediğini görüyoruz. Karadeniz'de can kaybı var İzmir'de yok. (1529)

Hava temasına yönelik yöneltilen soruya verdikleri cevaplara göre sınıf öğretmeni adaylarının yarıdan fazlasının hava ile ilgili etik yaklaşımlarının çevre-merkezci olduğu dikkati çekmektedir. İnsan faaliyetlerinin olumsuz etkileri üzerine dikkat çekmişler ve çevre problemlerinin çok boyutluluğunu vurgulamışlardır.

Aslında küresel ısınma var ama insan faaliyetleri bunu hızlandırıyor. Çok fazla karbon salınımı oluyor. Döngüler bozulduğundan ısınma çok oluyor. (1511)

Öğretmen adaylarının bir kısmı zayıf insan-merkezci görüşü yansıtan küresel ısınmanın insanların yaşam kalitesi üzerindeki etkilerinden bahsetmişlerdir. Örneğin kötü kömürün yakılmasının insan sağlığı üzerine etkilerinden bahsederken bunun doğaya vereceği zarara değinmeyen öğretmen adayları tespit edilmiştir.

*Çok fazla kötü kömür kullanılan yer var. Fabrikalar evler. Buralarda iyi kömür kullanılmalı bence.Sonuçta soluyoruz da onu.(*1439)

Canlılara zarar verildiği için küresel ısınmanın yaşandığını söyleyen canlı-merkezci görüşü yansıtan cevaplarda daha çok ağaçların kesilmesi, ormanlara verilen zararlar üzerinde durulmuştur.

Ağaçları ev yapmak ya da kullanmak için kesince oksijen azalıyor karbondioksit artıyor. Küresel ısınmada da karbondioksit önemli bence. (1527)

Küresel ısınmayı sadece günlük hava durumu üzerinden değerlendiren sıkı-insan merkezci öğretmen adaylarının oranı da dikkat çekmektedir.

Küresel ısınma deniyor ama kışlar çok soğuk gerçekten. Sadece kutuplar daha sıcak o yüzden. (1422)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının enerji temasına yönelik yöneltilen yapılandırılmış soruya verdikleri cevapların yarıdan fazlasının çevre-merkezci olduğu dikkati çekmektedir. Doğalgaza geçme nedeni olarak çevreye daha az zarar verdiğini söylemişlerdir.

Bence doğalgaza geçmelisin çünkü çevre dostu. Daha az çevreye zarar veriyor. Havayı kirletmiyor. Kömür küresel ısınmaya neden oluyor. (1558)

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise olayı ekonomik boyutları açısından değerlendirmişlerdir. Bu şekilde insan faydacı, ekonomik değerleri yansıtan cevaplar zayıf insan-merkezci görüşü yansıtmaktadır.

Tabi sen bilirsin ama başta pahalı gibi görünse de sonra daha ekonomik mesela ayda 10 Tl ye yemek pişiriyorsun duş alıyorsun. (1427)

Canlı-merkezci etik yaklaşıma sahip olan öğretmen adaylarının oranı ile zayıf insan-merkezci olanların oranı birbirine çok yakın tespit edilmiştir. Canlı-merkezci etik yaklaşıma yakın tespit edilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının doğalgazdan çok kömürün canlılar üzerindeki etkilerine değindiği tespit edilmiştir.

Kömür doğaya zarar veriyor. Canlılar ölüyor. Biz hastalanıyoruz. Kömür madenleri için ağaç kesiyorlar. Daha az yeşil daha az oksijen bunu unutma. (1547)

Sıkı insan-merkezci yaklaşımı yansıtan cevapların oranı düşük de olsa öğretmen adaylarının doğalgazı tercih etme nedenleri altında tamamıyla egosentrik oldukları görülmektedir.

Kömürle uğraşmana değmez. İndir kaldır. Tozu dumanı evde. Soba kur kaldır. Gel seni de doğalgazlı yapalım. (1419)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi dersi içeriğinde yer alan çevrenin çok boyutluluğu, biyoçeşitlilik, su, toprak, hava ve enerji konularını içeren çevreye yönelik etik yaklaşımları incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak çevreye yönelik etik yaklaşımlarında iki kategorinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları zayıf insan-merkezci (%35,4) ve çevre-merkezci (%34,7) etik yaklaşımlara daha yakın oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları sorulardaki temalara göre incelendiğinde ise toprak (%52), hava (%53) ve enerji (%64)ile ilgili yaklaşımları çevre-merkezci tespit edilmiştir. Daha önceki çalışmalarda sınıf öğretmeni adayları genel anlamda çevre-merkezci olarak tespit edilmiştir. Örneğin Çobanoğlu, Karakaya ve Türer'in (2012) sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik bakış açılarının ekosentrik ve teknosentrik yaklaşımlara göre değerlendirildiği çalışmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%62,9) ekosentrik olduğunu tespit edilmiştir. Özellikle toprak ile ilgili problemlerin Türkiye'de yaşanan çevre problemlerinin başında yer alması, bu konunu TEMA gibi birçok vakıf ile gündeme taşınması öğretmen adaylarının toprak ile ilgili çevresel problemlere daha fazla çevre-merkezci yaklaşmalarında etkili olmuş olabilir. Hava ilgili etik yaklaşımlarını çevre-

merkezci olarak şekillenmesinde kış aylarında yaşanan hava kirliliği problemleri etkili olabilir. Buna bağlı olarak medyada sıkça gündeme getirilmesi hava ile ilgili çevresel problemlere karşı daha duyarlı olmalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca ülkemizde uygulanan doğalgaz politikası ve temiz enerji kampanyaları da öğrencilerin enerji ile ilgili görüşlerini etkilediği düşünülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde bu kampanyalara ait sloganlara sıkça yer vermeleri bu sonucu doğrular niteliktedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çevrenin çok boyutluluğu (%53), biyoçeşitlilik (%53), suyla (%53) ilgili etik yaklaşımları ise zayıf insan-merkezci olarak tespit edilmiştir. Özdemir (2012) araştırmasına katılan üniversite öğrencilerinin zayıfinsan-merkezcilik eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Bunun nedenini de sürdürülebilir kalkınma kavramına bağlamıştır. Araştırmacıya göre çevrenin korunmasını çevreyi korumak amacından çok kaynakların kullanımı düşüncesinin eğilimlerini daha fazla etkilemesidir. Bu açıdan bakıldığında biyoçeşitlilik ve su gibi çevre elemanlarının birer kaynak gibi algılanması doğal karşılanabilir. Özellikle çevrenin çok boyutluluğu ile ilgili soruya verilen yanıtlar da sınıf öğretmeni adaylarının çevreyi insanlar için bir kaynak gözüyle gördüklerini bir kez daha vurgulamaktadır. Ateş ve Karatepe'nin (2013) çalışması da bu durumu desteklemektedir. Araştırmada çevreye yönelik üniversite öğrencilerinin yaptığı metaforlarda ençok metafor içeren kategorilerden bir de "ihtiyacımız olan bir varlık olarak çevre" olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen zayıf insan-merkezci yaklaşımları destekler niteliktedir. Kortenkamp ve Moore (2001) çevreye yönelik çevre-merkezci yaklaşımlara sahip olabilmek için karşılaşılan problemin çevre üzerindeki etkilerini iyi bilmek ile de alakalı olduğu sonucuna varmışlardır. Örneğin makalelerinde şehirdeki çim alanların aşırı gübrelenmesi üzerine alınacak bir kararın yeraltı su kaynakları üzerine etkisini bilmeyen birisi için bu durum ekolojik bir problem olmayabilir. Aynı şekilde bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının biyoçeşitlilik, çevrenin çok boyutluluğu ve suile ilgili temalardaki bilgilerinin zayıf olabileceği ve bu nedenle bu temalardaki çevresel problemlere çevre-merkezci bir etik yaklaşımla yaklaşamadıkları düşünülebilir.

Araştırmanın amacından farklı olarak elde edilen diğer bir sonuç ise sınıf öğretmeni adaylarının cevaplarında oldukça fazla çevre eğitimi klişe cümlelere ve medyatik sloganlara rastlanmış olmasıdır. Öğretmen adayları çevre ve doğa kavramını aynı anlamda kullanmışlar ve genellikle "çevremizi koruyalım", "korumamız lazım" şeklinde korumacı bir yaklaşım yansıtmışlardır. Bu durum yine Ateş ve Karatepe'nin (2013) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cevapların bilimsel terminolojiden uzak olması da elde edilen ilginç sonuçlardan birisidir. Öğretmen adayları çevre eğitiminde öğrendikleri varsayılan kavramlardan soruları cevaplarken faydalanmamışlardır. Soruların günlük hayattan seçilmesinin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çevre eğitiminde öğrendikleri kavramları günlük hayata taşıyamamalarının altında dersin kazanımlarından ve teorik bir ders olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yukarıdaki sonuçlardan da anlaşılacağı gibi sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları daha çok üniversite öncesi aldıkları eğitim ve informal yolla edindikleri bilgilerden etkilenmektedir. Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli (2002) araştırmalarında aynı sonuca ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımlarında yer alan zayıf insan-merkezci yaklaşıma yönelik yapılabileceklerden ilki bu alanlardaki ekolojik bilgilerini zenginleştirmek olacaktır. Bu bilgilerin temel eğitim seviyesinden başlayıp üniversiteye kadar çevre eğitimi kapsamında derinlemesine verilmesi gerekmektedir. İkinci olarak da etik yaklaşımlardan kolaylıkla vazgeçilmediği düşünüldüğünde sürdürülebilir kalkınma yaklaşımının bu temalara ait bilgilerin aktarımında daha dikkatli bir şekilde kullanılması yararlı olacaktır. Böylelikle sınıf öğretmenleri

tarafından yetiştirilecek olan genç nesiller çevreyi birer kaynak olarak görmek yerine onun bir parçası olarak kendilerini algılayabileceklerdir.

KAYNAKÇA

Ateş, M.,& Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin "çevre kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*,6(2), 1327-1348.

Bakır Öğütveren, Ü. (2012) Çevre Sorunları ve Politikaları, Eskişehir, AOF.

Çobanoğlu, E. O., Karakaya, Ç.,& Türer, B. (Haziran, 2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik değerlerinin ekosentrik (ekoloji merkezli) ve teknosentrik (teknoloji merkezli) yaklaşımlar çerçevesinde belirlenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Niğde.

Dervişoğlu, S. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Canlı Türlerini Koruma Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 154-162.

Erol, G. H.,& Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65–77.

Ertan, B. (2004). 2000'li Yıllarda Çevre Etiği Yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 93-108.

Kayaer, M. (2013), Çevre ve Etik Yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 63-76.

Karakaya, Ç.,& Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 23-35.

Karakoç, A. G. (2004). Çevre Sorunlarına Etik Yaklaşım. Marin, M. C., &Yıldırım, U.(Editörler.), *Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar*, (s. 59-72). İstanbul: Beta Yayınları.

Keleş, R., & Ertan B. (2002). *Çevre Hukukuna Giriş*. Ankara: İmge Kitapevi.

Kortenkamp, K. V., & Moore, C. F. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 261-272.

Leopold, A. (1949). *Sand county almanac*. New York : OxfordUniversity Press.

Merchant, C. (1992). *Radicalecology: Thesearchfor a liveableworld*. New York: Routledge.

Miser, R. (2010). *Çevre eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Norton, B.G. (1995). Why I Am Not A Nonanthropocentrist: Callicott and the Failure of Monistic Inherentism. *Environmental Ethics*, 17, 341-358.

O'Brien, R., &Williams, M. (2013). *Global political economy: evolution and dynamics*, 4th ed. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Özdemir, İ. (1998). Çevre Sorunlarının Antroposentrik Karakteri. *Felsefe Dünyası*, 27, 68-80.

Özdemir, O. (2010). The effects of nature–based environmental education on environmental perception and behavior of primary school students. *Pamukkale Journal of Faculty of Education*, 27, 125–138.

Özdemir, O. (2012). The environmentalism of university students:Their ethical attitudes toward the environment. *Hacettepe UniversityJournal of Education*,43, 373-385.

Thompson, I. H. (2000). Aesthetic, social and ecological values in landscape architecture. A Discourse Analysis. *Ethics, Placeand Environment*, 3(3), 269-287.

Turgut, N. Y. (2009). *Çevre Politikası ve Hukuku*. Ankara: İmaj Yayınevi.

Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi*. Ankara: Doruk Yayımcılık.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve Üniversite Öğrencilerinin Çevre, Çevre Kavramları ve Sorunları Konusundaki Bilgileri ve Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156-162.



LABORATUVAR DESTEKLİ VE UYGULAMALI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN FEN'E YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN BELİRLENMESİ

Ramis DOĞAN, Dumlupınar Üniversitesi, Doktora Öğrencisi

Halil KUNT, Dumlupınar Üniversitesi

1. Giriş

Günümüz insanının hayatının her safhasını etkileyen teknolojik gelişmeleri algılayıp yorumlayabilmesi için temel fen bilgisi eğitiminden geçirilmesinin gereği açıkça görülmektedir. Böylece bireyler bilimin değerini anlar ve ona karşı pozitif bir tutum geliştirir, teknolojinin toplumsal yaşantı üzerindeki etkisini anlar ve en önemlisi bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi ve birbirlerini nasıl etkilediklerini merakla izler.

Öğrenmede önemli bir yere sahip olan tutumun literatürde bir çok tanımı yapılmıştır. Pratkanis ve arkadaşlarına (1988) göre tutum, bir bireyin bazı nesneler hakkında var olan bilgisini değerlendirmesidir. Senemolu (2000) tutumu; bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı, bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre tutum, bir fikre karşı birinin eğilimidir ve bireylerin bazı nesnelere karşı olumlu veya olumsuz hislerinin gösterimidir (Koballa, 1988). Gardner ise, fen alanına yönelik tutumları "nesneleri, insanları, eylemleri, durumları belirli biçimlerde değerlendirmede, öğrenilmiş önsel eğilim'' yada ''fen öğrenmeyle ilgili önermeler" olarak tanımlamıştır (Akt: George, 2000). Kaptan'a (2001) göre tutumlar davranış değil, davranış gösterme eğilimleridir ve soyut kavramlardır. Ancak gözlenebileceği durumlar vardır. Literatürde tutum ve başarı arasındaki teknolojide meydana gelen gelişim ve değişimlerin her geçen gün sürekli artarak devam etmesi fen ve teknoloji eğitiminin önemi bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Son zamanlarda fen bilgisi eğitimi, fen ve teknoloji konularını anlama ve uygulamanın tanımı olan 'kavram' üzerine odaklanmıştır. Fen ve teknoloji tam anlamıyla kavrandığında ezbercilikten daha çok ihtiyacı olan bilgiye ulaşabilen ve gerektiğinde bunu akılcı kullanabilen, fen ve teknolojinin toplumla iç içe olduğunun farkında olan bireyler gelir (Solmaz, 2007).

Fen bilgisi eğitimi, çocuğun istekleri ve ilgi alanları, bilgiyi alma ve gelişim düzeyi, yaşadığı çevrenin sunduğu imkanları göz önünde bulundurularak, en uygun yöntemlerle uygulanması gereken, kolay, somut bir eğitimdir (Gürdal, 1988)

Bir dersin öğretiminde öğrencinin verimliliğini artıran ve onları öğrenmeye teşvik eden faktörlerin başında kuşkusuz öğrenciyi, öğrenmeye karşı yönelten bir güç olan olumlu tutum

gelmektedir. Öğrencilerin herhangi bir konu üzerindeki tutum ve davranışlarını olumluya çevirme süreci de eğitimciler için en zorlu süreçlerden biridir. Bu çalışmada laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Aliaga ve Gunderson (2002) nicel araştırmayı, matematiksel temelli yöntemler kullanılarak analiz edilen sayısal verilerin toplanmasıyla fenomenlerin açıklanması olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel araştırma deseni araştırmacılar tarafından kullanılan en güçlü araştırma yöntemlerinden biridir. Deneysel araştırma, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini en iyi biçimde açıklayan araştırma deseni olup bu desende araştırmacılar en az bir değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkilerine bakarlar ve bu desenin diğer desenlerden ayıran en önemli farkı araştırmacıların bağımsız değişkene müdahale edebilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

1.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretimin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kontrol gruplu öntest ve sontest modele dayalı yarı deneysel olarak desenlenen bu çalışma yansız atama ile oluşturulmuş ikisi deney grubu, ikisi kontrol grubu olmak üzere toplam dört grupla gerçekleştirilmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde eğitimine devam eden Ankara İlindeki bir ilkokulda, "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesinde yürütülen bu çalışma 6 hafta ve 18 ders saati sürmüştür. Araştırmada yer alan kontrol grubuna fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan mevcut eğitim-öğretim yaklaşımı olan araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile dersin öğretimi sürdürülürken deney grubunda ise eğitim laboratuvar destekli uygulamalı öğretim ile sürdürülmüştür. Laboratuvar uygulamalarında öğrenciler bizzat fen dersinde teorik olarak öğrendiği konuları görerek ve yaşayarak öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Çalışma öncesi ve sonrasında tüm gruplara Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilmiş 'Fen Tutum Testi' uygulanmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizleri için; tanımlayıcı istatistiksel metotların (aritmetik ortalama, ± standart sapma, frekans, yüzdelik) yanı sıra independent samples T-test analizi kullanılmıştır. Ayrıca çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinden dersin işlenişiyle ilgili görüşleri yapılandırılmış görüş anketi kullanılarak alınmıştır. Analiz sonuçlarından öğrencilerin fene yönelik tutumlarında anlamlı bir artış görülürken öğrencilerin yazılı görüşlerinden edinilen verilerdeki olumlu ifadeleri de bu durumu desteklemiştir.

1.2.1. Tutum Testi

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için Akınoğlu (2001) tarafından geliştirilen "Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmuş olup 11 maddesi olumlu anlam içermekte iken 9 maddesi ise olumsuz anlam içermektedir. Öğrencilerin ölçek maddelerine verecekleri cevaplar "Kesinlikle katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" olacak şekilde 5'li likert tipinden olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlanarak SPSS 20 bilgisayar program ile analiz edilmiştir. Analiz sırasında olumsuz anlam içeren maddeler yapı olarak olumlu gözükmesi için ters kodlanmıştır. (1=5, 2=4, 4=2, 5=1).

2. Bulgular

2.1.Öğrencilerin Fen Tutumlarına Yönelik Bulguları

Bu bölümde 4. Sınıf öğrencilerinin vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesine ilişkin laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretiminin fene yönelik tutumlarına etkisi okullar ve kontrol-deney grupları açısından nasıl etki ettiğine yönelik bulgulara verilmiştir. Bulgular incelenirken örneklemin popülasyona genellenebilmesi için çıkarımsal istatistik ve aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik gibi veriler üzerinden yorum yapabilmek için de tanımlayıcı istatistiksel metotları kullanılmıştır.

2.1.1. Fen Tutumlarına Yönelik Ön Test Bulgularının Okullar Açısından İncelenmesi

Ön test olarak uygulanan tutum testine yönelik öğrencilerin verdikleri cevapların maddeler bazında analizi için çıkarımsal istatistik ve farklılık açısından incelemek için de bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan 4. öğrencilerinin uygulama öncesindeki fene yönelik tutumlarına ilişkin veriler okullar açısından Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Ön testte tutum ölçeğine yönelik öğrencilerin okullar açısından ortalama ve standart sapma değerleri

Okul	N	M	SS	T	df	p
MKİO	82	4,00	,58	1,37	162	,171
DBİO	84	4,14	,59			

N: Kişi sayısı

M: Ortalama

SS:Standart Sapma

Tablo 5'e göre hem MKİO'de (*N*=82, *M*=4,00, *SS*= ,58) hem de DBİO' de (*N*= 84, *M*=4,14, *SS*= ,59) fene yönelik tutumlarının olumlu seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarının okullar açısından karşılaştırılmasını yapmak üzere uygulanan bağımsız gruplar testi sonucuna göre iki okul arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır [*t*(162)=1.37, *p*=.171]. Dolayısıyla,iki okul arasındaki farklılığın büyüklüğü oldukça küçük çıkmıştır (Etki büyüklüğü=0.012).

Ön teste ilişkin fene yönelik tutum testine yönelik betimsel analiz değerleri ve okullar arasındaki farklılığın maddeler açısından incelenmesine yönelik veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Ön Teste İlişkin Tutum Ölçeği Betimsel Analiz Değerleri ve Okullar Arasındaki Farklılığın Maddeler Açısından İncelenmesi****

Madde No	Minimum	Maximum	Ortalama MKİO	DBİO	p
1	1	5	4,46	4,61	,238
2	1	5	2,40	2,36	,842
3	1	5	4,44	4,5	,668
4*	1	5	3,8	4,26	,009**

5	1	5	3,82	4,3	,007**
6*	1	5	4,09	4,32	,179
7	1	5	3,75	4,25	,003**
8*	1	5	4,15	4,25	,581
9	1	5	4,18	4,52	,018**
10*	1	5	3,65	3,49	,472
11	1	5	3,88	4,15	,097
12*	1	5	3,5	4,07	,008**
13	1	5	4,32	4,41	,578
14*	1	5	4,08	4,69	,156
15	1	5	4,21	4,5	,037**
16*	1	5	3,79	4,08	,117
17	1	5	3,77	4,23	,006**
18*	1	5	3,45	3,41	,878
19	1	5	4,51	4,62	,327
20*	1	5	3,75	4,2	,024**

*Maddeler ters olarak kodlanmıştır.
**Maddeler de okullar arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir.
***Anlamlılık düzeyi α=0.05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde genel ortalamaları anlamında iki okul arasında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen ölçekte yer alan 8 madde de anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Bu maddelere ait bulgular incelendiğinde DBİO'de eğitim alan öğrencilerin fene yönelik tutumları MKİO'de eğitim alan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Örneğin, MKİO' de eğitim alan öğrenciler DBİO'ye göre fen bilimleri dersine çalışırken daha çok canlarının sıkıldığını belirtmişlerdir. DBİO'deki öğrencilerin büyük bölümü fen bilimleri dersinin kendilerini düşündürtmelerinden büyük zevk alacaklarını düşünürken bu oran MKİO'de biraz daha düşüktür. Benzer şekilde DBİO'deki öğrencilerin tamamına yakını fen bilimleri dersinin en güzel ders olduğunu ve dersle ilgili her şey ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Bu maddelere MKİO'daki öğrenciler de genel olarak olumlu düşünmüş olsalar bile ortalamaları anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. 12 maddede ise iki okul arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

2.1.2. Fen Tutumlarına Yönelik Son Test Bulgularının Okullar Açısından İncelenmesi

4. Sınıf öğrencilerinin vücudumuzun bilmecesini çözelim ünitesine ilişkin laboratuvar destekli ve uygulamalı öğretimin okullar açısından son test olarak yapılan öğrencilerin fene yönelik tutumlarına etkisini maddeler bazında incelemek için çıkarımsal istatistik ve farklılık açısından incelemek için de bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan 4. öğrencilerinin uygulama sonrasındaki fene yönelik tutumlarına ilişkin verilerin okullar açısından değerlendirilmesi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Son testte tutum ölçeğine yönelik öğrencilerin okullar açısından ortalama ve standart sapma değerleri

Okul	N	M	SS	T	df	p
MKİO	82	4,35	,45	3,58	164	,000
DBİO	84	3,92	,83			

Tablo 7'ye göre hem MKİO'de (*N*=82, *M*= 4,35, *SS*= ,45) hem de DBİO' de (*N*=84, *M*= 3,92, *SS*= ,83) fene yönelik tutumlarının olumlu seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarının okullar açısından karşılaştırılmasını yapmak üzere uygulanan bağımsız gruplar testi sonucuna göre iki okul arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [*t*(164)=3.58, *p*=.000]. İki okul arasındaki farklılığın büyüklüğü orta düzeyde çıkmıştır (Etki büyüklüğü=0.10).

Son teste ilişkin fene yönelik tutum testine yönelik betimsel analiz değerleri ve okullar arasındaki farklılığın maddeler açısından incelenmesine yönelik veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Son Teste İlişkin Tutum Ölçeği Betimsel Analiz Değerleri ve Okullar Arasındaki Farklılığın Maddeler Açısından İncelenmesi****

Madde No	Minimum	Maximum	Ortalama MKİO	DBİO	p
1	1	5	4,79	4,21	,000**
2	1	5	1,65	2,57	,000**
3	1	5	4,67	4,23	,007**
4*	1	5	4,59	3,92	,000**
5	1	5	4,15	3,88	,174
6*	1	5	4,73	4,35	,014**
7	1	5	4,12	3,76	,070
8*	1	5	4,71	4,03	,000**
9	1	5	4,56	4,06	,001**
10*	1	5	4,14	3,58	,018**
11	1	5	3,98	3,81	,352
12*	1	5	4,39	3,51	,000**
13	1	5	4,65	4,22	,007**
14*	1	5	4,63	3,93	,000**
15	1	5	4,57	4,23	,034**
16*	1	5	4,34	3,64	,002**
17	1	5	4,13	4,02	,556
18*	1	5	3,96	2,98	,000**
19	1	5	4,79	4,48	,018**
20*	1	5	4,64	3,84	,000**

*Maddeler ters olarak kodlanmıştır.
**Maddeler de okullar arasında anlamlı farklılık meydana gelmiştir.
***Anlamlılık düzeyi α=0.05 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde 16 madde de iki okul arasında anlamlı farklılık meydana gelirken 4 maddede anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu maddelere ait bulgular incelendiğinde MKİO'de eğitim alan öğrencilerin fene yönelik tutumları DBİO' de eğitim alan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Anlamlı farklılık çıkmayan maddelere bakıldığında, fen bilimleri dersinin öğrencileri düşündürtmesinden zevk alacağını düşünmelerine yönelik iki okul arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Anlamlı farklılık çıkmayan bir diğer madde öğrencilerin boş zamanlarındaki fen konularıyla uğraşmaktan hoşlanmalarıdır. Anlamlı farklılık çıkan maddelere bakıldığında fen bilimleriyle ilgili kitap okumanın yararlı iş olup olmadığına yönelik tutumu ölçen madde dikkat çekmektedir.

MKİO'de eğitim alan öğrenciler fen bilimleriyle ilgili kitap okumanın yararlı olduğunu düşünmelerine rağmen DBİO'de eğitim alan öğrenciler bu madde de kararsız kalmışlardır.

2.1.3. Fen Tutumlarına Yönelik Ön Test Bulgularının Deney-Kontrol Grupları Açısından İncelenmesi

Ön test olarak uygulanan tutum testine yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplarının ortalamalarının incelenmesi için çıkarımsal istatistik,farklılık açısından incelemek için de bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan 4. öğrencilerinin uygulama öncesindeki fene yönelik tutumlarına ilişkin veriler deney-kontrol grupları açısından Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Ön Testte Tutum Ölçeğine Yönelik Öğrencilerin Deney-Kontrol Grupları Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	M	SS	T	df	p
Kontrol Grubu	86	4,12	,42	1,23	164	,261
Deney Grubu	80	4,06	,36			

N: Kişi sayısı

M: Ortalama

SS:Standart Sapma

Tablo 9'a göre hem kontrol grubunda (*N*=86, *M*= 4,12, *SS*= ,42) hem de deney grubunda (*N*= 80, *M*= 4,06, *SS*= ,36) fene yönelik tutumlarının olumlu seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarının okullar açısından karşılaştırılmasını yapmak üzere uygulanan bağımsız gruplar testi sonucuna göre iki okul arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır [$t(164)=0.37$, $p=.261$]. İki okul arasındaki farklılığın büyüklüğü oldukça küçük çıkmıştır (Etki büyüklüğü=0.01).

2.1.4. Fen Tutumlarına Yönelik Son Test Bulgularının Deney-Kontrol Grupları Açısından İncelenmesi

Son test olarak uygulanan tutum testine yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplarının ortalamalarının incelenmesi için çıkarımsal istatistikten ve anlamlı farklılık açısından incelemek için de bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan 4. öğrencilerinin uygulama sonrasındaki fene yönelik tutumlarına ilişkin veriler okullar açısından Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Son testte tutum ölçeğine yönelik öğrencilerin deney-kontrol grupları açısından ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	N	M	SS	T	df	p
Kontrol Grubu	86	4,15	,35	3,45	164	,000
Deney Grubu	80	4,55	,83			

Tablo 10'a göre hem kontrol grubunda (*N*=86, *M*= 4,15, *SS*= ,35) hem de deney grubunda(*N*=80, *M*=4,55, *SS*= ,83) fene yönelik tutumlarının olumlu seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fene yönelik tutumlarının çalışma grupları açısından karşılaştırılmasını yapmak üzere uygulanan bağımsız gruplar testi sonucuna göre *deney ve kontrol grupları* arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [*t*(164)=3.45, *p*=.000]. İki çalışma grubu arasındaki farklılığın büyüklüğü orta düzeyde çıkmıştır (Etki büyüklüğü=0.07).

2.1.5. Fen Tutumlarına Yönelik Ön Test ve Son Test Bulgularının Okullar Açısından Karşılaştırılması

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fene yönelik tutumlarına ilişkin ön test ve son test bulgularının okullar açısından karşılaştırılmasının yapılması için çıkarımsal istatistiklerden biri olan eşleştirilmiş örneklemler t Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonrasında Tablo 4.11'e göre, hem MKİO (p=000) da hem de DBİO (p=000) da ön test ile son test arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Tablo 11

Fen Tutumlarına Yönelik Ön Test ve Son Test Bulgularının Okullar Açısından Karşılaştırılması

Okul		N		T	Df	p
MKİO	Ön Test	86	4	3,58	170	,000
	Son Test	86	4,35			
DBİO	Ön Test	80	4,14	3,2	158	,000
	Son Test	80	3,92			

3. Tartışma

Araştırmada üç aşamalı bir süreç işlenmiştir. İlk olarak ön test ve son testler arasında okul türü ve deney-kontrol gruplar açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Ön testlerde okullar açısından farklılık son testte ortadan kalkarken deney grubunda son testte ön teste göre farklılık meydana gelmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan uygulamalar sonucunda öğrencilerin fen'e yönelik tutumlarında ilerleme gözlenmiştir. Bu durum çalışmanın amacıyla sonucunun uyuştuğunu ve eğitim sürecinde elde edilmek istenen beklentilerin gerçekleşmesi konusunda literatüre katkı sağlamaktadır. İlgili literatür laboratauvar destekli ve uygulamalı öğretimin öğrencilerin fen tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ülkemizde ve yurtdışında farklı alanlarda ve düzeylerde yapılan birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Yıldız, E., Akpınar, E., Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2006); Demirci, C. (2007); Karaçallı, S. (2011); Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2010, November); Yeşilyurt, M., Kurt, T., & Temur, A. (2005); Akpınar, E., & Yıldız, E. (2006); Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014); Günel, M., Memiş, E. K., & Büyükkasap, E. (2010); Özgür, G. Ö. K., Doğan, A., Doymuş, K., & Karaçöp, A. (2009); Hasan, K. A. Y. A. (2011)). Bu araştırmalarda laboratuvar destekli uygulamalı öğretimin eğitimde kullanılmasının fen konularının eğitimindeki başarıyı anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, yapılan bu araştırmanın sonucunu kanıtlar niteliktedir.

3. Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013) tarafından hazırlanan fen bilimleri müfredatında öğrencilerin elde etmeleri gereken bazı yeterlikler vardır. Bunlar 4 öğrenme alanında toplanmıştır. Bunlar bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-

toplum-çevredir. Bunların yanında duyuş basamağının altında yer alan tutum boyutunun kapsamını program şöyle açıklanmıştır. "*Fen bilimlerine yönelik olumlu tutum geliştirme ve fen bilimlerini öğrenmekten hoşlanma, bu alanın kapsamını oluşturmaktadır.*" Çalışma sonucunda öğrencilerin fen e yönelik tutumlarında olumlu gelişme olduğu için program amaçları için istenen yeterliklerin gerçekleşmesi çalışmanın sonraki çalışmalara büyük katkı sağlayacağını göstermektedir. Fen bilimleri eğitiminde temel oluşturan bir diğer önemli unsur ise öğrencilerin ve öğretmenlerin derslere yönelik olumlu görüş geliştirebilmeleridir. Bu uygulama öğrencilerin bizzat gözlemleyerek 3 boyutlu olarak öğrenmelerini sağladığı için derse yönelik daha istekli katılmalarını sağlamıştır. Uygulamalar belirli bir sistematik içerisinde yer aldığı için öğretmenin de uygulamalar sırasında sınıf yönetiminin kolaylaştığı söylenebilir.

Kaynakça

Akpınar, E., & Yıldız, E. (2006). Açık Uçlu Deney Tekniğinin Öğrencilerin Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisinin Araştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, 69-76.

Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(2).

Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2010, November). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya: ISBN* (Vol. 978, No. 605, p. 364).

Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2010, November). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*(pp. 11-13).

Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2007, March). Effect of computer-based video games on children: An experimental study. In *Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, 2007. DIGITEL'07. The First IEEE International Workshop on* (pp. 114-118). IEEE.

Çepni, S., Küçük, M., & Ayvacı, H. Ş. (2003). İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(3).

DeHaan, R. L. (2005). The impending revolution in undergraduate science education. *Journal of Science Education and Technology*, *14*(2), 253-269.

Demir, S., Böyük, U., & Ayşe, K. O. Ç. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2).

Demir, S., Böyük, U., & Ayşe, K. O. Ç. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2).

Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişi ve tutuma etkisi.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32).

Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50(2), 63-76.

Günel, M., Memiş, E. K., & Büyükkasap, E. (2010). Yaparak yazarak bilim öğrenimi-yybö yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(155).

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 84-85,80-88.

Hasan, K.A.Y.A. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Derslerine Ve Fen Deneylerine Karşı Tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *4*(2), 120-130.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, 88(1), 28-54.

Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, 88(1), 28-54.

Kahyaoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 28-40.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi,(21. Basım). *Nobel Yayın Dağıtım: Ankara*.

Karaçallı, S. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yönteminin akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* (Doctoral dissertation, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Kılıç, G. B. (2002). Dünyada ve Türkiye'de fen öğretimi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.

Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri.

Koksal, E. A., & Berberoglu, G. (2014). The Effect of Guided-Inquiry Instruction on 6th Grade Turkish Students' Achievement, Science Process Skills, and Attitudes Toward Science. *International Journal of Science Education*, *36*(1), 66-78.

Milner, A. R., Templin, M. A., & Czerniak, C. M. (2011). Elementary science students' motivation and learning strategy use: Constructivist classroom contextual factors in a life science laboratory and a traditional classroom.*Journal of science teacher education*, *22*(2), 151-170.

Özgür, G. Ö. K., DOĞAN, A., DOYMUŞ, K., & KARAÇÖP, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1).

Park, H., Khan, S., & Petrina, S. (2009). ICT in Science Education: A quasi-experimental study of achievement, attitudes toward science, and career aspirations of Korean middle school students. International, *Journal of Science Education*, 31(8), 993-1012.

Ryder, J., & Leach, J. (2000). Interpreting experimental data: the views of upper secondary school and university science students. *International Journal of Science Education*, *22*(10), 1069-1084.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, *2*(1), 58-69.

Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(2).

Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,*2*(4), 465-475.

Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 36-52.

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTEMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(2).

Yeşilyurt, M., Kurt, T., & Temur, A. (2004). İlköğretim Fen Laboratuarı İçin Tutum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(16), 104-114

Yeşilyurt, M., Kurt, T., & Temur, A. (2005). İLKÖĞRETİM FEN LABORATUARI İÇİN TUTUM. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(17), 21-31.

Yıldız, E., Akpınar, E., Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerinin amaçlarına yönelik tutumları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 2-18..



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Ali YAKAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, aliyakar10@gmail.com

Gökhan GÜVEN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gokhanguven@mu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin kişilik tiplerine göre incelenmesidir. Araştırma tarama türünde ve betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 166 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" ile Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri, öğrenim görülen anabilim dalına ve kişilik tiplerine göre analiz edilirken, tek yönlü varyans analizi (ANOVA); kişilik tipleri öğrenim görülen anabilim dalına göre analiz edilirken, ki-kare testi; çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki için, korelasyon; kişilik tiplerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini ne kadar yordadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri yüksektir. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri için ise genel olarak sorumluluk sahibi kişilik tipinin daha baskın olduğu belirlenmiştir. Çevre sorunlarına yönelik farkındalık konusunda kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahiptir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Çevre sorunlarına yönelik farkındalık konusunda anabilim dalları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır, ancak kişilik tiplerine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının %28'i kişilik tipleri ile açıklanmaktadır. Yordayıcı değişkenlerin yüzdeliklerine göre çevre sorunlarına yönelik farkındalığı yordama büyüklüğü "deneyime açıklık > dışadönüklük > duygusal dengesizlik > yumuşak başlılık > sorumluluk" şeklinde bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çevre sorunlarına yönelik farkındalık, kişilik tipleri, öğretmen adayları.

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate environmental awareness levels of pre-service teachers regarding to personality types. Design of the research is descriptive survey model. The sample of the study consists of 166 pre-service teachers of Science Education, Social Science Education, and Primary Education majors at Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education. Data were gathered through "Scale of Awareness towards Environmental Problems" developed by Güven and Aydoğdu (2012), and "Character Based Personality Test" developed by Bacanlı, İlhan and Aslan (2009). The gathered data were analyzed through SPSS software. While analysing according to participants' major of study and personality, awareness level of pre-service teachers towards environmental problems one way analysis of variance (ANOVA); while analysing according to personality types and major of study chi-square; while analysing according to personality types' awareness level of environmental problems, correlation; while determining how much personality types predict awareness levels towards environmental problems, multiple-regression analysis; were employed in analysis of the data. In line with the purpose of the study, the results indicate that awareness level of participants towards

environmental problems is high. To personality types of pre-service teachers, responsible character possessing is found be dominant among participants. When compared regarding to awareness towards environmental problems, female participants scored higher than male participants; and the difference is statistically significant. Difference towards awareness of environmental problems regarding to major of study, there isn't found any significant difference; however, significant difference regarding to personality types were detected. To multiple regression analysis, %28 of awareness of pre-service teachers towards environmental problems is explicated with personality types. According to percentages of predictor variables, the size of prediction in terms of environmental problems are found to be as follows "openness to experience > being extravert > sensual imbalance > tender mindedness > responsibility".

Keywords: Awareness towards environmental problems, personality types, pre-service teachers.

GİRİŞ

Çevre genel anlamıyla canlıların içinde yaşadığı, hayati bağlarla bağlı oldukları, birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri bir ortam olarak tanımlanabilir (Sipahioğlu, Yıldız ve Yılmaz, 2010). Üzerinde yaşadığımız dünyanın devamlılığını, çevrenin sürdürülebilirliğini sağlamak ve korumak ise bizlere düşmektedir. Çünkü günümüzde hızla nüfus artmakta, doğal kaynaklar azalmakta ve canlı türleri yok olarak, ciddi çevre sorunları ortaya çıkmaktadır. Özellikle çevremizde hava, toprak ve su kirliliği oluşmakta, büyük şehirlerde, yoğun trafik ve inşaat çalışmaları sonucu gürültü kirliliği ortaya çıkmaktadır. Ormanlar katledilmekte ve sonucunda erozyon oluşmakta, artan nüfus sonucu çöp problemi, ulaşım sorunu, kıtlık ve açlık gibi sorunlar baş göstermektedir. Ayrıca kimyasal maddelerin ve fosil yakıtların kullanımı sonucu sera etkisi ortaya çıkmakta ve iklim değişimi, küresel ısınma gibi evrensel sorunlar belirmektedir (Jeronen, Jeronen, & Raustia, 2009). Bütün bu sorunların kaynağı ve çözümü insanlara bağlıdır. Ancak insanlar bu sorunlara farklı düşüncelerle yaklaşarak çözümüne öneriler getirmekte veya sorunları bir sorun olarak görmemektedir. Bu durum insan-çevre ilişkisini inceleyen yaklaşımlar, ahlak felsefesinin çevresel etik ya da çevre etiği denilen yeni bir disiplin alanı içerisinde ele alınarak incelenebilir (Karakaya ve Çobanoğlu, 2012).

İnsanların çevreye olan bakış açıları düşünürler tarafından farklı terimlerle sınıflandırılmaktadır. Örneğin, "koyu ve açık" ile "yeşil" kavramları; "radikal ekoloji" ve "reformist çevrecilik" ayrımı; "doğa merkezli (ekosentrik)" ve "insan merkezli (antroposentrik)" yaklaşımları; "doğa merkezli (ekosentrik)" ve "eknoloji merkezli (teknosentrik) kavramları kullanılarak farklı bakış açıları tanımlanmaktadır (Garner, 1996'dan Akt. Sezer, 2006). Ayrıca çevrenin ilerideki durumuna yönelik "sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı", "derin ekoloji yaklaşımı" ve "yetinme seviyesi yaklaşımı" sınıflandırılması yapılmaktadır (Köktürk, 2002). Her ne kadar çevresel sorunlara yönelik bu tür sınıflandırmalar yapılsa da, bu sorunların çözümü bireysel olarak çevre ile olan ilişkimize bağlıdır. Çünkü bir birey olarak çevre ile daimi ilişki halinde bulunmaktayız. Bu ilişkimizi belirleyen ise bireyin sahip olduğu kişilik özellikleridir.

Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramlardan birisidir. Örneğin, Burger (2006) kişiliği "bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler"; Akman ve Erden (1998), "bireyi diğer kişilerden ayıran, bireye özgü ve tutarlı olarak gösterilen davranış özellikleri; Özgüven (1998) "bireyin psiko-biyolojik yapı ve sisteminin bireye özgü dinamik bir organizasyonu" olarak tanımlamaktadır. Somer (1998) yetişkin örneklemi üzerinde yürütülen çalışmasında, Türk dilinde 235 adet sıfat yapısını, kişilik özelliklerinin temsilcisi olarak belirlemiştir. Buna bağlı olarak Bacanlı, İlhan ve Aslan ise (2009) insanların sahip olabileceği 40 sıfat çifti belirlemiştir. Bunları ise beş faktör kuramına dayalı olarak kategorilendirmiştir:

Duygusal Dengesizlik/Nevrotizm: Duygusal dengesizlik bir kişinin yaşadığı endişe, kızgınlık, sıkıntı, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyonu ifade eder. Nevrotik eğilim

belirtileri olan kişiler, kronik yorgunluk, baş ağrısı, uyuyamama, görme güçlükleri, iştahsızlık vb. gibi çeşitli psiko-somatik belirtilerin birinden ya da birkaçından şikâyetçidirler. Bu kişiler duygusal çatışmalarını genellikle fiziksel yollarla ifade etmektedirler. Ayrıca, nevrotik eğilimler, benliğini olduğu gibi kabul edememe, mükemmeliyetçi olma, eleştiriye açık olmama gibi davranışları da içerir. Nevrotik eğilim puanının yüksek olması, bu tür belirtilerin azlığını, düşük olması ise çokluğunu gösterir (Mete, 2006).

Dışadönüklük: Bu boyut, kişilerin ne kadar sosyal, aktif, kararlı, konuşkan ve girgin olduğunu, ayrıca insanları ve büyük grupları ne kadar sevdiklerini göstermektedir. Fazla dışa dönük tipler genellikle mutlu, enerji dolu, sempatik ve sevimli kişilerdir. Düşük dışa dönük tipler ise, genellikle bu özellikleri göstermezler ama asosyal kişiler de değildirler. Dışa dönük kişiler atılgan, aktif, konuşkan, şen şakrak, iyimser ve enerjiktirler; eğlence ve hareketten hoşlanırlar (Mete, 2006).

Yumuşak Başlılık: Bu boyut, bireyin kişisel yönelme düzeyini etkilemektedir. Uyumlu insan arkadaşça davranır, birlikte çalışmayı sever, kibardır, hoşgörü sınırı geniştir, güven vericidir ve yumuşak kalplidir. Bu tip yöneticiler astlarını iyi motive eder, onların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışırlar ve iyi iletişim kurarlar. Düşük uyumluluğa sahip kişiler ise diğerlerinin maksatlarında şüpheci ve işbirlikçilik yerine rakip olmayı tercih eden kişilerdir (Burger, 2006).

Sorumluluk: Kişiliğin bu boyutu, bir hedefe dönük davranışlardaki planlılık, sabır, motivasyon, organizasyon ve başarı bu faktörle ilişkili kavramlardır. Bu özelliğe sahip kişiler amaçlı, iradeli ve kararlılık gösterirler. Bilinçlilik, başarılı yönelim, düzenli çizgi, etkili, organizasyonel, planlı, sorumlu, mükemmeliyetçilik ve çok çalışkanlığı kapsar (Mete, 2006).

Deneyime Açıklık: Açıklık; kendimizi ifade edebilme, fikirlerimizi izah edebilme, verileri açıkça ve doğru bir şekilde iletebilme, görüşlerimizi ve eylem önerilerimizi açıkça belirtebilme kabiliyetidir. Diğer insanların bizimle işbirliği yapmalarına imkân sağlar. Aktif imgelem, estetik duyarlılık, iç duygulara duyarlılık, çeşitliliği tercih, entelektüel merak ve bağımsız yargı bu kişilik özelliğinin öğelerindendir (Mete, 2006).

Farklı kişilik tiplerinde bizlerle birlikte birçok birey, çevremizde ve dünyada yaşamını devam ettirmektedir. Toplumun çevre sorunlarına nasıl yaklaştığı, bireysel ve toplumsal sorumluluk düzeyleri ile bağdaştırılabilir. Bu sorumluluklar ise eğitimle ve iyi örneklerle geliştirilerek sağlanabilir. Bunun için temel anahtarlar ise öncelikle aileler ve eğitim süreçlerini yönlendiren öğretmenlerdir. Öğrenciler için örnek veya model olarak sayılabilecek kişilerin çevre sorunlarına yaklaşımı, öğrenciler için oldukça etkili ve önemlidir. Bu anlamda geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini incelemek ve bunu kişilik tipleriyle ilişkilendirmek ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Araştırmada çevre sorunlarına yönelik farkındalık konusuna farklı bir bakış açısıyla yaklaşmak adına bu konu, öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Örneğin dışadönük bir öğretmen adayı ile yumuşak başlı bir öğretmen adayının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin nasıl farklılık gösterdiği merak konusudur.

Bu doğrultuda çalışmamızın amacı, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin kişilik tiplerine göre incelenmesidir.

Araştırma Soruları

1. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri nasıldır?

3. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

4. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değişmekte midir?

5. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri kişilik tiplerine göre değişmekte midir?

6. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

7. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değişmekte midir?

8. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile kişilik tipleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

9. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini ne kadar yordamaktadır?

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma tarama türünde ve betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, Karasar (2008) tarafından "*geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı*" olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada öğretmen adaylarının kişilik tipleri ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ölçüt örnekleme tekniği ile çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Buradaki ölçüt "Çevre ve çevre sorunları ile ilgili en az 1 ders almış olmak" şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 1. Çalışma Örneklemi

	Değişkenler	N	%
Anabilim Dalı	**Fen Bilgisi Öğretmenliği**	56	33,70
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	54	32,60
	Sınıf Öğretmenliği	56	33,70
	Toplam	166	100,00
Cinsiyet	**Kadın**	102	61,40
	Erkek	64	38,60
	Toplam	166	100,00

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilen "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" ile Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre analiz edilirken bağımsız gruplar t-testi; öğrenim gördükleri anabilim dalına ve kişilik tiplerine göre analiz edilirken tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre analiz edilirken ki-kare testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile kişilik tipleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Bunlara ek olarak, öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini ne kadar yordadığını belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. "*Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ile İlgili Puanlar

Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeyi	N	X	S	S^2
	166	64,13	8,33	69,40
[Maksimum: 88,00 Minimum: 0,00]				
[0,00-29,33 Düşük; 29,34-58,66 Orta; 58,67-88,00 Yüksek]				

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyi yüksektir (X=64,13). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 88,00'dir. Bu anlamda öğretmen adaylarının ortalama puanları yüksek kabul edilebilecek dilimdedir.

2. "*Öğretmen adaylarının kişilik tipleri nasıldır?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Genel Kişilik Tipleri

Baskın Kişilik Tipi	N	%
Nevrotik	11	6,6
Dışadönük	27	16,3
Deneyime Açık	37	22,3
Yumuşak Başlı	41	24,7
Sorumluluk Sahibi	50	30,1
Toplam	**166**	**100,0**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik tipleri arasında genel olarak sorumluluk sahibi kişilik tipi daha baskındır (%30,1). Bu kişilik tipini %24,7 ile yumuşak başlı, %22,3 ile deneyime açık, %16,3 ile dışadönük ve %6,6 ile nevrotik kişilik tipleri izlemektedir.

3. "*Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	t	sd	p
Kadın	102	65,79	6,63	3,356	164	,001
Erkek	64	61,47	9,98			

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p=,001). Bu farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Bir başka ifadeyle çevre sorunlarına yönelik farkındalık konusunda kadın öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

4. "*Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değişmekte midir?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Anabilim Dalları	N	X	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fen Bilgisi Öğretmenliği	56	65,21	6,95	**Gruplar İçi**	117,49	2	58,74	,845	,431
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	54	63,17	10,44						
Sınıf Öğretmenliği	56	63,96	7,26	**Gruplar Arası**	11332,85	163	69,53		
Toplam	166	64,13	8,33	**Toplam**	11450,34	165			

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri konusunda anabilim dalları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,431). Bir başka deyişle çevre sorunlarına yönelik farkındalık konusunda öğrenim görülen anabilim dalı ayırt edici değildir.

5. "*Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri kişilik tiplerine göre değişmekte midir?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kişilik Tipleri	N	X	S	ANOVA	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD Testi
Nevrotik (A)	11	54,54	10,7	**Gruplar İçi**	1129,96	4	282,49	4,40	,002	C>A E>A D>A B>A
Dışadönük (B)	27	63,70	6,29							
Deneyime Açık (C)	37	65,24	7,76	**Gruplar Arası**	10320,39	161	64,10			
Yumuşak Başlı (D)	41	64,65	8,11							
Sorumluluk Sahibi (E)	50	65,20	8,25							
Toplam	166	64,12	8,33	**Toplam**	11450,344	165				

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri sahip oldukları kişilik tiplerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p=,002). Yapılan LSD testine göre bu farklılık; deneyime açık, sorumluluk sahibi, yumuşak başlı ve dışadönük kişilik tipleri ile nevrotik kişilik tipi arasında anlamlıdır. Nevrotik (duygusal dengesizlik) kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri, diğer kişilik tiplerine sahip olan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha düşüktür.

6. "*Öğretmen adaylarının kişilik tipleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Kişilik Tiplerine İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Baskın Kişilik Tipi	Cinsiyet		Toplam	x^2	sd	p
	Kadın	Erkek				
Nevrotik	2_a	9_b	11	9,41	4	,052
	18,2%	81,8%	100,0%			
Dışadönük	17_a	10_a	27			
	63,0%	37,0%	100,0%			
Deneyime Açık	24_a	13_a	37			
	64,9%	35,1%	100,0%			
Yumuşak Başlı	26_a	15_a	41			
	63,4%	36,6%	100,0%			
Sorumluluk Sahibi	33_a	17_a	50			
	66,0%	34,0%	100,0%			
Toplam	102	64	166			
	61,4%	38,6%	100,0%			

Yapılan ki-kare testine göre, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile baskın kişilik tipleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir (p=,052). Genel olarak tüm kişilik tiplerinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha baskın özelliklere sahip olduğu, ancak yalnızca nevrotik kişilik tipinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha baskın özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

7. "*Öğretmen adaylarının kişilik tipleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre değişmekte midir?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Kişilik Tiplerine İlişkin Ki-Kare Analizi Sonuçları

Baskın Kişilik Tipi	Anabilim Dalı			Toplam	x^2	sd	p
	Fen Bil. Öğr.	Sosyal Bilgiler Öğr.	Sınıf Öğr.				
Nevrotik	0_a	11_b	0_a	11	25,679	8	,001
	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%			
Dışadönük	9_a	9_a	9_a	27			
	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%			
Deneyime Açık	12_a	11_a	14_a	37			
	32,4%	29,7%	37,8%	100,0%			
Yumuşak Başlı	17_a	10_a	14_a	41			
	41,5%	24,4%	34,1%	100,0%			
Sorumluluk Sahibi	18_a	13_a	19_a	50			
	36,0%	26,0%	38,0%	100,0%			
Toplam	56	54	56	166			
	33,7%	32,5%	33,7%	100,0%			

Yapılan ki-kare testine göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile baskın kişilik tipleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir (p=,001). Dışadönük, deneyime açık, yumuşak başlı, sorumluluk sahibi kişilik tipleri tüm anabilim dallarında yaklaşık denk bir dağılım gösterirken, nevrotik kişilik tipi baskın özellikte olan tek grubun Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir.

8. "*Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri ile kişilik tipleri arasında nasıl bir ilişki vardır?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeyleri ile Kişilik Tipleri Arasındaki Korelasyon

Korelasyon		Duygusal Dengesizlik / Nevrotizm	Dışadönüklük	Deneyime Açıklık	Yumuşak Başlılık	Sorumluluk
Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık	Pearson Korelasyon	-,082	,408	,478	,368	,429
	p	,293	,000	,000	,000	,000
	N	166	166	166	166	166

[Anlamlılık: p<,05; Düşük düzeyde ilişki: 0,00-0,30 Orta düzeyde ilişki: 0,31-0,70 Yüksek düzeyde ilişki: 0,71-1,00]

Yapılan korelasyon analizlerinde, çevre sorunlarına yönelik farkındalık ile nevrotizm kişilik tipi arasında negatif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı olmayan (r=-,082; p=,293); dışadönüklük kişilik tipi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı (r=,408; p=,000); deneyime açıklık kişilik tipi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı (r=,478; p=,000); yumuşak başlılık kişilik tipi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı (r=,368; p=,000); sorumluluk kişilik tipi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı (r=,429; p=,000) ilişkiler belirlenmiştir.

9. "*Öğretmen adaylarının kişilik tipleri çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini ne kadar yordamaktadır?*" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerini Yordama Düzeyine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata $_B$	Beta	t	p	İkili (r)	Kısmi (r)
Sabit	45,929	3,658	-	12,557	,000	-	-
Duygusal Dengesizlik / Nevrotizm	-0,173	0,083	-0,153	-2,083	,039	-0,082	-0,163
Dışadönüklük	0,124	0,106	0,156	1,178	,240	0,408	0,093
Deneyime Açıklık	0,411	0,132	0,434	3,112	,002	0,478	0,240
Yumuşak Başlılık	-0,115	0,092	-0,151	-1,246	,215	0,368	-0,098
Sorumluluk	0,063	0,134	0,065	0,468	,640	0,429	0,037
R=0,534	**R^2=0,285**						
$F_{(6, 159)}$= 10,572	**p=,000**						

Yapılan çoklu regresyon analizine göre, nevrotizm (p=,039) ve deneyime açıklık (p=,002) kişilik tipleri ile çevre sorunlarına yönelik farkındalık arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Kısmi regresyon değerleri incelendiğinde ise, nevrotizm ve yumuşak başlılık kişilik tipleri ile çevre sorunlarına yönelik farkındalık arasında negatif yönlü ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte çevre sorunlarına yönelik farkındalık ile tüm kişilik tipleri arasında düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Adı geçen 5 kişilik tipi birlikte değerlendirildiğinde, çevre sorunlarına yönelik farkındalığın yaklaşık %28'ini açıkladığı

görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (beta) göre yordayıcı değişkenlerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık üzerindeki göreli önem sırası; "deneyime açıklık > dışadönüklük > duygusal dengesizlik > yumuşak başlılık > sorumluluk" şeklindedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının sahip oldukları kişilik tiplerine göre farklılıklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda ilk olarak öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu be bu farkındalıklarının ise öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre değişmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına ait öğretim programları çevre sorunları açısından incelendiğinde, bu konuyu kapsayan çeşitli derslerin olduğu görülmektedir. Örneğin, "Çevre Bilimi", "Çevre Eğitimi" ve "Türkiye'nin Çevre Sorunları" gibi çevreye yönelik dersler bu anabilim dallarında yer almaktadır. Bu derslerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık oluşturulmasında etkili olduğu söylenebilir.

Çalışmanın ikinci sonucuna göre öğretmen adaylarının % 30'u sorumluluk sahibi, % 25'i yumuşak başlı, % 22'si deneyime açık, % 16'sı dışadönük ve % 7'si nevrotik kişilik tipine sahiptir. Bu kişilik tipleri ise öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre değişmemektedir. Ayrıca Fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görenler yüzdelik olarak en fazla deneyime açık ve dışa dönük kişilik tipine, Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim görenler yüzdelik olarak en fazla duygusal dengesizlik/nevrotik kişilik tipine ve Sınıf öğretmenliğinde öğrenim görenler yüzdelik olarak en fazla deneyime açık ve sorumluluk sahibi kişilik tipine sahiptirler. Kişiliği belirleyen faktörlerin gensel ve bedensel yapı, sosyal ve kültürel faktörler, aile faktörü, sosyal sınıf faktörü, coğrafi ve fiziki faktörler gibi diğer faktörlerin olduğu düşünüldüğünde bu sınıflandırmanın nedeni yapılacak olan araştırmalarla belirlenebilir.

Çalışmanın üçüncü sonucuna göre çevre sorunlarına farkındalık ile dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik tipleri arasında pozitif bir ilişki var iken nevrotizm kişilik tipi arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle nevrotizm kişilik tipindeki bireylerin; sinirli, sabırsız, tedirgin, tutarsız, karamsar ve huzursuz kişiliğe sahip olduğu düşünüldüğünde bu kişilerin çevresel sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olmasını açıklamaktadır. Ayrıca Şahin, Güler ve Basım (2009) yüksek nevrotik kişiliğe sahip bireylerin bilişsel düzeylerinin ve farkındalıklarının düşük seviyede olduğunu belirtmektedirler.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre ise öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının % 28'i kişilik tipleri ile açıklanmaktadır. Bu farkındalıkları ise en fazla etkileyen kişilik tipi, deneyime açıklıktır. Bu sonuca göre hangi kişiliğe sahip olduğumuz çevre sorunlarına olan bakışımızı etkilemektedir. Örneğin deneyime açıklık kişilik tipindekiler, sahip oldukları özellikler gereğince çevre sorunlarına bakışlarının yenilikçi, sonuçları önceden kestirmesi, çözüm önerisi getirmesi ve sorunlara duyarlı olması beklenmektedir. Böylece bu kişilik tipindekilerin çevre sorunlarına kişilik özellikleri ile ilişkili olarak çözüm önerisi getirmeleri beklenmektedir. Ancak bu durum çevre sorunlarına olan farkındalıkların bir kısmını etkilemektedir. Çevreye olan farkındalıklarda başka ne tür özelliklerin veya durumların etkilediği farklı çalışmalarla ortaya çıkarılmalıdır.

Yapılan bu çalışmada bireylerin sahip oldukları kişilik tiplerinin bireylerin çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarını etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda özellikle öğretmen yetiştirme programlarında çevre ile ilgili derslerde bilişsel alanın yanında, öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerine de vurgu yapılmalıdır. Örneğin, bu derslerde her öğrencinin kişilik tipine hitap edilmesi açısından «altı şakalı öğrenme tekniği» kullanılabilir. Bu durumla

ilgili alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalar çevre ile ilgili derslerin uygulamalı olarak yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu uygulamalı derslerin ise, öğrenci merkezli metot ve teknikler ile (Çelikler, 2013), disiplinler arası yaklaşım ile (Jennings & Lund, 2001), WEB destekli öğretimin kullanılması ve buradaki materyaller ile (O'Mara & Jennings, 2001) gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akman, Y. & Erden, M. (1998). *Gelişim ve öğrenme* (12.Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Bacanlı, H., İlhan, T., & Aslan, T. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7,* 261-279.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik.* (Çeviren: İnan Deniz, E. Sarıoğlu). (1.Baskı). İstanbul: Kaktüs Yayınları.

Çelikler, D. (2013). Awareness about renewable energy of pre-service science teachers in Turkey. *Renewable energy*, *60*, 343-348.

Garner, R. (1996). *Environmental Politics.* Prentice Hall, 3 s, Hemel Hempstead (United Kingdom).

Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1*(2), 185-202.

Jennings, P., & Lund, C. (2001). Renewable energy education for sustainable development. *Renewable Energy*, *22*(1), 113-118.

Jeronen, E., Jeronen, J., & Raustia, H. (2009). Environmental education in Finland-A case study of environmental education in nature schools. *International Journal of Environmental and Science Education*, *4*(1), 1-23.

Karakaya, Ç., & Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(3), 23-35.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köktürk, G. (2002). Ekonomi-çevre-yönetim ilişkisi bağlamında bir 21. yüzyıl fenomeni: Sürdürülebilir kalkınma. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. *4*(2).

Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

O'Mara, K. L., & Jennings, P. J. (2001). Innovative renewable energy education using the World Wide Web. *Renewable energy*, *22*(1), 135-141.

Özgüven, İ. E. (1998). Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayınları.

Sezer, Ö. (2006). Çevre korumacılıktan radikal ekolojiye. *Sosyal Bilimler Araştırmaları E Dergisi.* 3 (5).

Sipahioğlu, Ş., Yıldız, K., & Yılmaz, M. (2010). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi, 13*(42), 17-32.

Şahin, N. H., Güler, M., & Basım, H. N. (2009). A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekânın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, *20*(3), 243-254.



IŞIK - MADDE ETKİLEŞİMİNİ VE IŞIĞIN İZLEDİĞİ YOLU GÖSTEREN ALTERNATİF MODELLER: *SİHİRLİ KÜRE*

Kürşat ŞEN, Dumlukuyu Ortaokulu (Suruç/Şanlıurfa), kursatsen@posta.mu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans öğrencilerine ışık-madde etkileşimini ve ışığın izlediği yolu gösteren alternatif modeller sunmaktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim için belirlemiş olduğu müfredatta ki kazanımlar dikkate alınarak ilköğretim öğrencilerine de uygulanabileceği öngörülmektedir. Böylece, bu modeli kullanarak öğrencilerin ışık-madde etkileşimini ve ışığın izlediği yolu daha iyi anladıkları beklenebilir.

Anahtar Sözcükler: Işık madde etkileşimi, ışığın izlediği yol, model, materyal geliştirme

ABSTRACT

The aim of this study is to present alternative models that show the interaction of light- substance and the route of light to undergraduates of Education Faculty Science Teaching. It is predicted that, by concerning the objectives in the primary school curriculum which is determined by the Ministry of Education, it can also be applied to primary school students. So, by using this model, students can be supposed to understand the interaction of light- substance and the route of light.

Keywords: Interaction of light- substance, the route of light, model, material development.

GİRİŞ

İlköğretim fen ve teknoloji dersi çok geniş konuları ve bazı soyut kavramları barındırmasından dolayı deney ve gözleme dayalı olarak etkinlik ağırlıklı, yapılandırmacı yaklaşımla işlenmesi gereken bir derstir. Fen öğretiminde, soyut, karmaşık olguların öğrenciler için ulaşılabilir ve anlaşılabilir yapılması bazen çok güç olabilir. Kavramların öğrenci seviyesine uygun bir şekilde somutlaştırılmasında ve adeta canlı bir şekilde sunulmasında, anlamlı öğrenmede ve olayların yeniden tekrarlı bir şekilde gözlenmesinde eğitim teknolojisi araçlarının kullanılması önemli rol oynamaktadır (Akpınar, Aktamış ve Ergin, 2005). Soyut bir kavramın öğretilmesinde öğrenme etkinliği ne kadar fazla duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı olarak gerçekleşmekte, unutma da o kadar geç olmaktadır.

Günümüz eğitim sistemimizin amacı, bütün dünyada olduğu gibi, öğrenciye mevcut bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu nedenle derslerde, eğitim-öğretim yardımcı materyalleri olan deney ve modellerin kullanılması öğrencilerin kavramları daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Model kullanımı öğrenmenin derecesini ve akılda tutmayı iyi bir şekilde arttırmaktadır, çünkü kişinin

önceden bildiği veya karşılaştığı olaylarda, kavramlarda, olgularda, uyartıların çok daha hızlı bir şekilde iletildiği nörolojik açıdan ispatlanmıştır (Lawson and Lawson, 1993).

Son yıllarda bilimde, öğrencilerin öğrenmesinde modellerin rolüyle ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazla artış göstermiştir. Psikologlar da gelişen ortak kanı; benzetmeyle muhakeme, bilimsel keşif ve yaratıcı düşünmede, sınıflama ve öğrenmede, önemli bir araçtır ve insanın kavramları algılamasında önemli rol oynamaktadır. Model kullanılarak, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin karşılaştırılmasıyla ilgili yapılan çalışmalar, somut modellerin öğrenmeye yardımcı etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Wosniadou, 1998; Smit, 1995; Treagust, Chittleborough and Mamiala, 2002).

Model terimi genellikle nesne ve sistemlerin fiziksel kopyalarını tanımlamak için kullanılır. Bir model, karmaşık bir nesnenin ya da sürecin basitleştirilmiş bir resmi ya da benzetmesidir. Modeller, olayın fazla ayrıntılarına inilmeden birden çok duyu organına hitap edecek şekilde oluşturulan diyagramlar, tablolar, grafikler, resimler, matematiksel algoritmalar ve formüller gibi temsili sistemlerin kullanılmasıyla oluşturulan düzeneklerdir (Harrison, 2001; Gilbert, 1989).

Modeller, bir nesnenin nasıl inşa edildiğini ya da bir sürecin nasıl ortaya çıktığını anlamamızda bize yardımcı, bir mikroskop veya bir teleskop gibi; çıplak gözle görülemeyenleri, görülür, anlaşılır hale getiren, bilinenden bilinmeyene doğru bir atlama taşı olan yardımcı materyallerdir (Harrison, 2001). Herhangi bir model, sembollerin biçimini, sözlü, somut, görsel veya matematiksel olarak gösterebilir. Modellerden, verilerdeki örnekleri açıklayabilmesi, yeni deneyimlerin veya gözlemlerin sonuçlarını doğru biçimde tahmin edebilmesi ve diğer modellere, inanışlara, düşüncelere uygun olması beklenir. Modeller, fizikçinin doğal olguları, parçacıkları ve yapıları tahmin etmesine, tanımlamasına ve açıklamasına yardımcı olur. Bu şekliyle bilimsel modeller hem bilimsel araştırmanın arzu edilen ürünleri hem de gelecekteki araştırmalar için bir rehber niteliğindedir. Modelleri genel hatları ile kavramsal ve zihinsel modeller olarak iki grupta inceleyebiliriz. (Harrison and Treagust, 1999; Cartier, Rudolph and Stewart, 2001).

Fen eğitiminde kullanılan modeller bilimsel modellerdir. Bilimsel modeller bilim adamının çalışırken izlediği doğal süreçler ve bu süreçlerin sonucu olarak ortaya konan bilimsel ürünler olarak tanımlanır. İdeal materyal, objenin ya da kavramın kendisidir. Ancak gerçek obje bazen sınıf ortamına getirilemeyecek kadar büyük ya da gözlenemeyecek kadar küçük olabilir. Bu durumda objenin ya da kavramın öğretilmesinde bunları temsil eden modeller kullanılır. Sadece objenin büyüklüğü ya da küçüklüğü değil aynı zamanda olgunun soyutluğu da model kullanımını teşvik eder. Soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılan en önemli yöntemlerden birisi modellerdir. Model ve modelleme fen öğretiminin ayrılmaz bileşenleridir. Özellikle, fen bilimlerinin soyut yapısı, modellerin fen sınıflarındaki kullanım alanlarını ve işlevlerini genişletmektedir. İşte bu tür durumlarda kullanılan ya da geliştirilen modeller çok işe yarayacaktır. Modeller hem görerek hem de yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Model yapmak hem elleri hem de gözleri çalıştırdığı için beyinin birden fazla bölgesinin uyarılmasını sağlar ve öğrenmeyi artırır (Haury, 1989; Lavoie, 1993).

1980'li yıllardan itibaren program geliştirme alanında dikkati çeken önemli gelişmelerden biri; programların artık bir bütün olarak değil tek tek konular olarak geliştirilmeye başlanmasıdır. Bu süreçte ilk aşamada bir konu ele alınıp bu konuyla ilgili ön araştırmalar yapılmaktadır. Bu ön araştırmalarda öğrencilerin anlamadıkları, yanlış anladıkları veya eksik anladıkları noktalar tespit edilir. İkinci aşamada ise eksiklikleri giderici alternatif stratejiler geliştirilerek bir taslak program hazırlanır. Son olarak geliştirilen stratejiler sınıfta uygulanır. Uygulama sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapılarak geliştirilen programa son şekli verilir (Osborne ve ark., 1982: Aktaran, Ayaş ve Özmen, 2002).

Ders programlarında yer alan hedef davranışların kazandırılmasında yöntem, öğrenci özellikleri, öğretmen vb. faktörlerin önemli yeri olsa da, öğrencilerin temel kavramlarda yanılgılarının olması ve yeterli düzeyde eğitim verilememesi, öğrencinin bilgiyi transfer etmesinde ve kazanması gereken temel davranışları kazanmasında olumsuzluklar doğurmaktadır (Yeşilyurt ve ark., 2005).

Fen bilimlerinde kavramlar okul öğrenmelerinin vazgeçilmez unsurlarından biridir (Kaptan, 1998, s.3). Fen bilimlerinde yapılan araştırma sonuçlarının da desteklediği gibi fizik kavramlarıyla ilgili öğrenciler birçok kavram yanılgısına sahiptir (Akdeniz ve ark., 2000; Behrendt, 2001; Azar, 2001; Kara, 2002; Yeşilyurt ve ark., 2005, Kara, 2007). Yapılandırmacı kurama göre, öğrenilen yeni bilgiler eskileri üzerine yerleştirilir. Bu nedenle öğretim süresince, eski kavramlar ile yenilerinin ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Ayaş, 2006, s.87). Bu kapsamda öğrencilerin mevcut kavramlarını nasıl yapılandırdıklarının ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır.

Kavramların konuların temelini oluşturduğu dikkate alındığında, oluşacak kavram yanılgılarının öğrenci başarısını önemli ölçüde etkileyeceği açıktır. Fiziğin temel kavramları arasında yer alan ve günlük yasamda çok kullanılan kavramlardan birisi de ışıktır. Gerek günlük yasamda çok kullanılması, gerekse diğer disiplinlerde de kullanılırlık düzeyinin yüksek oluşu, ışık kavramının doğru algılanma gereğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ışık kavramına ilişkin öğrencilerin ne düşündüğü, ışık kavramını nasıl algıladıkları araştırılması gereken bir konudur (Yeşilyurt ve ark., 2005).

Farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda ışık konusundaki yetersiz bilgiler göze çarpmaktadır. Şen (2003), ilköğretim öğrencilerinin ışık, görme ve aynalar konusundaki düşüncelerini ve anlama zorluklarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada öğrencilere yöneltilen açık uçlu, çoktan-seçmeli ve dogru-yanlış sorularının analizinden öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun "Işık, atmosferi dolduran nesne gibi düşünülmektedir. Ancak dışarıdan bir etki geldiğinde sonlu bir hızla hareket eder." seklinde düşündükleri belirlenmiştir. Lise ve yüksekokul öğrencilerinin ışık konusundaki bilgilerinin incelendiği bir araştırmada ise, öğrencilerin ışıkla ilgili fiziksel bir varlık ve duyusal bir algı arasında karmasa yasamakta oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin zihinlerinde, optik konusundaki net olmayan bir diğer kavram ise ısındır. Optik konusundaki hemen hemen bütün açıklamalar ısınları içermektedir. Modern anlayışta ışık ısını yalnızca ışığın izlediği yolu göstermede kullanılan bir araçtır. Bununla birlikte, öğrenciler ısını ışığın bir parçası olarak kabul etmektedirler. Öğrencilerin ışık ısınlarını zihinlerinde maddesel olarak somutlaştırarak özümsemesi öğrenmede önemli engellere neden olabilmektedir (Galili ve Hazan, 2000).

Işığın doğasını anlamak adına tasarlanan bu modelde amaç; ışık konusundaki bazı kavram yanılgılarını gidermektir. Bu model ile ışık konusunda soyut olarak verilen kavramların somutlaştırılarak etkin bir öğrenme gerçekleştirilebileceği ve ışık madde etkileşimi olmadan cisimlerin gözlenemeyeceği ve ışığın izlediği yol hakkında oluşan kavram yanılgılarını gidereceği öngörülmektedir.

Bu çalışmanın önemi ve gerekçesi; ilköğretim öğrencilerinin ışıkla ilgili kavramları anlamlı öğrenme gerçekleştirmesi, bir kaynaktan çıkan ışığın doğrusal bir yol izlediğini algılamaları, ışığın maddeyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkabileceğini öğretmektir. Bu anlamda ışık ile ilgili materyal hazırlama konusunda alanında ilgili öğretmenlere örnek oluşturacağı söylenebilir.

ETKİNLİĞİN UYGULANMASI

Aşağıda uygulaması verilen etkinliği üçüncü sınıf Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı'nda bulunan lisans öğrencilerine uygulanmıştır.

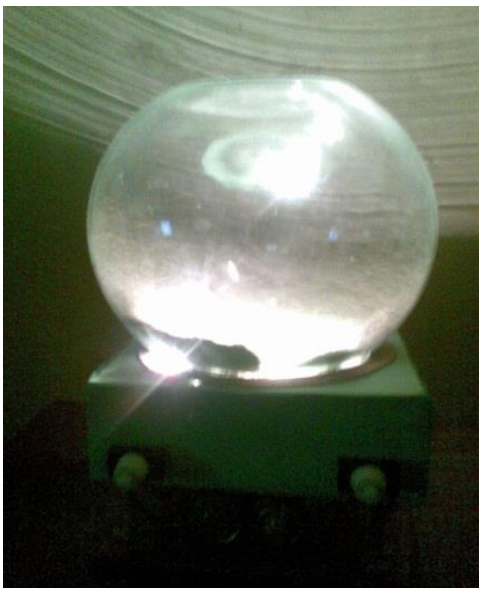
Dersin girişinde öğrencilere "Dünya'nın uydusu olan Ay'ın bir ışık kaynağı olmadığı halde nasıl yine de görebiliriz?" sorusu soruldu, ışık madde etkileşimi denildiği zaman akıllarına neler geldiğini sorularak sınıfta beyin fırtınası oluşturuldu ve bu durumlar kaydedildi.

"Ortamları aydınlatmada genelde ampuller kullanılır. Ampuller ortamları aydınlatırken yaymış olduğu ışık ışınları nasıl bir yol izlemektedir?" sorusu ile ikilem yaratılarak daha önceden belirlenen kavram yanılgılarını gidermek için öğrencilerin öğrenme sürecine dahil olmaları sağlandı. Öğrencilerden bu soruların cevaplarını yazmaları için soru-cevap kağıtları dağıtıldı ve cevaplandırmaları istendi. Bu ön değerlendirmenin ardına ışık madde etkileşimi ve ışığın izlediği yol hakkında geliştirilen model ile etkinlik yapılacağı belirtildi.

Bu etkinlik için gerekli olan malzemeler; cam fanus, elektrik motoru, pervane, elektrik anahtarı, iletken teller, ampul(2,5V), lazer, üreteç, tahta gövde ve nane taneleridir.



Şekil 1. *Deney düzeneği*



Şekil 2. *Deney düzeneğinde ampulün çalıştırılması sonucunda elde edilen görüntü*



Şekil 3. *Deney düzeneğinde elektrik motorunun çalıştırılmasıyla nane tanelerine ışık tutulmasıyla elde edilmiş bir görüntü.*

Şekil 1.'de ki etkinliği gerçekleştirmek için aşağıdaki verilen yol izlendi.

1. Ampule ve elektrik motoruna iletken teller bağlanarak tahta gövdeye oturtuldu.
2. Elektrik motorunun ucuna tahta gövdeye göre rahat dönebilecek uygunluktaki pervane monte edildi.
3. Ampul ve elektrik motoruna gerekli güç kaynağı olan üreteçler bağlandı.
4. Elektrik anahtarları iki ayrı sistemi (ampul ve elektrik motoru) çalıştıracak şekilde bağlandı.
5. Tahta gövdenin içerisine nane taneleri atıldı.
6. Cam fanus, sisteme hava kaçırmayacak biçimde tahta gövdeye monte edildi.
7. Sistem çalıştırılmadan önce ortam tamamen karartıldı ve cam fanusa lazer ışığı gönderildi.
8. Sistem çalıştırıldıktan - elektrik motoru aktif hale getirildikten - sonra ampul aydınlatıldı. (Şekil 2.)
9. Sistem çalışırken ampul söndürülerek cam fanusa lazer ışığı gönderildi. (Şekil 3.)
10. Etkinlik sonuçlarına göre "Gözlem Sonuçlarım" bölümündeki sorular cevaplandırıldı.

Öğrencilere aşağıda verilen sorular yöneltilerek "Gözlem Sonuçlarım" bölümünün doldurulması istendi. Bu sorular şunlardır:

1. Etkinliğimizde elektrik motorunu çalıştırmadan önce lazer ışığının doğrultusunu gözlemleyebildiniz mi?
2. Sistem aktif hale getirildikten sonra ampul ortamı aydınlatırken ışınların nasıl bir yol izlediğini fark edebildiniz mi?
3. Elektrik motoru çalışırken – sistem aktif haldeyken- lazer ışığının doğrultusunu görebildiniz mi? Nasıl?
4. Nane tanelerine çarpan lazer ışığı ne gibi etkileşime girmiştir?

Bu sorular yöneltildikten sonra aşağıdaki gibi cevaplar elde edildi.

1. Lazer ışığının hangi doğrultuda gittiği gözlenemedi.
2. Ampul ortamın tamamını aydınlattı. Işınlar her yöne doğru saçıldı.
3. Lazer ışığının doğrultusu net olarak görüldü. Doğrusal bir yol izlemektedir.
4. Sistem çalışmadan önce fanusa lazer ışığını yönlendirildiğinde doğrultusunun belirgin olmadığı fakat sistem aktif hale geldiğinde doğrultusunun çok açık biçimde gözlendiği ve sistemde dönmekte olan nane tanelerinin sadece lazer ışığıyla etkileşime girdiği bölümlerde gözlemlendiği belirtildi.

Bu etkinlik yapıldıktan sonra öğrencilerden günlük hayatlarında karşılaştıkları ışık madde etkileşimlerine örnekler vermeleri istendi. Öğrencilerden gelen yanıtlardan bir tanesi aşağıdaki gibidir: Evimizde güneş ışığının direkt olarak geldiği noktalarda kıyafetlerimizi çırptığımızda havada oluşan toz taneciklerini rahatlıkla görebilmekteyken; ışınların direkt olarak gelmeyen noktalarda toz taneciklerini göremediklerini söylediler. Yapılan etkinlikte de olduğu gibi bunun nedeninin maddenin ışıkla etkileşmesi sonucunda ortaya çıktığı söylendi.

Öğrencilerden dersin başında sorulan soruları tekrardan yanıtlamaları istendi. Böylece kavram yanılgılarının farkına varmaları ve giderilmesi gerçekleşti.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu etkinlik, Fen bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının Işık konusundaki kavram yanılgılarını gidermek adına yapılmıştır. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler içinde uygulanabilir kanaati öngörülmektedir. Bu bağlamda Fen Bilgisi Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Işık madde etkileşimi ve ışığın izlediği doğrultuyu gösteren bu etkinlikte öğrenciler soyut kavramlar barındıran *ışık* konusunu somut bir biçimde gözlemleme şansı buldular. Öğrencilerin konuya karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Kavram öğreniminde kolaylık sağlanmış, karmaşık yapılar basit ve anlaşılır hale getirilmiştir. Fazla büyük veya fazla küçük olmasından dolayı duyu organlarıyla algılamalarında güçlük olan olayların anlaşılması sağlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan etkinliklerde olduğu gibi modeller, gerçek olmayan soyut düşünce, tasarı ve kavramların açıklanmasına yardım eder.

Etkinlik yapılmadan önce sorulan sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerde var olan kavram yanılgılarının günlük deneyimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenci, derse başlamadan önce belli inanç ve fikirlere sahip olabilir. Bu inanç ve fikirleri bilmek, öğrenmenin etkili ve istenilen düzeyde altyapı oluşturmasını sağlayabilir.

Etkinlik sırasında öğrencilerin merak ettiği ve ilgiyle dersi takip ettikleri gözlemlenmiştir.

Bu bağlamda şu öneriler yapılabilir:

1. Bu etkinlikte nane yerine başka maddelerde kullanılabilir (kum, toz gibi).
2. İlköğretim düzeyindeki öğrencilere bu etkinlik uygulanırken Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu ders kitaplarındaki ilgili konu hakkındaki kazanımlara dikkat edilmelidir.
3. Fen ve Teknoloji dersindeki diğer soyut kavramlarında bu şekilde somutlaştırılarak etkin bir model oluşturulmasıyla öğrencilerin daha verimli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri söylenebilir.
4. Ders kitapları hazırlanırken yanılgıların olduğu kavramlar hakkında yapılan araştırmalar, dikkate alınmalı ve hazırlanan materyaller doğrultusunda geliştirilmelidir.
5. Ortaöğretimdeki öğrencilerin öğretmenleri tarafından üniversiteye yerleştirme sınavlarında başarılı olup üniversite eğitimi almak adına ezberletilen kavramlar yerine günlük hayatta nerde ve nasıl kullanacakları hakkında bilgilendirme yapmaları kavram yanılgılarını gidermede etkili olabilir.

KAYNAKLAR

Akdeniz, A. R., Bektaş, U. ve Yiğit, N. (2000). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Kavramlarını Anlama Düzeyi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 19, SS.4- 14.

Akpınar, E., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 4(1), 93-100.

Ayaş, A. (2006). Kavram Öğrenimi. "Fen ve teknoloji öğretimi" (Editör: S. Çepni). Pegema yayıncılık, Ankara.

Ayaş, A. ve Özmen, H. (2002). "Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma". Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi. Cilt: 19(2), SS.45- 60.

Azar, A. (2001). "Üniversite Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Analizi". Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu. Maltepe Üniversitesi, İstanbul, SS.354-348.

Behrendt, H. (2001). Research in Science Education - Past, Present, and Future. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers,. S: 101.

Galili, I. ve Hazan, A. (2000). "Learner's knowledge in optics: interpretation, structure and analysis". International Journal of Science Education, Sayı: 22(1), SS.57-88.

Gılbert, S. (1989). An evaluation of the Use of Analogy, Simile and Metaphor in Science Texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 315-327.

Harrıson, A. G. (2001). How to Teachers And Textbook Writers Model Scientific Ideas For Students. *Research in Science Education*, 31, 401-435.

Haury, D. (1989). The contribution of science locus of control orientation to expressings of attitude toward science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 503-517

Kaptan, F. (1998). Fen Bilgisi Öğretimi. Anakara: Anı Yayıncılık.

Kara, İ. (2007). "Revelation of General Knowledge and Misconceptions about Newton's Laws of Motion by Draving Method". World Applied Sciences Journal, Sayı: 2(S),SS. 770-778.

Kara, M. (2002). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Işık ve Optik İle İlgili Zor ve Yanlış Anlaşılan Kavramların Tespiti Üzerine Bir Araştırma", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lavoie, D. R. (1993). The development, theory and application of a cognitivenetwork model of prediction problem solving in biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7),767-785.

Lawson, D. and Lawson, A. (1993). Neural Principles of Memory and a Neural Theory of Analogical Insight. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (10), 1327-1348.

Osborne, R., Cosgrove, M. ve Schollum, B. (1982). "Chemistry and the learning in science Project". *Chemistry in New Zealand. Sayı:10, SS.* 104-106 (October).

Smıt, J. J. A. (1995). Models in Physics: Perceptions Held By Final Year Prospective Physical Science ,Teachers Studying at South African Universities. *Instructional Journal Science Education*, 17 (5), 621-634.

Şen, A.İ. (2003). "İlköğretim Öğrencilerinin Işık, Görme ve Aynalar Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Öğrenme Zorluklarının İncelenmesi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:25, SS.176-185.

Treagust, D. F., Chıttleborough, G. and Mamıala, T. L. (2002). Student' s Understanding of The Role of Scientific Models in Learning Science. *International Journal of Science Education*, 24 (4), 357-368.

Wosnıadou, S. and Schommer, M. (1998). Explanatory Analogies Can Help Children Acquire in Formation from Expository Text. *Journal of Educational Psycology*, 10, 524-536.

Yeşilyurt, M., Bayraktar, S., Kan, S. ve Orak, S. (2005). İlköğretim öğrencilerinin ışık kavramı ile ilgili düşünceleri". Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: II, Sayı: I, SS.1-24.



GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ



GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 1-4. SINIF (EĞİTİM DURUMLARI VE SINAMA DURUMLARI BOYUTLARININ) DEĞERLENDİRİLMESİ

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gurbuzocak@gmail.com

Hakan YILDIRIM, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, hakanyd03@gmail.com

ÖZ

Eğitim programları kaliteli bir eğitimin belirleyici ögelerinden biridir. Kaliteli bir eğitim için eğitim programları bireyleri değişen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlamasını kolaylaştıran, kişinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerini geliştirici niteliğe sahip olmalıdır. Bu anlamda eğitim programları güncelliğini korumak zorundadır ve bunun için de eğitim programları değerlendirilmelidir. Program değerlendirme, ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının ve sınama durumlarının toplumsal beklentilerin, konu alanının ve bireyin ihtiyaçlarını karşılama durumu, ekonomiklik, kullanışlılık, işlevsellik gibi açılardan incelenerek programın etkililiği hakkında karara varma süreci olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın amacı, 2006 yılında Türkiye'de uygulamaya konulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının 1.,2.,3., ve 4. sınıf düzeyinde "Eğitim Durumları" ve "Sınama Durumları" boyutunda incelemektir.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın dokümanı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) oluşturmaktadır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim programlarının "Eğitim Durumları" ve "Sınama Durumları" öğelerini değerlendirmek amacıyla "Öğretim Programı İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Formda puanlama şu şekilde yapılmıştır: Programa çok uygun (5), programa uygun (4), programa orta düzeyde uygun (3), programa çok az uygun (2), programa uygun değil (1) ve programda bilgi olmadığını göstermek anlamında, bilgi yok (0) ile derecelendirilmiştir. Form hazırlamadan önce literatür taraması yapılmış, sonra da ölçütler hazırlanmıştır. Ölçütler hazırlanırken Ocak ve Baysal (2014), Ocak ve Gökteke (2014), Ocak ve Yurtseven (2015) tarafından hazırlanan Öğretim Programı İnceleme Ölçütleri ile karşılaştırılmış, uygun olmayan maddeler çıkarılmış ve eksik olan maddeler de düzeltilmiştir. Form, 1 uzman ve 3 Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora öğrenci ile hazırlanmıştır. Verilerin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve uzmanların yapmış oldukları analizler arasındaki uyum yüzdesi 0.70 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilmiş olan Öğretim Programı İnceleme Formu ölçütleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıf) üç uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiş ve puanlama yapılmıştır. Üç uzmanın ölçütlere verdiği cevapların ortalaması alınarak dereceleme yapılmıştır. Geliştirilen ölçekte 1 ile 5 arasında derecelendirilen ölçütlerin aralık genişliği formülü ile (Aralık Genişliği= Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı) hesaplanmış (Tekin, 1996) ve buna göre Öğretim Programı İnceleme Formu uygunluk düzeyine karar verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında uygulamaya konulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde) uzmanların Öğretim Programı İnceleme Formu ile değerlendirdiğinde programın "Eğitim Durumları" öğesi formdan 4.54 genel ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu ortalama Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programın "Eğitim Durumları" öğesinin "Program İçin Çok Uygun" olduğu sonucuna götürmektedir. Programın "Sınama Durumları" ögesi aynı form ile değerlendirildiğinde, formdan 4.48 genel ortalama almış ve bu ortalama "Sınama Durumları" "Program İçin Çok Uygun" olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Program Değerlendirme

AN EVALUATION OF 1-4.th GRADES VISUAL ARTS CURRICULUM (DIMENSIONS OF ASSESSMENT AND LEARNING EXPERIENCE)

Abstract

Curriculum is one of the most decisive factors of education. In order to create a qualified education, curriculum should ease conditions for individuals to adapt themselves to changing and developing conditions of world. With the help of curriculum, an individual's cognitive, affective and psychomotor characteristics should develop. In this context, education should be updated and curriculum should be evaluated. Curriculum evaluation can be defined as a process of determination. This means determining the effectiveness of curriculum on the basis of affordability and functionality. Also evaluation focuses on meeting the needs of individuals, discipline, social expectations, learning experiences, content and aims. The aim of this study is to evaluate assessment and learning experience dimensions of 1-4th grades Visual Arts Curriculum in Turkey. In this study, document analysis one of the qualitative research methods in used. Documents of this study are 1-8. Grades Visual Arts curriculums of 2006-2007 academic year which was prepared by Ministry of Education. In this study, in order to collect data "Curriculum Review Form" is prepared for learning experience and assessment dimensions. Form scoring is done in the following: very appropriate for curriculum (5), appropriate for curriculum (4), moderately appropriate for curriculum (3), slightly appropriate for curriculum (2), not appropriate for curriculum (1) and no information (0) which means there is no information in curriculum. Before preparing the form, review of literature was done and criteria were prepared. While preparing criteria studies of Ocak and Baysal (2014), Ocak and Gökteke (2014), Ocak and Yurtseven (2015) and their Curriculum Examining Criteria were reviewed. Inappropriate items were taken out and missing items were corrected. Form is prepared with an expert and three PhD students from curriculum and instruction field. For reliability Miles and Huberman's (1994) reliability formula was used (Reliability= Agreement / Reliability+ Disagreement) and 0.70 agreement was calculated. In accordance with Curriculum Review Form, 3 experts examined and scored 1-4 th. Grades Visual Arts Curriculum which was prepared by Ministry of Education and used in 2006-2007 academic year. The average of answers given by three experts were calculated and graded. In developed form gap width of criteria scored between 1 and 5 were calculated (with Gap Width= Rae Width / Group Number to be created) (Tekin, 1996) and according to this formula, suitability of Curriculum Review Form was determined. Visual Art Curriculum (1,2,3,4. Grades) implemented in 2006 by Ministry of Education were examined by experts with Curriculum Review Form. It can be seen that learning experience dimension has 4.54 averages. This means learning experience dimension of Visual Arts Curriculum is "Very Appropriate for Curriculum." Assessment dimension, when examined by experts with Curriculum Review Form, is also "Very Appropriate for Curriculum" with 4.48 averages.

Key Words: Curriculum, Curriculum Evaluation

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda dünya ekonomik, kültürel, siyasi vb. yönlerden hızla gelişmekte ve değişmektedir. Bu gelişim ve değişim eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu değişim, eğitim teknolojileri, öğretim materyalleri, öğretmen eğitimi, öğretim programları gibi alanlarda yaşanmaktadır. Özellikle öğrenmeye ait yeni bulgular, öğretim yöntemleri ve teknikleri ile ilgili yapılan çalışmalar öğretim programlarının yenilemelerini gerekli kılmaktadır.

Eğitim bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972: 13). Sönmez (2008)'e göre de eğitim, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir. Buna göre eğitim planlı, programlı olarak belirli amaçlar için gerçekleştirilen bir davranış şekillendirme sürecidir. Bu süreçte iyi planlanmış bir öğretim programın istenilen davranışları kazandırma açısından önemlidir. Bu istenilen davranışlar da öğretim programının hedefleri olarak nitelendirilir. Hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi ise eğitim programlarının değerlendirilmesi ile elde edilir.

Program değerlendirme, sistematik veri toplama süreçlerini kapsayan, geliştirilmiş programın doğruluğu, gerçekçiliği, etkililiği, verimliliği vb. özelikleri hakkında belirli ölçütlerle karşılaştırıp

karar verme süreci olarak tanımlamaktadır (Erden, 1998; Uşun, 2014). Program değerlendirme, ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenen hedeflerin, içeriğin, eğitim durumlarının ve sınama durumlarının toplumsal beklentilerin, konu alanının ve bireyin ihtiyaçlarını karşılama durumu, ekonomiklik, kullanışlılık, işlevsellik gibi açılardan incelenerek programın etkililiği hakkında karara varma süreci olarak tanımlayabiliriz. Program değerlendirme bir süreç olma özelliğinden hareketle programın değerlendirilmesi öğretimin başında, ortasında ve sonunda yapılarak programın öğeleri arasındaki uyum denetlenerek programın varsa öğeleri arasında veya öğelerinde aksaklıklar, eksiklikler belirlenerek program geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar verilir (Ocak ve Yıldırım, 2015: 200-201).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004)' göre bir öğretim programını değerlendirme karar vermek için sadece belirlenen ölçütlerin olması yeterli değildir. Değerlendirme çalışmalarının doğruluk, uygunluk, yararlılık ve uygulanabilirlik yönünden yürütülmesi için ölçütler ve standartlar kullanılmalıdır. Sonuç olarak programın değerlendirilmesi, uygulamadaki bir öğretim programının geleceği hakkında karar verme sürecidir. Bu yolla programın eksikliklerinin ve aksaklıklarının belirlenerek düzeltilmesine veya düzeltme yapılamıyorsa uygulamadan kaldırmaya karar vermede yardımcı olmaktadır.

Türkiye'de 2005 yılından itibaren öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir ve yapılandırmacı eğitim anlayışını benimseyen öğretim programları geliştirmiştir. Bu değişiklik 2006 yılında daha önceki adı Resim-İş olan Görsel Sanatlar Öğretim Programında (1-8. sınıflar) da yaşanmıştır. Türkiye'de sanatın ve sanat eğitiminin gerekliliği sonucunda bugüne kadar 1948, 1968 ilkokul, 1951, 1962, 1971 ortaokul ve 1992 ilköğretim programları geliştirilmiştir (MEB, 2006).

Görsel sanatlar eğitimi; sanatların yasa ve teknikleri kullanılarak bireye estetik bir kişilik kazandırmayı hedefleyen bir alandır. Eğitim sürecinde bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, kendini ifade etme gibi sanat ilkeleri kullanılarak sanatın dili ifade edilir (Aykut, 2006). Görsel sanatlar dersinin benimsemiş olduğu temel yaklaşım; "yapılandırmacılık" tanımlamasıyla "öğrenci merkezli" eğitim anlayışı benimsenmiştir. Öğrenci merkezli bu eğitim modelinde en önemli öğe öğrencinin kendisidir. Öğrencinin ilgileri, ihtiyaçları ve beklentileri yapılandırmacı modele uygun olarak hazırlanarak programın temel ilkelerini oluşturmuştur. Öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımını ve öğretmenin rehber olduğu bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2006).

Görsel Sanatlar dersinin amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplandırılmıştır. Bireysel ve toplumsal amaçları; öğrencinin eleştirel bakış açışını geliştirmek, ve analiz, sentez yapabilmesini sağlama, öğrencinin yaratıcı düşünme becerisi kazandırma, ulusal ve evrensel değerleri tanıyarak bunları anlama becerisi kazandırma, işbirliği yapma, paylaşma ve sorumluluk alma, başkalarının işine saygı duyma vb. hedeflerini; algısal amaçlar olarak, öğrencinin hayal gücünü geliştirme, öğrenci birikimini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirebilme gibi

hedefleri; estetik amaçlar olarak, öğrencinin sanat eserlerinde haz alma ve onları koruma bilinci kazandırma, öğrenciye görsel sanatlar sevgisi kazandırma ve bu sevgiyi yaşamının her alanına yansıtabilme yeteneği kazandırma, öğrenciye doğada olan ve insan eliyle yapılan her şeyi estetik değerlendirme becerisi kazandırma vb. hedefleri; teknik amaçlar olarak, öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürebilme isteği ve becerisi kazandırabilme, öğrenciye değişik tekniklerden yararlanabilme elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk almasını sağlama, öğrencini amacına uygun malzeme seçme, malzemeden anlam çıkarma becerisi kazandırma vb. hedeflerini içermektedir (MEB, 2006).

Görsel Sanatlar dersi öğretim programı üç öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar; görsel sanatlarda biçimlendirme, görsel sanat kültürü ve müze bilinci öğreneme alanıdır. Görsel sanatlarda biçimlendirme; çizgi, biçim, doku, mekan, renk, gibi görsel sanat öğeleriyle denge, vurgu, ahenk, değişiklik, ritim gibi sanatsal düzenleme ilkelerinin, seçilen etkinlik, önerilen yöntem ve teknikler eşliğinde öğrenci özelliğinin geliştirildiği alandır. Görsel sanat kültürü öğrenme alanında öğrencilerin ulaşması istediği kazanımlar "estetik", "sanat eleştirisi", "sanat tarihi" gibi disiplinlerin sarmal olarak verilmesiyle oluşmuştur. Müze bilinci öğrenme alanıyla öğrenciler, kültürel ve tarihsel kalıntıları öğrenir, Anadolu uygarlıklarını tanır ve içinde bulunduğu toplumu, coğrafyayı ve farklı kültürleri tanır hedeflerinden oluşmaktadır (MEB, 2006).

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırma 2006-2007 öğretim yılından itibaren kademeli olarak 1,2,3,4,5,ve 6. sınıflardan başlanarak uygulamaya konulan ve 2007-2008 öğretim yılında düzeltme yapılan ilkokul 1.,2.,3., ve 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının "Eğitim Durumları" ve "Sınama Durumları" öğeleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) "Eğitim Durumları" boyutunun Öğretim Programı İnceleme Formu ölçütlerine uygunluk düzeyi nedir?
2. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının (1-4. Sınıflar) "Sınama Durumları" boyutunun Öğretim Programı İnceleme Formu ölçütlerine uygunluk düzeyi nedir?

Sınırlıklar

- Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ilkokul kısmıyla (1.,2.,3. ve 4. sınıflar)
- Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora yapan üç gözlemci ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu araştırma yöntemi gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya

araştırmacının araştırmasının geçerliğini artırmak amacıyla gözlem ve görüşmenin yanında doküman incelemesini de dahil edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmanın dokümanını Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve 2006-2007 yılından itibaren uygulamaya konulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının (1.-8. Sınıflar) 1-4. sınıflar kısmı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim programlarının İhtiyaç belirleme ve kuramsal boyut, hedefler, içerik, eğitim durumları, sınama durumları gibi eğitim programlarının öğelerini incelemek amacıyla "Öğretim Programı İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Formda puanlama şu şekilde yapılmıştır: Programa çok uygun (5), programa uygun (4), programa orta düzeyde uygun (3), programa çok az uygun (2), programa uygun değil (1) ve programda bilgi olmadığını göstermek anlamında, bilgi yok (0) ile derecelendirilmiştir. Form hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış, sonra da ölçütler hazırlanmıştır. Ölçütler hazırlanırken Ocak ve Baysal (2014), Ocak ve Gökteke (2014) ve Ocak ve Yurtseven (2015) tarafından hazırlanan "Öğretim Program İnceleme Ölçütleri" ile karşılaştırılmış, uygun olmayan maddeler çıkarılmış ve eksik olan maddeler de düzeltilmiştir. Form, 1 uzman ve 3 Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora öğrenimi yapan öğrenci ile hazırlanmıştır. Formda eğitim programlarının, ihtiyaçlar ve kuramsal boyutu, hedefler, içerik, eğitim durumları, sınama durumları gibi beş öğesi yer almaktadır ve 183 adet sorudan oluşmaktadır.

Verilerin güvenirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlik formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve uzmanların yapmış oldukları analizler arasındaki uyum yüzdesi 0.70 olarak hesaplanmıştır.

Hazırlanan formda, 1 ile 5 arasında derecelendirilen ölçütlerin aralık genişliği formülü ile (Aralık Genişliği= Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı) hesaplanmış (Tekin, 1996) ve buna göre oluşturulan formda seçenekler ve sınırlar aşağıda verilmiştir.

Programa Çok Uygun (PÇU)	5.00	4.20
Programa Uygun (PU)	4.19	3.40
Programa orta düzeyde uygun (PODU)	3.39	2.60
Programa çok az uygun (PAU)	2.59	1.80
Programa Uygun Değil (PUD)	1.79	1.00
Bilgi Yok (BY)	0.00	

Hazırlanan Öğretim Programı İnceleme Formu ölçütleri doğrultusunda MEB tarafından geliştirilen ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıf) üç uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiş ve dereceleme yapılmıştır. Üç uzmanın her bir maddeye verdiği cevapların ortalaması alınarak değerlendirme yapılmıştır. Öğretim Programı İnceleme Formunda incelenen Görsel Sanatlar Dersi

Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) boyutlarının genel ortalaması bulunurken ilgili ölçütler hakkında bilgi verilmeyen yani "0" puanlar ortalamaya katılmadan hesaplanmıştır (Ocak ve Yıldırım, 2015: 205-206).

BULGULAR

Araştırmada Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının (1-4. Sınıflar) "Eğitim Durumları" ve "Sınama Durumlarına" ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) "Eğitim Durumları" boyutunun Öğretim Programı İnceleme Formu ölçütlerine uygunluk düzeyi nedir? Sorusunun yanıtı aranmıştır. Uzmanların programın Eğitim Durumları boyutu ile ilgili olarak Öğretim Programı İnceleme Formuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İlkokul (1.,2.,3.,4. Sınıflar) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının "Eğitim Durumları" Ölçütlerine Uygunluk Düzeyi

EĞİTİM DURUMLARI	1. Gözlemci	2. Gözlemci	3. Gözlemci	Ortalama	Sonuç
1. Örnek etkinlikler öğrenci merkezlidir.	5	5	5	5	PÇU
2. Örnek etkinlikler öğretmen merkezlidir.	0	2	2	1.3	PUD
3. Etkinlikler içerikle tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
4. Etkinlikler uygulanabilecek düzeydedir.	3	5	5	4.3	PÇU
5. Öğrenme-öğretme yaşantıları öğretim programının kazanımları ile tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
6. Öğretim programında önerilen öğretme-öğrenme yaklaşımları konu alanına uygun seçilmiştir	5	5	5	5	PÇU
7. Öğrenme-öğretme süreci öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde tasarlanmıştır.	5	5	5	5	PÇU
8. Öğrenme-öğretme süreci öğrenme stratejilerini geliştirmeye yardımcı olacak niteliktedir.	3	0	5	2.6	PODU
9. Etkinlikler öğrencinin özgüvenini ve yeteneklerini geliştirici özelliktedir.	5	5	5	5	PÇU
10. Öğretim programı öğretmeni dersin özel öğretim yöntemlerini kullandırmaya yönlendirmektedir.	5	5	5	5	PÇU
11. Öğrenme-öğretme süreci, öğretmeni, ders öncesi hazırlık yapmaya yönlendirmektedir	4	0	5	3	PODU
12. Öğrenme-öğretme süreci öğretmenin materyal tercihinde kolaylık sağlamaktadır.	5	5	5	5	PÇU
13. Öğrenme yaşantılarının sonunda tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma, üretme gibi sonuç etkinlikleri öğretmeni yönlendirici niteliktedir.	5	5	3	4.3	PÇU
14. Etkinlikler öğretmenlere örnek etkinlik hazırlamaya	5	5	3	4.3	PÇU

yönlendirici düzeydedir.					
15. Öğrenci farklı materyaller kullanarak psikomotor becerilerini geliştirmektedir.	5	5	5	5	PÇU
16. Etkinlikler bireysel çalışmaya uygundur	5	5	5	5	PÇU
17. Etkinlikler grupla çalışmaya uygundur	5	5	5	5	PÇU
18. Etkinlikler öğrenci gelişim özelliklerine uygundur.	5	5	5	5	PÇU
19. Öğretmen etkinlikleri ortama ve duruma göre ayarlayabildiğinden etkinlikler esnek bir yapıya sahiptir.	5	5	5	5	PÇU
20. Etkinlikler birden fazla kazanımı karşılamaktadır.	5	5	5	5	PÇU
21. Etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekler niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
22. Etkinlikler öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.	5	5	5	5	PÇU
23. Belirlenen öğrenme-öğretme süreci temel yaşam becerilerini geliştirir nitelikte seçilmiştir:					
23.1. Eleştirel düşünme becerisi	5	5	5	5	PÇU
23.2. Yaratıcı düşünme	5	5	5	5	PÇU
23.3. Araştırma, sorgulama ve karar verme becerisi	5	5	5	5	PÇU
23.4. Problem çözme becerisi	5	5	5	5	PÇU
23.5. İletişim becerisi	5	5	5	5	PÇU
23.6. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	5	5	5	5	PÇU
23.7. Girişimcilik becerisi	5	5	5	5	PÇU
23.8. Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi	5	5	5	5	PÇU
24. Öğrenme-öğretme süreci:					
24.1. 5E modelini destekler niteliktedir	3	2	3	2.6	PODU
24.2. Tartışma yöntemlerini destekler niteliktedir (münazara, panel, açık oturum …)	0	0	0	0	BY
24.3. Öğretmen merkezli yöntemleri destekler niteliktedir (düz anlatım, soru-cevap …)	1	2	0	1	PUD
24.4. Grupla öğretim yöntemlerini destekler niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
25. Kullanılan yöntem ve teknikler hedeflerle tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
26. Kullanılan yöntem ve teknikler içerikle tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
27. Öğretmen süreçte öğrenciyi yönlendiren, rehberlik eden ve kendini geliştirebilen kişi konumundadır.	5	5	5	5	PÇU
28. Materyaller her bölgede kolay ulaşılabilecek düzeydedir.	2	2	3	2.3	PAU
29. Verilen örnek etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygundur.	5	5	5	5	PÇU
30. Verilen örnek etkinlikler öğretmenlerin yeni etkinlikler oluşturmalarına katkı sağlayacak niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
31. Öğrenme yaşantıları diğer öğrenme yaşantıları ile	5	5	5	5	PÇU

etkileşim halindedir.					
32. Etkinlikler okul içi ve okul dışında yapılabilme özelliği taşımaktadır.	5	5	5	5	PÇU
33. Belirlenen öğrenme yaşantıları programın ekonomiklik ilkesine uygundur.	4	4	5	4.6	PÇU
34. Belirlenen öğrenme yaşantılarının üst-alt sınıf ilişkisi:					
34.1. Üst sınıfı destekler niteliktedir.	3	2	5	3.3	PODU
34.2. Alt sınıfı pekiştirir niteliktedir.	3	2	5	3.3	PODU
35. Programda belirlenen öğrenme yaşantıları aşamalı bir şekilde düzenlenmiştir.	3	2	5	3.3	PODU
36. Öğrenme-öğretme süreci değişkenlerinin kullanılmasına teşvik etme düzeyi:					
36.1. İpucu	0	0	0	0	BY
36.2. Pekiştireç	0	0	0	0	BY
36.3. Dönüt	0	0	0	0	BY
37. Etkinlikler için ayrılan süre yeterlidir.	3	4	5	4	PU
38. Programda etkinliklere göre sınıf oturma düzeni belirlenmiştir.	0	0	0	0	BY
39. Programda sınıf yönetimi ile ilgili açıklamalar yapılmış	0	0	0	0	BY
GENEL ORTALAMA	**4.54**				PÇU

Uzmanların Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumları boyutu ile ilgili olarak Öğretim Programı Değerlendirme Formu ölçütlerine verdikleri puanlar incelendiğinde, Örnek etkinlikler öğrenci merkezlidir (X=5) ölçütüne uygunluğu: "Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır" (MEB, 2006: 13) ifadesinden anlaşılmaktadır. Öğrenme-öğretme süreci öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde tasarlanmıştır (X=5) ölçütüne uygunluğunu, "…öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş ve öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir" (MEB, 2006: 15) ve "Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2006: 13) ifadeleri belirtmektedir. Öğretmen süreçte öğrenciyi yönlendiren, rehberlik eden ve kendini geliştirebilen kişi konumundadır (X=5) ölçütü, "…öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumunda bulunmaktadır" (MEB, 2006: 15) ifadesi ile örtüşmektedir. Öğretmen etkinlikleri ortama ve duruma göre ayarlayabildiğinden etkinlikler esnek bir yapıya sahiptir (X=5) ölçütü ile "Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir…" (MEB, 2006: 13) ifadesi ile uyuşmaktadır. Öğrenme-öğretme yaşantıları öğretim programının kazanımları ile tutarlıdır (X=5) ölçütüne uygunluğu Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı 3. sınıf Görsel Sanatlarda Biçimlendirme öğrenme alanında yer alan kazanımlarından "Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar." Kazanımı ile bu kazanıma ait "Öğrencilere, "Ilgaz" şarkısı söyletilir. Şarkı

söylendikten sonra çocukların neleri hayallerinde canlandırdıkları anlattırılır. Sonra, her öğrencinin bu konuda istediği bir resmi renklerle, biçimlerle anlatması sağlanır." etkinliği uyuşmaktadır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Öğretim Programı Değerlendirme Formundan aldığı genel ortalama ise 4.54 program için çok uygun düzeydedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) "Sınama Durumları" boyutunun Öğretim Programı İnceleme Formu ölçütlerine uygunluk düzeyi nedir? Sorusunun yanıtı aranmıştır. Uzmanların programın Sınama Durumları boyutu ile ilgili olarak Öğretim Programı İnceleme Formuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

İlkokul (1.,2.,3.,4. Sınıflar) Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının "Sınama Durumları" Ölçütlerine Uygunluk Düzeyi

SINAMA DURUMLARI	1. Gözlemci	2. Gözlemci	3. Gözlemci	Ortalama	Sonuç
1. Öğretim programının ölçme-değerlendirme bölümü vardır.	5	5	5	5	PÇU
2.Değerlendirme ile programın amaçları tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
3.Değerlendirme ile kazanımlar tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
4.Değerlendirme ile içerik tutarlıdır.	5	5	5	5	PÇU
5.Kazanımların nasıl sınanacağı örneklerle gösterilmiştir.	5	5	5	5	PÇU
6.Sınama durumlarına verilen örnekler, ilgili konuların öğrenme düzeyini ölçer niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
7.Sınama durumlarına verilen örnekler, hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyine uygunluk göstermektedir.	3	0	3	2	PAU
8.Her ünite sonunda düzey belirlemeye yönelik ölçme araçlarına yer verilmiştir.	2	3	4	3	PODU
9.Öğretim programında değerlendirme yöntemleri açık ve anlaşılır özelliktedir.	5	5	4	4.6	PÇU
10.Öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri uygulama ve zaman açısından ekonomiktir.	4	5	3	4	PU
11.Öğretim programında ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ürün değerlendirmeye uygundur.	4	3	5	4	PU
12.Ölçme-değerlendirme süreci öz değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
13.Ölçme-değerlendirme süreci grup değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
14.Ölçme-değerlendirme süreci akran değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir.	5	5	5	5	PÇU
15.Ölçme-değerlendirme süreci performans değerlendirme yöntemine uygundur.	5	5	5	5	PÇU

16.Öğretim Programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntemleri yeterlidir.	5	5	4	4.6	PÇU
17.Öğretim programının önerdiği ölçme araçları öğrencinin bilişsel davranışları ölçmede yeterlidir.	4	3	4	3.6	PU
18.Öğretim programının önerdiği ölçme araçları öğrencinin duyuşsal davranışları ölçmede yeterlidir.	4	3	4	3.6	PU
19.Öğretim programının önerdiği ölçme araçları öğrencinin psiko-motor davranışları ölçmede yeterlidir.	4	5	4	4.3	PÇU
20.Öğretim programında ölçme sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini belirten açıklamalar yer almaktadır.	5	5	5	5	PÇU
21.Öğretim programı kazanımların değerlendirilmesinde alternatif ölçme araçlarını kullanmaya yönlendirmektedir.	5	5	5	5	PÇU
22.Ölçme-değerlendirme uygulamalarında öğrenci portfolyolarından yararlanılır.	5	5	5	5	PÇU
GENEL ORTALAMA	**4.48**				**PÇU**

Uzmanların Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına ait Öğretim Programı Değerlendirme Formuna vermiş oldukları cevaplara göre; Öğretim programının ölçme-değerlendirme bölümü vardır (X=5) ölçütüne uygunluğu, programda ölçme-değerlendirme için ayrı bir bölüm oluşturulmuş ve bu bölümde ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri açıklanmıştır. Ölçme-değerlendirme süreci grup değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir (X=5), Ölçme-değerlendirme süreci akran değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir (X=5), Ölçme-değerlendirme süreci performans değerlendirme yöntemine uygundur (X=5) programda akran değerlendirme, performans değerlendirme ve grup değerlendirme etkinliklerinin nasıl, hangi amaçla yapılacağı örnekler verilerek açıklanmıştır. Öğretim programında ölçme sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini belirten açıklamalar yer almaktadır (X=5) ölçütüne uygunluğunu, önerilen ölçme-değerlendirme yönteminin amacı, nasıl yapılacağı ve nasıl değerlendirileceği örneklerle açıklanmıştır. Örneğin Öğrenci Süreç Dosyasının ne olduğu, amacı ve içinde neler olması gerektiği açıklanmış ve Öğrenci Süreç Dosyasını değerlendirmeye yönelik olarak Öğrenci Süreç Dosyası Değerlendirme Ölçeği verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

2005 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarını değiştirerek yeni bir anlayışla uygulamaya koymuştur. 2006-2007 öğretim yılına kadar uygulanmakta olan İlköğretim Resim-iş (1-8. Sınıflar) dersi Öğretim Programı değiştirilerek 10.08.2006 Tarih ve 17827 Sayılı teklif yazısı üzerine İlköğretim Görsel Sanatlar (1-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı 2006-2007 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuş ve 2007-2008 öğretim yılında bazı değişikliklere gidilmiştir.

Tablo 1'de uzmanların Öğretim Programı Değerlendirme Formu Ölçütlerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, Materyaller her bölgede kolay ulaşılabilecek düzeydedir (X=2,3) ölçütü düşük puan almıştır. Çünkü Türkiye'deki bütün okullar ve öğrenciler aynı imkanlara sahip değillerdir.

Bu bulgu Dursin (2010)'un yapmış olduğu araştırmasında Görsel Sanatlar dersinde öğretmenlerin yeterli kaynak bulamadıkları ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde Yükselgün ve Türkcan (2012), Pekdağ (2011), Sarı (2011)'nın araştırmalarına göre öğretmenler ders için araç-gereç temin etmekte zorlanmaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı öğrencilerin öğrenme-öğretme Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir (X=5). Kahraman (2007) yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Programının Uygulanmasında karşılaşılan sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm önerileri" isimli çalışmasında bu dersin çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığı yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu uzmanların Öğretim Programı Değerlendirme Formuna verdikleri cevaplarla uyuşmaktadır. Avşar (2010), Türe (2007)'nin çalışması da bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Nalinci (2014) ise çalışmasında yenilenen programda verilen örnek etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılığını destekler nitelikte olmadığını belirtmektedir. Bu bulgu ise araştırmanın sonuçları ile uyuşmamaktadır. Program iletişim becerisini geliştirici niteliktedir (X=5) Wilson (2007) sanat eğitiminin toplumda bireyler arasındaki iletişimi geliştirdiği ve topluma ait değerleri gelecek kuşaklara aktardığını belirtmektedir. Program öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici niteliktedir (X=5). Efland (2005) güzel sanatların öğrencilerde eleştirel bir bakış açısı kazandırdığını belirtmektedir.

Örnek etkinlikler öğretmen merkezlidir (X=1.3) ölçütü program için uygun çıkmamıştır. Bu bulguyu Yazar, Gökalp ve Ağçiçek (2013) yaptığı çalışma desteklemektedir. Araştırmacılar 1992 Resim-İş Dersi Öğretim Programı ile 2006 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Bulgulara göre: 1992 öğretim programı daha çok öğretmen merkezli, 2006 öğretim programı ise daha çok öğrenci merkezli ve öğrencinin süreçte etkin bir rol oynayacağı şekilde düzenlenmiştir. Etkinlikler birden fazla kazanımı karşılamaktadır (X=5) ölçütü programda örnek olarak verilen etkinlikler ve kazanımları içermektedir. Örnek olarak, ilkokul 3. sınıf kazanım tablosunda görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanında yer alan 9. Kazanımı "Ana ve ara renkleri ayır eder" ve 10. Kazanımı "Renkleri karıştırarak renk zenginliğini keşfeder" örnek olarak verilen "*Transparan*" isimli etkinlikte her iki kazanımı karşılar niteliktedir. Bu etkinlikte, "Mavi, kırmızı ve sarı jelatin kâğıtları ikişerli olarak üst üste koyup ışığa tutulduğunda ara renklerin oluştuğu gözlenebilir" ifadesinde öğrenci bu kağıtları üst üste koyarak hem ana hem de ara renklerin nasıl meydana geldiğini öğrenerek renklerin nasıl zenginleştiğinin farkına varır.

Ölçme-değerlendirme süreci öz değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir (X=5) ve Ölçme-değerlendirme süreci grup değerlendirmeyi geliştirici niteliktedir (X=5) olarak uzmanlar cevaplamıştır. Dilmaç ve Dilmaç (2014) yapmış olduğu deneysel çalışmasında deney grubuna otantik değerlendirme yaklaşımlarından grup değerlendirme, öz-değerlendirme gibi yöntemler uygulanırken diğer grupla geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinde deney grubu lehine anlamlı fark çıkmıştır. Öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve

teknikleri uygulama ve zaman açısından ekonomiktir (X=4) program için uygun çıkmakla beraber Yıldız (2012)'ın yaptığı çalışmada, 6. sınıf görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin programın öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliği açısından en büyük engelin "zaman" kavramı olduğu tespit edilmiştir. Çünkü alanyazında birçok araştırmada belirtildiği gibi ilköğretimde Görsel Sanatlar dersi için haftalık ayrılan bir ders saati (40 dakika) yeterli olmamaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından tam anlamıyla uygulanmasında ise konuların yetiştirilmesinde sıkıntı yaşanmaktadır. Değerlendirme ile kazanımlar tutarlıdır (X=5) ölçütü, Batur (2010) araştırmasında öğretmenlerin programın kazanımlarının ölçme-değerlendirme yöntemlerine olanak sağladığını belirtmektedir.

KAYNAKÇA

Avşar, P. (2010). Sınıf öğretmeninin yürüttüğü görsel sanatlar dersi: öğretme ve öğrenme sürecine yönelik nitel bir araştırma. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (21)2, 33-42.

Batur, M. (2010). İlköğretim birinci kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar öğesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.

Dilmaç, S. ve Dilmaç, O. (2014). Otantik değerlendirme yaklaşımlarının ortaöğretim öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 32, 57-67.

Dursin, A.G. (2010). Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmen görüşleri. (Bildiri**).** *International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 441-448, Antalya-Turkey*. http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/93.pdf. Erişim Tarihi: 01.02.2016.

Efland, A.D. (2005). Problems conforting visual culture. *Art Education*, 4(21), 35-40.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* (6. Basım). Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Fitzpatrick, J., Sanders, J.R.,Worthen, B. (2004).*Program Evaluation: Alternative Approaches And Practical Guidelines*. Boston:Pearson Education.

Kahraman, D. (2007). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2006). Görsel sanatlar dersi (1-8 sınıflar) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 Adresinden 06.04.2015 tarihinde indirilmiştir.

Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expandet sourcebook qualitative data analysis*. United States of America: Sage Puplications.

Nalinci, G. (2014). Görsel sanatlar dersi öğretim programının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge,* 2 (3), s.1-18.

Ocak, G. ve Yıldırım, H. (2015). Görsel sanatlar dersi öğretim programının 1-4. sınıf (ihtiyaç, hedef ve içerik boyutlarının) değerlendirilmesi**.** *Proceedings of the 2nd Cyprus International Congress of Education Research,* 3-6 Aralık, Kuzey Kıbrıs.

Ocak, İ. ve Baysal, E.A. (2014). İlkokul 4. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *3. International Conference on Interdisciplinary Research in Education,* Milano.

Ocak, G. ve Gökteke, Z. (2014). Ortaokul 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *3. International Conference on Interdisciplinary Research in Education,* Milano.

Ocak, G. ve Yurtseven, R. (2015). Ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sakarya.

Pekdağ, G.N. (2011). İlköğretim görsel sanatlar öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Sarı, H.N. (2011). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının kuramsal yapı ve uygulanabilirlik açısından değerlendirmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tarı, H. (2011). İlköğretim okullarının 1. 2. 3. sınıflarında uygulanan görsel sanatlar dersinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Tekin, H. (1996*). Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Türe, N. (2007). Eğitimde ve öğretimde bir araç olarak görsel sanatlar eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uşun, S. (2014). *Eğitimde program değerlendirme. süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazar, T., Gökalp. M. ve Ağçiçek, M. 2013). İlköğretim kurumları 1992 resim-iş eğitimi dersi öğretim programı ile 2006 görsel sanatlar dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken,* 5(2).

Yıldız, M. E. (2012). Ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri. *İDİL,* 1(3).

Yükselgün, Ö. ve Türkcan, B. (2012). İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki "görsel sanat kültürü" öğrenme alanının uygulanması. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 12, 20. Yıl Özel Sayı 12, 337-366.

Wilson, B. (2007). Third site bioquiry: Meditations on biographical inquiry and third sitepedagogy. *Journal of Research in Art Education*, (82), 51-76.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ "SANAT" KAVRAMINA İLİŞKİN İMGESEL ALGILARI

Arzu SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa MYO, Grafik Tasarım Bölümü, arzusonmezgop@gmail.com

ÖZ

Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor, bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma olarak tanımlanmıştır. Metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir. Bu araştırmanın temel amacı da, Sınıf öğretmenliği Öğrencilerinin "Sanat" kavramına ilişkin sahip oldukları imgesel algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliğinde 2015-2016 eğitim- öğretim yılında eğitim gören toplam 201 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanabilmesi için her öğrenciye "Sanat ... gibidir; çünkü ... " cümlesi yöneltilmiş ve boşlukların doldurulması istenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Sınıf Öğretmeni adaylarının "Sanat" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?", "Öğretmen adaylarının "Sanat" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplana bilirler?" Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar 51 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; metaforlar Sınıf Öğretmeni adaylarının "Sanat" kavramına ilişkin sahip oldukları kişisel algıları ortaya çıkartmada, anlamada ve açıklamada güçlü bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Sanat, Metafor

IMAGINARY PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE CLASS TEACHERS ON "ART"

ABSTRACT

In TDK Dictionary, metaphor is defined as a way ofusing in other meanings than awordor conceptaccepted. Metaphors showin dividuals the way they perceivet heworldand them selves. The mainaim of this research is alsoto revealpre-service class teacher s' imaginary perceptions about the concept of "Art". The study group of the research is composed of 201 students who are educated in the department of classteacher inFaculty of Education, Gaziosmanpaşa University in 2015-2016 education year. Inordertocollect the data, every students are asked to complete the sentencesand fill in the blanks: "Art is like...because ... "The following questions have been answered in theresearch: What metaphors do pre-service class teachers have regarding the concept of" Art ?", "Under what conceptual categories canmetaphors which pre-service class teachers have about the concept of "Art"be gathered? According to the findings of the research, participant sproduced 51 valid metaphors. The seme taphorsare group edunder 4 different conceptual categories in terms of their common features. It has been reached the conclusion that metaphors reveal pre-service classteachers of personal perceptions about the concept of "Art", lead the munder standing an dexplaining touse as a power ful researchtool.

Keywords: Pre-service Teacher, Art, Metaphor

GİRİŞ

Metafor olgusu ". . . bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak" (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 206) günümüzde eğitimcilerin dikkatini fazlasıyla çekmektedir. Çünkü metafor yoluyla, benzeşik olmayan iki olgu arasında ilişki kurularak, belli bir zihinsel şema, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Bu şekilde metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar (Saban, 2008: 424). Çeşitli amaçlara hizmet eden metaforlar, kimi zaman, eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmek için kullanılabilmekte, formal öğrenmelerde karmaşık kavram ve olguların, benzetme yoluyla bilinen kavramlarla anlatılması biçiminde karşımıza çıkmaktadır (Geçit ve Gençer, 2011:2). Metaforların kullanılma amaçlarından biri de, bir kavram ya da olgunun nasıl algılandığını ortaya koymaktır (Aydın, 2011:26). Metaforlar; insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördüklerini, farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışırken kullandıkları bir araç olarak düşünülmekte (Cerit, 2008: 694), ayrıca bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007: 9). Bu bakımdan sanat kavramının öğretmen adaylarındaki algıları önemlidir. Alanyazın incelendiğinde Sanat, bir duygu veya düşüncenin en güzel ve en estetik haliyle görsel ve işitsel bir maddede vücut bulmasıdır veya genel olarak her hangi bir etkinliğin ya da bir işin yapılmasıyla ilgili yöntemlerin, bilgilerin ve kuralların tümüne birden sanat denir şeklinde ifade edilmiştir (Bozkurt, 1995: 15). Sanat'ın bu şekilde ifadesi öğretmen adayında bu çalışma ile nasıl karşılık bulacağının cevabı aranmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yetişmesinde sanat önemli bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında sanat içerikli dersler bulunmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sanat algılarının belirlenmesinin sınıf öğretmeni yetiştirmede önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ile Gaziosmanpaşa Üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sanat kavramına ilişkin sahip oldukları algıların, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni öğretmen adayları, "*sanat"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadırlar?

2. Bu metaforlar, ortak özellikleri bakımından, hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 201 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları 3. ve 4. Sınıflardan gönüllük esasına göre seçilmiştir. İlk sınıflarda sanat ile ilgili ders olmadığından 1. ve 2. Sınıflar kapsam dışı tutulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının «sanat» kavramına ilişkin algılarını ortaya koyacak metaforları belirlemek için "Sanat……gibidir. Çünkü ……" ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır.Tüm metafor çalışmalarında olduğu gibi formda metaforun konusu ile kaynağı arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak amacıyla "gibi" kavramına, araştırmacıların kendi metaforlarına gerekçelerini sunmaları için "çünkü" kavramına yer verilmiştir.Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar; adlandırma aşaması, tasnif etme (eleme ve arıtma)aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması, verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması olarak sıralanabilir. Herhangi bir şey yazılmayan ve boş bırakılan kâğıtlar, herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kağıtlar, herhangi bir gerekçenin sunulmadığı kağıtlar, mantıksız veya kavramın daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı belirlenen metaforlar;Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanarak (Miles ve Huberman, 1994) değerlendirilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra araştırma soruları kapsamında, bulgularla ilgili sayısal veriler elde edilmiştir. Veriler tablolarda frekans (f) ve yüzde (%) biçiminde sunulmuş, ayrıca öğretmen adaylarının ifadelerinden örneklerle desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının örnek ifadeleri sunulurken gerçek adları yerine araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayların *Sanat* kavramına ilişkin metaforik algıları ve metafor kategorileri Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Sınıf öğretmen adaylarının "SANAT" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar,*

Metafor	f	Metafor	f
Abi	3	Sanat	1
Aşk	12	Ay	4
Ayna	11	Avcı	4
Baba	5	Makyaj	2
Bitki	3	Bardak	2
Can	10	Kalem	2
Çocuk	6	Bulut	4
Deniz	4	Eşya	5
Dünya	8	Düşünce	2
Eğlence	7	Bulut	4
Elit	5	Mantar	2
Güneş	5	Huzur	7
Hayat	7	Kırmızı	4
Kader	4	Başak	3
Kitap	4	Kılavuz	2
Kirpik	4	Zincir	2
Kuş	7	Parmak	1
Manzara	4	Yaz	3

Okul	4	Okyanus	2
Orman	4	Göl	1
Pusula	3	Yeşil	2
Satranç	3	İşaret parmağı	1
Sır	3	Uzay	1
Su	3	Yaşam	1
Şans	3	Zar	1
Tarih	2		

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının *sanat* kavramına ilişkin 51 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en sık geliştirdikleri metaforlar sırasıyla Aşk (f=12), ayna (f=11), can (f=10), dünya (f=9) , hayat (f=8), kuş (f=7) güneş (f=5), bulut (f=4), başak (f=3), yeşil (f=2), uzay (f=1), zar (f=1), göl (f=1) olarak sıralanmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının*"Sanat"* Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metafor Kategorileri

Metafor kategorileri	**f**	**%**
1. Yaşamın ifadesi olarak *Sanat*' a ilişkin metaforlar (*Aşk, Baba, Can, Güneş, Hayat, İnsan, Kader, Kişilik, Orman, Su Yaşam vb*.)	91	45
2. Bilginin ifadesi olarak *Sanat*'a ilişkin metaforlar (*Ajan, Ayna, Kitap, Kuş, Manzara, Satranç, Sır, Tarih, Uzay vb*.)	48	23
3. Yaşamdaki ilişkileri anlamanın ifadesi olarak *Sanat*'a ilişkin metaforlar (*El, Parmak, Şans, Zincir vb*.)	51	25
4. Farklılıkları anlamanın ifadesi olarak *Sanat*'a ilişkin metaforlar (*Çocuk, Abi, Okyanus vb*.)	20	7
TOPLAM	201	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının "sanat" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun gerekçesini oluşturan düşünceler kapsamında sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayların metafor kategoriler incelendiğinde 91'inin (%45) yaşamın ifadesi olarak sanat ile ilgili metaforlar geliştirdikleri, 48'inin (%23) bilginini ifadesi olarak sanat ile ilgili metafor geliştirdikleri, 51'inin (%25) yaşamadaki ilişkileri anlamanın ifadesi olarak sanat ile ilgili metaforlar geliştirdikleri ve 20'sinin de (%37) farklılıkları anlamanın ifadesi olarak sanat ile ilgili metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar ve metafor kategorilerine yönelik çeşitli örnekler aşağıda verilmiştir.

Sanat aşk gibidir, Çünkü kapıldığın zaman sonu yoktur. (1-K-29)
Sanat can gibidir, Çünkü hayat için gereklidir. (1-K-77)
Sanat kader gibidir, Çünkü yaşarsan hep seninle gelir. (1-K-101)
Sanat kitap gibidir, Çünkü gerekli olduğunda bulursun ve hayatını değiştirir.(2-K-10)
Sanat ajan gibidir, Çünkü seversen seni takip eder. (2-K-99)
Sanat sır gibidir, Çünkü saklamak istersin kimseler bilmesin diye. (2-K-66)
Sanat zincir gibidir, Çünkü uğraştığın işler birbirine bağlıdır. (3-K-116)
Sanat şans gibidir, Çünkü aniden bilemezsin hayatına girer ve değiştirir. (3-K-187)
Sanat parmak gibidir, Çünkü bir yerleri gösterir. (3-K-142)

Sanat çocuk gibidir, Çünkü bildiğin sanat uğraşılarda bile farklılıklar sezersin. (4-K-146)
Sanat okyanus gibidir, Çünkü su sıradan gözükür fakat farklıdır. (4-K-22)
Sanat abi gibidir, Çünkü bazen büyüklük eder farklılıkları sezersin. (4-K-18)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonucunda abi, aşk, ayna, baba, bitk,i can, çocuk, deniz, dünya, eğlence, elit, güneş, hayat, kader, sanat, ay, avcı, makyaj, bardak, kalem, bulut, eşya, düşünce, bulut, mantar, huzur, kırmızı, başak, kitap, kirpik, kuş, manzara, okul, orman, pusula, satranç, sır, su, şans, tarih, kılavuz, zincir, parmak, yaz, okyanus, göl, yeşil, işaret parmağı, uzay, yaşam ve zar metaforları üretilmiştir. Aşk 12, ayna 11, can (10, dünya (9 , hayat 8, kuş 7, güneş 5, uzay 1, zar 1 şeklinde üretilmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının "sanat" kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların 4 kavramsal kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Oluşturulan metaforlara bakıldığında sınıf öğretmenliği adaylarının sanat ile ilgilerinin geniş yelpazede olduğu ve genel olarak sanatı yaşamın ifadesi olarak gördükleri söylenebilir. Bunu takiben sanatı bilginin ifadesi olarak algıladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının % 45'inin yaşamın ifadesi olarak metafor geliştirmeleri sanata karşı olumlu düşünce beslediklerinin göstergesi olarak söylenebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). "Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi". Milli Eğitim, 35(171), 100-108.

Bozkurt, N. (1995). Sanat ve Estetik Kurumları, Sarmal Yayınları, İstanbul.

Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin "çevre" kavramına ilişkin metaforik algıları. Doğu Coğrafya Dergisi, 26,25-44.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.

Miles, M. B.,& Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis.* London: Sage.

Geçit, Y. ve Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). Marmara Coğrafya Dergisi, (23), 1-19.

Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. İlköğretim Online, 7 (2), 421-455.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* (9th ed.), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN GÖRSEL SANATLAR DERSİNİN ÖNEMİ VE ÖĞRETMENLERİN ALAN BİLGİSİ YETKİNLİKLERİ

Mustafa DİĞLER, Aksaray Üniversitesi Eğitim Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
001mustafadigler@gmail.com

Mustafa Cevat ATALAY, Aksaray Üniversitesi Eğitim Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
001mustafadigler@gmail.com

ÖZ

Sanat eğitiminin gerekliliği, tüm gelişmiş toplumlarda önemsenmiş ve yaygın eğitim içinde sanat eğitimi ve bununla birlikte çocukta bir sanat kültürünün oluşmasına önem verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, yaygın eğitimin yanında sanat eğitiminin verilmesinin önemini destekleyici nitelikte olmasıdır. Her çocuk, yaratıcı güçlerle donanmış olarak dünyaya gelir. Görsel Sanatlar Dersi, çocukta var olan yaratıcı güçleri ortaya çıkaracak özellikleri içinde taşır. Genel eğitim içinde sanat eğitimini kullanmanın amacı sanatçı yetiştirmek değil, çocuğa sanat kültürü aşılamak ve sanat yoluyla yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Görsel Sanatlar Dersi, çocuğun kendini özgün ve yaratıcı olarak ifade etmesi için gerekli bir derstir. Yaratıcılık kavramı, yalnızca sanatsal gelişim için değil, tüm meslekler için gerekli bir olgudur. Bu nedenle çocuğun yaratıcılık ve hayal gücü yetilerinin geliştirilmesi ve eğitilmesi gereklidir. Ayrıca bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin yaratıcı gücüyle üretken, edindiği estetik değerlerle çevresini güzelleştiren ve bilinçli sanat tüketicisi bireyler olarak yetiştirilmesinde katkısı yadsınmayacak olan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri, alan bilgisi yeterlikleri ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler; İlkokul, Sınıf Öğretmeni, Görsel Sanatlar, Yaratıcılık

PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOR THE VISUAL ARTS AND AREAS OF COURSE THE IMPORTANCE OF INFORMATION COMPETENCE OF THE TEACHERS

ABSTRACT

Necessity of art education, art education attach importance to in all developed countries and in non-formal education and with children it is given importance to the formation of an art culture. The purpose of this research is that given the importance of arts education in addition to formal education supportive. Every child is born with creative power as armed. Visual Arts course, which carries children have creative power in properties to occur. General purpose of education is not to bring in artists use art education, art and culture to educate children to instill creative individuals through art. Visual Arts course is a course required for children to express themselves as unique and creative. The concept of creativity, not only for artistic development, a phenomenon essential for all professions. Therefore, the development of children's creativity and imagination skills and training are required. Also productive with the creative power of primary school students in this study, the opinions on the problems encountered in the implementation of the acquired beautify the surroundings with aesthetic values and conscious art consumer contribution upbringing as individuals visual arts course of the class that will not be denied teacher program, aimed to determine the knowledge of the competencies and solutions.

Keywords; Primary, Class Teacher, Visual Arts, Creativity

Giriş

İlkokul'da öğrenciler, Resim-İş (Görsel Sanatlar) dersinde, sanat yoluyla kendilerini anlatma, yaratıcılıklarını geliştirme, estetik kişilik kazanma ve sanatın değerini anlama olanağı elde ederler. Sanat yoluyla eğitimin çağdaş eğitimin bir parçası olduğu artık günümüzde önemini göstermektedir. Bireyin sanat yoluyla eğitimi sırasında yaratıcı gücünün ortaya çıkarılması ve bu güçle estetik bir çevre oluşturması gerekmektedir. Tüm bu yetilerin oluşumu için eğitim süreci içinde temel uygulama alanlarından biri eski adıyla Resim-iş yeni adıyla Görsel Sanatlar dersidir. Bu okullarda Görsel Sanatlar dersini sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Ancak, yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin bu dersi etkili biçimde yürütmekte güçlük çektiklerini ve çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu güçlüklerini gidermek için öncelikle onların eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi, ardından da o gereksinmeleri karşılayan hizmetiçi eğitim programlarından geçirilmeleri gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Görsel Sanatlar dersini etkili biçimde yürütebilmeleri için Görsel Sanatlar alan bilgisi, öğretim süreci ve değerlendirme süreci ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak, bu alanda yapılan araştırmalar ile sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların lisans programları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu dersin öğretimine dönük yeterli eğitimi almadıkları ve bu dersle ilgili çeşitli sorunlarının olduğunu görmekteyiz.

Uygarlık tarihinin temel yapı taşlarından biri olan sanat, toplumların kimliğini belirleyen özelliğiyle, her çağın estetik ruhunu ve düşünce biçimini yansıtan bir olgu olduğunu yapılan araştırmalar göstermektedir. Sanat, toplumsal kimliğin yanında, bireysel yaratıcılığın ve hayal gücünün bir ürünüdür.

Her insan yaratıcıdır ve yaratıcılık geliştirilebilen bir özelliktir. Yirmi birinci yüzyılda eğitimin amacı, her dönemden daha fazla yeniliği ve yaratıcılığı yaşatacak ortamları oluşturmaktır. Eğitim sisteminden beklenen, bilginin yanında en üst düzeyde verimlilik ve yaratıcılıktır.

Yaratıcılığın ve üretimin sanatsal davranış biçimindeki önemli bir koşulu görsel algıdır. Özellikle temel eğitim çağı çocuğu için görsel algı eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken bir eğitimdir. 7–11 yaş grubundaki çocuklar somut düşünme döneminde olduklarından, yaşantılar yoluyla edindikleri kavramların gelişmesi için görsellik önemlidir. Dolayısıyla görsel algının eğitimi ön planda tutulması gereken bir eğitimdir. Bu nedenle temel eğitim çağında, ussal düşünce ve bilgi aktarımının yanında, yaratıcılığın, hayal gücünün ve estetik duyguların eğitimi için sanat eğitimi derslerinin önemi üzerinde durulması bir zorunluluktur.

Sanat eğitiminin gerekliliği, tüm gelişmiş toplumlarda önemsenmiş ve genel eğitim içinde sanat eğitiminin, bununla birlikte çocukta bir sanat kültürünün oluşumuna önem verilmiştir. Bu araştırmanın amaçlarından biri sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alanbilgisi yetkinliklerini tespit etmek, bir diğer amacı genel eğitimin yanında sanat eğitiminin verilmesinin önemini destekleyici niteliktedir.

Tüm dünyada bilimsel, kültürel ve teknolojik alanlardaki hızlı gelişmeler, öteki ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de bireylerin yaşam biçimlerini etkilemekte ve eğitsel beklentilerini ve gereksinmelerini giderek artırmaktadır (Pasin,1997;435). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte mekanikleşen toplumda, insanın gerçek kişiliğinden uzaklaşmaması için sürekli kişiliğinin korunması gerekmektedir. Bu da, okulda akılcı ve objektif düşünce eğitimi ile hayal gücü ve duyuşsal özelliklerin eğitimi dengelenerek sağlanabilmektedir (Ertemin, 1997; 3). Bu dengelemeyi sağlayacak olan ise en başta sanat eğitimidir.

Bireylerin yaşadıkları dünyaya bir anlam katabilmeleri, yaratıcı güçlerini ortaya koymaları ile olanaklıdır. Bireylerin yaratıcı güçlerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için bireylere estetik eğitimini de içeren sanat eğitiminin verilmesi gereklidir. Okullarda bireylerin bu gereksinmelerini karşılamaya dönük eğitimi sağlayan en önemli uygulamalardan birisi, Görsel Sanatlar dersleridir. Bireyler Resim-İş dersleriyle estetik çevre bilincini ve yaratıcı güçlerini geliştirerek çevrelerini daha yaşanabilir, yaşamlarını da daha anlamlı kılarlar (Buyurgan, 1996; 21).

Toplumumuzda yeni yetişen bireylerin, yaratıcı, üretken, kendisini ve çevresini tanıyan, çağdaş düşünce yapısına ve özgüven duygusuna sahip bir kimlik geliştirmelerinde ve bu kimlikle topluma katılmalarında Resim-İş derslerinin oldukça etkili bir rolü vardır (Gel, 1996;26). Özellikle ilkokul basamağında, bireyin toplumsal bir varlık olarak gelişmesinde estetik eğitimi büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde çocuk, kendini dışa vurma, içinde yaşadığı ortamı tanıma, bir değer olduğunun bilincine vararak kişiliğini kanıtlama çabası içerisindedir (Ertemin, 1997;10). Ona bu çabalarında yardımcı olan temel derslerden birisi de Resim-İş dersidir. Bu derste çocuk, algılama, düşünme ve bedensel eylemlerin de katıldığı süreç içerisinde kendini öğrenir ve anlatır. Bu açıdan Resim-İş dersi, öteki derslerin yorgunluğunu atmak ya da boş zamanları daha iyi değerlendirmek için değil, tersine yaşamın her döneminde kullanabilecek yaratıcı, pratik düşünceleri geliştirmek amacıyla okul programlarında yer almaktadır (MEB, 2006; 7).

ilkokullarda Görsel Sanatlar dersi programında yer alan amaçlara ulaşmada temel sorumluluk, bu dersi yürüten sınıf öğretmenlerinindir. Ancak sınıf öğretmenlerinin, gerek hizmet öncesi eğitimleri sırasında Görsel Sanatlar dersinin öğretimine dönük bilgi ve becerileri yeterli düzeyde kazanamamış olmaları nedeniyle, bu derste yeterince etkili bir öğretim yapamadıkları gözlenmektedir.

Görsel Sanatlar Eğitimi ile İlgili Temel Kavramlar

Sanat; insanların yaşamış olduğu duyguyu ilk olarak kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu diğer insanların da hissetmesi için hareket, ses, renk ya da sözcüklerle belirlenmiş biçimler arasında kimi duyguları dış dünyada ifade etme gereksiniminin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Kişinin duygularını dış dünyada ifade etme isteği, sanatın gelişimi, toplumsal gelişme, sosyal eğitim çabalarıyla paralellik gösterir, bu nedenle sanat günümüzde toplumların bireylerin yaşamlarının kalitesini belirleyen en önemli öğelerden biridir (Tansuğ, 1979;45). Bu anlamda sanat; insanın duygu, düşünce, heyecanlarına ve ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatma çabasıdır biçiminde de tanımlanabilir (Atasoy, 1998;12).

Sanatta yaratma gücünün eğitilmesi soyut bir kavram olarak tek başına bir şeyi ifade etmezken uygulamalardan sonuç çıkaracak kadar etkili bir durum olan yaratıcılık bir yapma ve oluş sürecini ortaya çıkarır. Kuşkusuz yaratıcılığın bireyin yapısını geliştirerek iç dünyasındaki yaratma gereksinmelerini karşılayacak ve onun bu devingen dünyaya uyum sağlamasına yardımcı olacağını söylemek olasıdır. Eğitim düzeyi arttıkça yaratıcılık düzeyi de artmaktadır (Özsoy, 2001;52).

Bireyin eğitim düzeyi arttıkça yaratıcı düşünmeyi üretebilmesi için dış uyarılara açık olmakla birlikte duygu, istek, hayal gücü ve iç tepkilerinin de bilinçli olması gerekmektedir (Dikici, 2006;1). Tüm yaratmalar gibi sanatsal yaratmalar da kendiliğinden olmayıp, kalıcı ve sürekli sanatsal öğrenmeler ile gerçekleşir. Sanat eğitimi ile kişi yaratıcılığının gelişmesi için; duyum, algı, kavramlarını içine alan imgelerle düşünmeye başlar. Bu bağlamda insanların algılarının doğal olarak çalışması sonucu sanatçının zihninde imgeler birleşerek yeni bir oluşum olarak dış dünyaya ulaşır. Her sanat eserinde nesnel olarak edinilmiş anlıksal, görsel, duyuşsal izlenim öğeleri yer alır (San, 2003;9; Ünver, 2002;29). Bu bağlamda sanat, sanat eğitimi ve yaratıcılık kavramı bir tüm olarak düşünülüp ilkokulden başlayarak çocuklara sistemli ve bilinçli bir şekilde verilmelidir.

Sanat

Sanat; bireyin genel eğitimi içerisinde kendine özgü yöntem ve ilkeleri olan özel bir alan olup, bireyin duygu ve düşünce izlenimlerini anlatabilme, yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarma çabasının tümüdür (Tuna, 2004;29). Bireyin yaşantı, durum, olgu ve olayları, belirli bir amaç ve yöntemle bir güzellik anlayışına göre işleyip anlatma şekli olan sanat, duygu düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlere biçim vererek diğer insanlarla paylaşma çabasını doğurur. Sanatın öğrenme ve gelişim sürecinin etkin bir yardımcısı olup bireyde sosyal ilişkilerinde işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte bir şeyler yapma çabası ve sevinci yarattığı da bir gerçektir (Uçan, 1995;117).

Sanat, sosyal yaşamın bir ürünüdür. Sanatsal gelişim, toplumsal gelişmeye ve toplumsal yaşamın yapısına doğrudan bağlıdır. Sanatın işlevi ne salt duygusal rahatlama ne de salt haz duyulmasıdır. Sanatın çok yönlü, kültürel, iletişimsel, eğitimsel, aydınlatıcı, ulusal ve evrensel işlevleri onu çok yönlü ve önemli kılmaktadır. Sanatın bu işlevleri yalnız sanata özgü niteliklerdir ve kişinin ussal (akla dayalı) gelişimini sağlar. Bunu sanattan başka hiçbir alan sağlayamaz. Bu yüzden sanatın çok yönlü öğretilmesi sanat eğitiminde çağdaş yaklaşımın bir gereğidir (Delier, 2005; 8).

İnsanlık tarihi ile yaşıt olan sanat hem öğrenme sürecinin, hem de gelişim sürecinin etkin bir yardımcısı olduğundan çocukların gelişimini sağlayacak en uygun alanlar sanatsal alanlardır. Dinamik bir etkinlik örneği olan sanat; çocukların seçme, yorumlama, yenileme, çizme, boyama, inşa etme, öğeleri ile birleşerek anlamlı bir tüm oluşturan resimler yapmalarını sağlar (Genç, 2002;12). İlköğretim aşamasında sanatsal alanlardaki temel bilgileri iyi almış çocuklar çevresini iyi algılayıp, bakmakla görmek arasındaki farklı algılar, duymanın işitme olmadığının farkına varır (Dikici, 2001;4). Sanatsal bilgileri almış bireyler sahip oldukları yetileri her alanla ilişkilendirebilmelidir. Öyle ki; sanatın tüm "güzel sanatlar " alanlarını kapsadığı bir eğitim olduğu bilinmektedir (San, 1993;196).

Güzel sanatlar eğitimi ile kişi tüm sanat alanlarının birbirleriyle etkileşimi sonucu ilgi alanları doğrultusunda başlı başına değişik algılamalar ve dünya görüşüne sahip olur. Kişi sanat sayesinde farklı öğrenmelere fırsat bulmaktadır, üstelik kendini de bu sayede anlamaktadır. Sanat kişilerin hissettiklerini simgesel olarak ifade etmelerine en önemli yardımcıdır. Yeni bir oluşum için sanat bireylerin katılımı ile düşünme, duygu ve hislerin yeni bir dil ile geliştirilip, keşfedilip anlamlandırılmasıdır. Ayrıca sanat, görmenin yanı sıra kültürel mirasın da deneyimlerle birleşip yeni kuşaklara aktarımıdır (Sherman, 2006;43).

Sanat Eğitimi

Genel eğitimin bölümlerinden birini oluşturan sanat eğitimi; resim-iş, sanat tarihi öğretimi, sanat kuramları ve sanat yapıtlarının incelemelerini içine alan düzencelerden oluşan bir eğitim ve öğretim bütünlüğünü kapsar.

Sanat eğitimi görsel sanatların tümünü kapsamaktadır. Dahası sanat, kültür ve toplum bilinci sağlamada birleştirici bir rol oynamaktadır. Böylelikle "sanat eğitimi" başlığı altına birçok dal girmekte ve toplumu bu bağlamda eğitme amacı gütmektedir (Arpalı, 2008; 3; Erkan, 2010; 220).

Sanat eğitimi, görsel algıyı temel alarak sanat eserlerine karsı estetik duyarlılığı ve eleştirel bakış açısını geliştiren, bireyin kendini ifade edebilmesini sağlayan bir süreçtir. Bu yolla bireyin; yaratıcı, yapıcı ve estetik kişiliğinin geliştirilmesi, onun çarpıklıklardan, düzensizlikten rahatsız olması ve ileride yasamı içinde bunları düzeltmeye çalışması hedeflenmektedir. Ayrıca kişinin doğadan, sanat eserlerinden haz duymasını, yaşadığı çevreyi güzelleştirmesini sağlayacak olan da sanat eğitimidir.

Sanat eğitimi ile birey içinde yaşadığı toplumun kültürünü öğrenir. Kültürel değerlerine, geleneğine, sanatına, tarihine saygı duyan, onu koruyan bireyler kültürün gelecek nesillere taşıyıcısı olurlar. Bir milletin oluşumunda, varlığını sürdürmesinde ve sağlam temellerle ilerlemesinde maddi ve manevi değerlerinin önemi büyüktür. Sanat eğitimi de öğrencilere kültürünü tanıtır, öğretir, sevdirir ve onu bu değerleri koruyacak ve yaşatacak bireyler olarak yetiştirir. Bilimsel eğitimin yanında sanatsal eğitimin gerçekleştirilmesi bireyin, zihinsel yetilerinin, düşüncenin, zekânın gelişmesini sağlar. Sanat eğitimi zekâya dayalı duyuların ve sezgilerin eğitimidir (Düz, 2010;12; Buyurgan ve Buyurgan, 2007; 24).

Görme olgusu kültürel miras ve deneyimlerini eğitim ve sanat ile birleştiren kişi yeni ve çağdaş bir kimlik kazanmaktadır. Doğal olarak çağdaş eğitimin temel işlevi yalnızca, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve teknolojiyi iyi kullanabilen bireyler yetiştirmek değildir. Toplumların ve bireylerin yaşam biçimlerini bilim ve teknolojinin derinden etkilediği günümüzde amaç yaratıcı güçlerini en kolay ve etkili biçimde sanat yoluyla ortaya çıkaran ve bunu sosyal yaşantılarına uyarlayan bireyler yetiştirmektir (Ünalan, 1999;5).

Sanat eğitimi bugün bir zevk, duygu ve güzel biçimler yaratmanın yanı sıra özgün, atak, çağdaş düşünceler üretmeyi öngören yaratıcı bireyler yetiştiren zihinsel etkinlikler süreci olarak görülmektedir. Ertemin'in (1997;5) San'dan (1984;6) aktardığına göre, sanat eğitiminde amaç kendisine güvenen, bağımsız, özgür, kendisini gerçekleştirebilen, yetenek ve yetilerini doğru kullanabilen, kendi ile birlikte çevresini de gerçekleştirebilen, dış dünyaya ve yaşadıklarına saygılı, üretken, coşkulu, dengeli, akıllı, duyarlı, duygusal ve zihinsel etkinlikleri yapan yaratıcı insanlar kazanmaktır.

Yaratıcılık

Yaratıcılık tek başına bir süreç, yalnız tanımlanabilecek bir etkinlik olmayıp tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerle her türlü çalışma ve uğraşı içinde olup, insan yaşamı ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirir (San, 1998;13). Yaratıcılık sosyal, bedensel müziksel, sanatsal, mesleki ve ahlaki eğitim gibi genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Rıza, 2006;25). Eğitimde yaratıcı etkinlikler; güdüleyici etmenler, merak, özgünlük gibi nitelikler, değişik olma, kural dışılık, olağanüstülük gibi yetilerin belli bir uyum ve sentez içinde çalışılmasıdır. Tüm bu çalışmaların sonucu olarak da ürün ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı etkinliklere yeni ilişkilerin kurulması, bilinmeyen yeni sonuçlar ve düşüncelerin yeni yaşantıların ve ürünlerin ortaya konması için kişilerin bilinçaltı ve üstünün ilişkilendirilerek yeni bir çalışma üretme çabasıdır da denilebilir (Samurçay, 1981;14).

Her insan üretme ve yaratma yetisiyle doğar ancak bireyler eğitilip işlendikçe, ilgi alanlarına doğru yönelirler, yaratıcı etkinlikler sayesinde de gelişirler. Bu bağlamda eğitimin önemi büyüktür. Bilindiği üzere eğitimin en önemli amaçlarından biri kendisine güvenen, bağımsız, özgür, kendisini gerçekleştirebilen, yetenek ve yetilerini doğru kullanabilen, kendi ile birlikte çevresini de gerçekleştirebilen, dış dünyaya ve yaşadıklarına saygılı, üretken, coşkulu, dengeli, akıllı, duyarlı, duygusal ve zihinsel etkinlikleri yapan yaratıcı insan yetiştirmektir.

Yaratıcılık insanda var olan yaratma gücünün sistemli ve uygun bir biçimde eğitilmesiyle ortaya çıkar. Yeni uygulamaya giren görsel sanatlar dersi programında sanatın tüm alanlarla örüntülü olduğu da dikkate alınarak eğitim sürecini daha etkili kılacak şekilde diğer derslerle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin bir tüm içinde sanatı anlaması, öğrenme ve yaratıcı etkinliklerde bulunması, görsel sanatlar dersinin de içinde olduğu sanat eğitimi alanı, eğitime yeni ve çağdaş bir kimlik kazandırmaktadır (San, 1998;21; Telli, 1980;29). Sanat eğitiminin ilkokulde en önemli

uygulama alanlarından biri görsel sanatlar dersidir. Bu bağlamda, yaratıcılık estetik algı ve değerlerin kazandırılması için görsel sanatlar dersi temel ve önemli derslerden biridir.

Sanat Eğitimi ve Gerekliliği

Bilim ve teknolojinin toplumların ve bireylerin yaşam biçimini derinden etkilediği günümüzde, bireyler yaratıcı güçlerini en kolay ve en etkili biçimde sanat yoluyla dışa vurabilmektedirler. Sanat ilk çağlardan günümüze dek bireylerin önemli uğraşı alanlarından birisi olmuştur. İlk çağlarda bireylerin duygu ve düşüncelerini çizgilerle anlatmalarıyla başlayan sanat, zamanla çok çeşitli dallarda ve alanlarda gelişerek bugünkü konumuna gelmiştir.

Sanatın tanımıyla ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin, sanatı bireyin yaşam biçimi olarak gören Gençaydın'a (1987; 14) göre, "sanat insanın bilen, duyan, eğlenen, üreten yanlarının tümüyle ilgilidir." Buna göre, genel anlamda sanat, bireylerin kendilerini tanımada ve anlatmada kullandıkları bir araçtır.

Sanat kavramı, plastik sanatlar dahil birçok sanat dalını içine almaktadır. Genel olarak güzel sanatlar kavramı ile tanımlanan roman, tiyatro, bale, sinema, şiir, edebiyat, mimari gibi çok çeşitli sanat dallan sanat kavramının kapsamına girmektedir. Bu durum, sanat kavramının kapsamına giren sanat dallarının sınıflandırılmasına yol açmıştır. Güzel sanatların sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar görülmekle birlikte, en yaygın sınıflama biçimi "geleneksel" ve "çağdaş" sınıflamalardır (San, 1987).

Geleneksel sınıflamada, güzel sanatlar seslenilen duyu organlarına göre sınıflandırılırlar. Bu sınıflamaya göre sanat dallan üç ayrı alanda toplanmıştır:

- Görsel sanatlar (plastik sanatlar)
- İşitsel sanatlar (fonetik sanatlar)
- Görsel-işitsel sanatlar (dramatik sanatlar)

Ancak, bu sınıflama tüm sanat dallarını kapsamamaktadır. Çağdaş sınıflamada ise, sanat dalının niteliği ve tekniği ön planda tutulmuştur. Bu sınıflamaya göre sanat dallan şu alanlara ayrılmıştır (San, 1987):

- Yüzey sanatları (Resim, duvar resmi, fotoğraf, karikatür vb.)
- Hacim sanatları (Heykel, seramik çalışmaları, anıt vb.)
- Uzam sanatları (Mimari, bahçe mimarisi, çevre düzenlemesi tasarım çalışmaları vb.)
- Dil sanatları (Roman, öykü, şiir, deneme, film senaryosu, tiyatro metni vb.)
- Ses sanatları (Halk müziği, klasik müzik vb.)
- Devinim sanatları (Bale, dans, mim, halk dansları vb.)
- Eylem sanatları (Tiyatro, opera, müzikal oyun, gölge oyunu vb.)

İlkokulda Görsel Sanatların Yeri ve Önemi

Bireyin yaşamına ve dünyaya bir anlam katabilmesi yaratıcı gücünün ortaya çıkmasıyla olanaklıdır ki bu da estetik eğitimi, dolayısıyla sanat eğitiminin en önemli uygulama alanlarından biri olan görsel sanatlar dersi ile olasıdır. İlkokulun temel amacı, erken çocukluk döneminden başlayarak etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti ile çocukları ilgi, yetenek, gelişim ve öğrenme yetileri

doğrultusundan bir üst öğretim kurumuna hazırlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için sistemi oluşturan tüm öğelerin geliştirilmesi amaçlanmıştır (İlhan, 2004;161).

Görsel sanatlar dersinin temeli olan bakmak ve görmek arasındaki farkı ayırt etmek, sistemi oluşturan tüm öğelerin gelişmesi sayesinde öğrenilmektedir. Buna kısaca yaratıcı görme denilmektedir. Yaratıcı görme tüm bireylerin sahip olması istenen çocukluktan başlayarak sanat eğitimi ile kendini geliştirmeye çalışan bireyin belirli uyarıcılara karşı dikkatlerini harekete geçirmektir (Atalayer, 1994;2). Öyle ki ilkokul çağında çocuk coşkulu duyuşsal dünyanın dış etkenlere dikkat yoluyla daha duyarlı, uyarıcılara en açık olduğu dönemi yaşar. Görsel sanatlar dersi tabanlı yaratıcılık eğitimi çocuğun uyarıcılara en açık olduğu dönemde olması sebebiyle sosyal, bedensel, zihinsel, müziksel, mesleki ve ahlaki alanlara yayılarak tüm derslerle ilişkilendirilmiştir. Görsel sanatlar eğitimi programı öğrencilerin teknolojiyi sanatta kullanabileceği sanatın uygun teknik araçlarla istenen sonuca ulaşma başarısı arasında bağıntı ve ilişkileri irdeleyebileceği fikrinden yola çıkarak hazırlanmıştır. Böylece görsel sanatların diğer sanatlarla ilişki içinde öğretilmesi öngörülmüş olup bu çerçevede yeniden biçimlendirilmiştir (Tuna, 2004;29; Kurtuluş, 2002;156).

İlkokul görsel sanatlar dersi programının amaçları kişide güzel sanatlar bilgisi kazanma, yaratıcılığı geliştirme, kendini ifade etme, görsel okuma yapabilme birikimlerini tanımlamaktadır. Ayrıca programın amaçları ile bireyin sanatı diğer alanlarla ilişkilendirme, her türlü araç gereci kullanma, farklı teknikleri uygulama, görsel sanatlar öğeleri ve diğer disiplinlerle ilgili bilgilerini harmanlayarak eğitsel yeti olarak ortaya çıkarmaktadır. Sanatı ve sanat eserini tanıyan, önemseyen, sanat yapıtlarından haz alan sanatı üreten ve bilinçli tüketen bireyleri yetiştirmek de programın amaçlarındandır (MEB, 2006;13).

İlköğretim, görsel sanatlar yoluyla tüm bu yetilerin sezilmesi, ortaya çıkarılması ve geliştirilerek bireyin normal davranışları haline gelmesinde önemli bir basamaktır. Sonuçta, bilgi ve teknoloji çağında olduğumuzdan mesleklerin yapısı, iş gücünde aranılan nitelikler de farklılaşmıştır (Atan, 2006;18). Sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, değişime uyum sağlama, mevcut bir problemin çözümüne kolay ulaşma, etkili iletişim kurma, grupla çalışma, işbirliğine yatkınlık, karmaşık teknolojik sistemleri anlama gibi özellikler ayırımsız tüm mesleklerde aranılan nitelikler haline gelmiştir. Tüm bu nitelikleri oluşturmak için görsel sanat öğelerini ve diğer disiplinlerle ilgili bilgileri harmanlayarak eğitsel yeti ortaya çıkarma çabası Türk Eğitim Sistemine yerleşmektedir. Sanat, sanat öğeleri görsel sanatlarda biçimlendirme, görsel sanat kültürü bilinci ile yetişmiş bireyler sosyal yaşantılarında da başarılı ve mutlu bireyler olurlar (Ünlü, 1999;7).

Görsel sanatlar dersi programı için sanat, sanat öğeleri, görsel sanatlarda biçimlendirme, görsel sanat kültürü üzerine odaklaşmış kapsamlı ve zincirleme öğrenme girişimidir. Sanat dersleri yönlendirmeyi içerirler, öğrenciler sanatın her oluşumunu ve kültürel mirasını öğrenirken, sanatsal ürünler ve açıklamalar hakkında nitelikli yargılar çıkaran entelektüel süreçleri benimser ve sanat disiplinini kullanırlar. Görsel sanatlar eğitimi ile öğrenciler çeşitli tarihsel dönem, tarz, biçim ve kültürlerden oluşan farklılıkları öğrenir (Aypek, 2006;453). Tüm bu yetiler göz önüne alınarak hazırlanmış olan yeni görsel sanatlar dersi programı, Türk Eğitim Sisteminde yeni bir yaklaşım olup, bireye yaşam boyu öğrenme ve öğrendiklerini yaşamın her alanında uygulama becerisi kazandırmayı amaçlar.

Görsel sanatlar dersi programı öğretmenin yeni sanatsal araç ve görsel öğeleri tanıtıp, öğrencilere nasıl kullanacaklarını ve bu yolla araştırmalar yapıp, bir anıta bakıp, sanatçının onu nasıl yaptığını hayal etmelerini ve sanat eserindeki anlamı ortaya koyabilmeleri gerçeği ile planlanmıştır.

Bunun pratikleşmesi ile birey sanatsal yetenek ve bilgilerini diğer alanlarda da kullanabilirler (İşler, 2006;4).

Çağdaş eğitimin temel işlevi, çağdaş toplumu geliştirecek insanları yetiştirmektir. Çağdaş insan bilim, sanat ve teknik alanlarda gerekli ve yeterli bilgi birikimine sahip donanımlı ve içinde bulunduğu çağı yaşayabilen insandır.

Bilim, teknik ve sanat insan yaşamının vazgeçemediği üç ana unsurudur. Bu alanlardan hiçbirisi tek başlarına varlığını sürdüremezler. Birinin veya ikisinin eksik olması insan yaşamında çok büyük bir boşluk meydana getirir. Atatürk bunu şu sözüyle bize gösteriyor; *"Sanatsız kalmış bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir."* Bu sözden yola çıkarak bilim ve teknik alanında üniversite öğrencilerimizi yetiştirirken üçüncü ayak olan sanat eğitimi ayağı es geçilmemelidir.

İster yaygın, ister örgün eğitim olsun, ister programlı, ister programsız eğitim olsun eğitimin her türünde ve her sürecinde sanat bazen amaç olarak, bazen de araç olarak fakat daima ve mutlaka işin içine girer, girmelidir de (Erinç,1985;45).

Sanat eğitimi genel anlamda deneysel olarak düşünülmektedir ve bir sistem olarak algılama ve düşünce ürünlerini yansıtma yetisini kapsar, amaçlar. Deneyler arttıkça onunla eşdeğer olan düşünce, algılama yetisi de uygun koşullarda gelişerek anlam kazanmaya başlar. Bu deneylerin, uygulamaların amaçlanan niteliklere uygun, düzeyli bir şekilde geliştirilmesi, bireyin aldığı kuramsal estetik eğitimle doğru orantılıdır.

Amaç

Bu araştırmayla, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterliliklerini ölçebileceğimiz çoktan seçmeli test aracı kullanılmıştır. Uygulamaya katılan öğretmenlerimiz görsel sanatlar deri alan bilgisi yeterliklerini ölçerken bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki deneyim) arasında anlamlı fark olup olmadığı sınanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular sonucunda Üniversitelerin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde görsel sanatlar dersi altında verilen derslerin yeterli olup olmadığı, öğretmenlerin görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterliklerinin ve ilkokul öğrencileri için görsel sanatlar dersinin önemi hakkında önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda okutulmakta olan görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlikleri ele alındığında, çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini, Aksaray, Sivas, Niğde, Çorum, Siirt, Tekirdağ ve Adıyaman illerinde görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise; Aksaray, Sivas, Niğde, Çorum, Siirt, Tekirdağ ve Adıyaman illerinde görevli toplam 196 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterliklerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli bir test hazırlanmış olup. Hazırlanan bu testte öğretmenlerin görsel sanatlar dersi programı ile ilgili yeterliklerini ölçmek için 6 soru, çocuğun grafiksel gelişim basamakları ile ilgili yeterliklerini ölçmek için 8 soru, sanat eseri inceleme yeterliklerini ölçmek için 1 soru ve temel sanat eğitimi yeterliklerini ölçmek için 15 soru toplamda 30 soru ile görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterliklerini ölçen 5 seçenekli bir ölçek bulunmaktadır.

Görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlik ölçeği öğretmenlere her soru için 2 dakikalık süre verilmiş ve toplamda 60 dakika içerisinde soruların yanıtlanması istenmiştir.

Ölçme aracı ile toplanan veriler SPSS (The Statistical Packet for the Social Sciences) paket programı ile çözümlenmiştir. Bunun için ilk önce veriler programa girilmiş, öğremenlerin her bir maddeye verdikleri cevaplar islenerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerden yararlanılarak tablolar oluşturulmuştur. Bunun sonucunda ise yüzdelikler üzerinden yorumlamaya gidilmiştir. Araştırmada gruplar arasında istatistiksel işlemler olarak "bağımsız t" ve "anova" testinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çizelge 1: Cinsiyete Göre Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Kadın	83	33.72	12.97	194	2.8798	.004
Erkek	75	28.77	10.87			

Çizelge 1'deki bulgular dikkate alındığında ilkokul öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterliliği açısından cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir [$t_{(194)}$=2.899; p<.05]. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görsel sanatlar dersi alan bilgisi açısından yeterliklerinin cinsiyet açısından değiştiği söylenebilir. Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin ($\overline{X}$=33.72) "ortalama" ile görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterliklerinin kadınlardan ($\overline{X}$=28.77) daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerin kadınlardan yüksek bir ortama ile anlamlı bir fark görülse de her iki öğretmen grubuda görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlilik testinde 100 üzerinde 50'nin altında kaldıkları için görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlilik başarı testinde yeterli olmadıkları gözlenmiştir. Erkekler lehine anlamlı fark gibi görülen sadece her iki grubun t testine göre görülen anlamlı farktır. Erkekler kadınlardan anlamlı bir şekilde daha başarılı olmalarına rağmen her iki grubun başarı düzeylerinin oldukça düşük kalmasından dolayı sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlara dair alan bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Çizelge 2: Katılımcıların Yaşlarına Göre Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
20-25	24	30.80	10.37	Gruplar Arası	1510.565	4	377.641	2.699*	.032	26-30 ile 31-35 31-35 ile 41- ü
26-30	15	26.40	11.43							
31-35	37	36.12	13.37	Grup İçi	26724.038	191	139.916			
36-41	32	30.94	12.34							
41- Üst	88	29.40	11.20	Toplam	28234.603	195				

Çizelge 2'deki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlikleri için gruplar arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür [F(4-191)=2.699; p<.05]. Tukey HSD, Scheffle ve LSD testleri farklılaşmanın 26-30($\overline{X}$=26.40) ile 31-35 ($\overline{X}$=36.12) ve 31-35 ile 41 ve üstü ($\overline{X}$=29.40) olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3: Mezuniyet Durumlarına Göre Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Varyans Analizi Sonuçları

Mezuniyet	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	15	24.64	9.49	Gruplar Arası	820.308	4	205.077	1.429	.226	---
Önlisans	26	30.59	13.41							
Eğitim Fakültesi	90	31.87	11.86	Grup İçi	27414.295	191	143.530			
Dört Yıllık Yüksekokul / Fakülte	52	30.28	11.69							
Diğer	13	34.01	13.43	Toplam	28234.603	195				

Çizelge 3'teki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlikleri için gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür [F(4-191)=1.429; p>.05].

Mezuniyet durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır oysaki eğitim fakültesi mezunlarının gerek görsel sanatlar ile ilgili alan derslerini almaları nedeniyle gerekse de doğrudan öğretmenlik mesleği odaklı yetitirilmeleri itibarı ile daha başarılı olmaları beklenmektedir.

Çizelge 4: Mesleki Kıdemlerine Göre Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kay.	Kar. top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5	26	34.65	11.78	Gruplar Arası	593.907	4	148.477	1.026	.395	---
6-10	26	29.45	12.38							
11-15	28	31.47	14.16	Grup İçi	27640.696	191	144.716			

16-20	41	31.47	10.87			
21 ve üstü	75	29.48	11.74	Toplam	28234.603	195

Çizelge 3'teki varyans analizi sonuçlarına bakıldığında görsel sanatlar dersi alan bilgisi yeterlikleri için gruplar arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür [F(4-191)=1.026; p>.05].

Kıdem durumu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır oysaki meslekteki kıdemi ve tecrübesi arttıkça deneyim ve bilgisinin artması görsel sanatlar ile ilgili gelişmeleri takip etmeleri beklenmektedir. Fakat mesleğinin ilk ilk yıllarında olan öğretmenler 34.65'lik ortalamayla daha başarılı görünmektedir

Sonuç ve Öneriler

Yaptığımız araştırma sonunda Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümlerinde görsel sanatlar ile ilgili dersler 4. Dönemde Sanat eğitimi veya Sanat kültürü ve Eğitimi adı altında 3 AKTS'lik, 2 saat teorik ve 7. Dönemde ise Görsel sanatlar öğretimi adı altında 3 AKTS'lik 2saat teorik olmak üzere iki dönemde toplam 6 AKTS'lik ders olarak okutulmaktadır. Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Programlarda yer alan Sanat Eğitimi Dersleri (Sanat Eğitimi veya Sanat kültürü ve eğitimi ayrıca Görsel sanatlar öğretimi) toplam 240 AKTS'lik kredilik sınıf öğretmenliği programında sadece 6 AKTS kredilik bir dilimi oluşturmaktadır.

İnsanın yetiştirilmesinde, özellikle yaratıcı düşüncenin geliştirilmesinde sanatın, sanat eğitiminin ne kadar önemli olduğunu tüm çağdaş eğitim yaklaşım ve yöntemleri (Duygusal Zekâ Kuramı, Çoğul Zekâ Kuramı, v.b) vurgulamaktadırlar.

Özellikle ilkokulda sanatın ve sanat eğitiminin gerekliliği tartışmasız kabul edilmektedir. Bildiğimiz gibi ilkokul öğretmenleri ilk üç sınıfta tüm dersleri vermektedir. Bu tüm derslerin içerisinde görsel sanatlar dersi de bulunmaktadır. Bazı kurumlarda branş öğretmenlerinin bulunmadığını bilmekteyiz. Görsel sanatlar dersi ilkokulun tüm sınıflarında sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Programlarında yer alan Sanat Eğitimine ilişkin derslerden yalnızca iki ders örnek olarak incelendiğinde :

1. Sanat Eğitimi

2 saat teorik

uygulama yok

2 kredilik

3 AKTS

Dersin içeriği: Düşünce tarihi ve felsefede sanat kuramlarına bakış, sanat alanında bilgi ve deneyimlerin kuramsal ve uygulamalı yönünü kavrama, sanat tarihi ve felsefe konusunda eleştirel düşünme, değerlendirme, bilim ve teknolojiden yararlanarak sanat kuramlarını yorumlama, sanatın eğitsel işlevleri, sanat objesiyle sanayi objesini ayırabilme, sanatsal olay ve olgular üzerinden farklı

disiplinlere ait yapıtları okuma becerisi kazandırma, sanat eserlerinin sergilendiği ortamlar hakkında bilgi ve yaşantılar edinme, yaratıcılık kavramı, yaratıcı birey ve özellikleri, yaratıcı düşünme, sanatsal yaratma süreçleri.

2. Görsel Sanatlar Öğretimi

2 saat teorik

uygulama yok

2 kredilik

3 AKTS

Dersin İçeriği : Zihinsel ve duygusal açılardan görsel sanatlar eğitiminin işlevlerini tanıma, grafiksel gelişim basamaklarına göre öğrencilerin gelişim düzeyini saptama, çocuk resmini okuma, programa uygun resim, grafik tasarımı, tekstil tasarımı, mimari tasarım ve geleneksel tasarımları uygulama, resim çizme ve çizim yoluyla görsel, işitsel ve dokunsal algıda farklılaşma, sanat alanıyla öğrenme ve yaratıcılığın gelişimi.

Bu iki derste elde edilen bilgi ve yeterlilikler ilkokul ilk üç yılı için Görsel sanatlar dersinde kullanılmaktadır. İlkokular da Görsel sanatlar dersi haftada iki saattir.

İlkokul Görsel sanatlar dersinin öğretim programları incelendiğinde ağırlıklı olarak bir beceri eğitimin olduğu gözlemlenebiliriz.

Aşağıya kısaca ilk üç yılda resim dersinde öğretilecek teknikler çıkarılmıştır.

1. Pastel boya
2. Suluboya
3. Guaş boya
4. Parmak boyası
5. Çizgi çalışmaları
6. Kolay baskı teknikleri
7. Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları
8. Kâğıt ve kâğıt işleri
9. Artık malzeme kullanımı
10. Üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları
11. Sanat Eseri/Röprödüksiyon inceleme
12. Sergi hazırlama

Sınıf öğretmenliği programında yer alan Sanat eğitimi ve Görsel sanatlar öğretimi ile İlkokulda yer alan Resim-İş derslerinin içeriklerini karşılaştırdığımız zaman sınıf öğretmenliği programlarında bir yarıyılda 14 hafta süren (arasınav yapılmadığı ve zorunlu tatillere rastlamadığını varsaydığımız zaman) haftada sadece 2 saatlik teorik Sanat eğitimi ve Görsel sanatlar öğretimi dersi

ile bu teknikleri sınıf öğretmenine nasıl öğretilebilir? Bunun yetersiz hatta imkânsız olacağı bir gerçektir.

Sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin birçoğunda Sanat eğitimi ve Görsel sanatlar öğretimi dersleri için uygun ortamların olmadığı da bilinmektedir. Tüm bunlara ayrıca bu dersleri verebilecek öğretim elemanı ve materyal yetersizliği de eklendiği zaman sınıf öğretmeninin sanat eğitimi için yeterliliği hala çözümlenmemiş bir sorun olarak güncelliğini korumaktadır ve korumaya da devam edecektir.

Sonuç olarak yapıcı ve yaratıcı yeni bir nesil yetiştirmek istiyorsak özellikle sanatın ve sanat eğitiminin önemi tartışmasız kabul edilmelidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Bu bağlamda Sınıf Öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakültelerinin Programlarında ve Örgün Eğitimde Sanat Eğitimine ilişkin derslerin saatleri, kredileri, içerikleri, o yaş grubunun, dünyanın ve Türk toplumunun gereksinimleri doğrultusunda sürekli geliştirilmelidir.

Her geçen gün sorunların arttığı (savaşlar, açlık, depremler, işsizlik, çevre kirliliği v.b.) günümüzde bilgide hızla artmakta ve sürekli varolan sorunlara yeni yeni çözümler bulunabilmektedir.

Yapılan her şey insanların mutlu yaşaması içinse bu ancak estetik duyarlılıkla gerçekleştirilebilir. Estetik duyarlılığı geliştirme sorumluluğu doğal olarak sadece sınıf öğretmenine yüklenemez. Her birey üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir. Ben yaptım olduğu mantığı yerine, biz bunu daha iyi nasıl yaparız mantığı öne çıkmalıdır.

Görsel sanatlar dersinin kapsam ve içeriği konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde görsel sanatlar dersi yeterliliklerini edinebilmelerine yönelik olarak kuramsal ve uygulamalı olarak düzenlemeler yapılabilir.

Aileler görsel sanatlar dersi konusunda bilinçlendirilebilir ve bu konuda okul-aile işbirliğini geliştirecek etkinlikler düzenlenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Görsel sanatlar öğretim süreciyle ilgili eğitim gereksinmelerini karşılamaya dönük olarak ise, Görsel sanatlar dersine özgü öğretim yöntem ve teknikleri ile Görsel sanatlar öğretim ilkelerini uygulama, ortam düzenleme ve araç-gereçlerden yararlanma ile ilgili konularda eğitim fakültelerindeki alan uzmanı öğretim üyelerince okullarda seminerler düzenlenmesi sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin Görsel sanatlar Dersi Öğretim Programının içeriğini oluşturan konulardaki, başka bir deyişle alan bilgisiyle ilgili eğitim gereksinmelerini karşılamaya dönük olarak, Görsel sanatlar dal öğretmenlerince çeşitli seminerler ve kurslar düzenlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin sanat eserleri, sanatçılar ve sanat kurumlarıyla ilgili bilgilerinin artırılması için onların sanatsal yayınlara ulaşmaları sağlanabilir ve çeşitli sanat kurumlarına geziler düzenlenerek bu kurumları tanımaları sağlanabilir. Bunun yanısıra, Milli Eğitim Bakanlığınca Görsel sanatlar dersi alan bilgisi konularıyla ilgili yardımcı kitaplar, dergiler, video kasetleri, slayt gibi öğretim gereçleri hazırlanarak sınıf öğretmenlerinin yararlanmasına sunulabilir.

Son söz olarak; Güzel sanatlar nesiller arasında kültürel bir köprü, kültürlü insan yetiştirmede önemli bir eğitim aracı, insanları ve ortak değerlerini bir arada tutan önemli bir bağdır. F. Nietzsche'nin, *"Gerçek sanat eserleri, bir medeniyeti sonraki nesillere anlatan tanıklardır."* sözü sanatın kültürel mirasa katkısını çok güzel ifade etmektedir. Biz binlerce yıllık bir geçmişe sahip bir medeniyet olduğumuz için yeni nesillerin geçmiş ile gelecek arasında bir köprü kurması için bu eğitim ortamlarını hazırlamak zorundayız. Bunun yolunun da sanat eğitiminden geçtiği hiçbir zaman unutulmamalıdır……..

KAYNAKÇA

- ARPALI, F. S. (2008). "**Türkiye'de Sanat Eğitimi Yöntemleri**" Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.

- ATALAYER, F.(1994) **Temel Sanat Öğeleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- ATAN, A.(2006) **"İlköğretimde Sanat Eğitimi Bağlamında Bir Resim Çalışmasının Analizi,"** http:w3.gazi.edu.tr/web/ahmetatan/mak_ilkogretsanat.htm adlı internet sitesinden 05.10.2006 tarihinde alınmıştır.

- ATASOY, E.(1998)**"Sanat ve Sanatçının Amacı Nedir?,"** Çağdaş Eğitim Dergisi. 249: 12- 14.

- AYPEK, A. A. ve TOKBAŞ P.E.(2006) **"Görsel Sanatlar Eğitiminde Standartlar ve Uygulama,"** Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenleri Sempozyumu. Ankara.

- BUYURGAN, S. (1996) "**Estetik Çevre Oluşumunda Sanat Eğitiminin Önemi"**, Milli Eğitim. 131:20-22.

- DELİER, A. (2005). **"Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Yaklaşımlar"** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- DİKİCİ, A.(2006) **"Sanat Eğitimi ve Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeyleri"** Eğitim ve Bilim Dergisi. 139: 3-9.

- DİKİCİ, A.(2001) **"Sanat Eğitiminde Yaratıcılık,"** Milli Eğitim Dergisi. 149: 1-9.

- ERİNÇ,M.S.(1985) " **Yaşamı Güdüleyici Bir Etken, Estetik Kaygı**" Sanat Yazıları I Hacettepe Üniversitesi Güzel sanatlar fakültesi Yayınları,Ankara, S;45-50

- ERKAN, A. (2010). "**Sosyal Bilgiler Disiplininde Sanat ve Sanat Eğitimi**. **Sosyal Bilgilerin Temelleri**" R. Turan, K. Ulusoy (Editörler). Ankara: Maya Akademi.

- ERTEMİN, B. (1997) **"İlköğretim Okulları Resim-İş Öğretim Programının Değerlendirilmesi".** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, 1997.

- GEL, H. Y.(1996) **"Eğitimde Temel Anlayış"**, Milli Eğitim. 131: 25-27

- GENÇ, H.(2002) **"Resim-iş Öğretmenlerinin Uygulamada Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri,"** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- GENÇAYDIN, Z.(1987) **''Resim-İş Eğitiminin Amaç ve İlkeleri", Özel Öğretim Yöntemleri: Güzel Sanatlar Eğitimi.** Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programı, ss. 43-55.

- İLHAN, A. Ç.(2004) "İlköğretim Resim-İş Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi," Milli Eğitim Dergisi**.** 161: 1-7.

- İŞLER, A. Ş.(2006) **"Sanat Eğitiminde Disiplinler Arası Tematik Yaklaşım,"** Milli Eğitim Dergisi. 163: 1-10.

- KURTULUŞ, Y.(2002) **"İlköğretimde Resim-iş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtım İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri,"** Milli Eğitim Dergisi. 153-154: 1-4.

- MEB. (2006) **İlköğretim Genel Müdürlüğü Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı.** Ankara.

- ÖZSOY, V.(2001) **."Güzel Sanatlar Eğitiminde Bilimsel Araştırmalar,"** Eğitim ve Bilim Dergisi. 121: 51-57.

- PASİN, G.(1997) **"Sanat Eğitiminde Çağdaşlığa Doğru", Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler**. İzmir: Bilsa Bilgisayar Yayınları, ss. 435-440.

- RIZA, E. Tahir.(2006) **"Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Sanat Programları,"** Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 1: 21-29.

- SAMURÇAY, N.(1981) **"Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemleri"** Eğitim ve Bilim Dergisi. 5, (30): 14-26.

- SAN, İ.(1984) **"Çağdaş Sanat Eğitimi"** Öğretmen Dünyası Dergisi. 49: 6-9.

- SAN, İ.(1987) **" Güzel Sanatlar Eğitimi", Özel Öğretim Yöntemleri: Güzel Sanatlar Eğitimi.** Editör: Bekir Özer. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi .Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programı.

- SAN, İ.(1993) **"Toplumsal Değişme ve Değişen Sanat Eğitimi,"** Anadolu Sanat Dergisi.

762: 165 -175.

- SAN, İ.(1998) **"Sanatla Eğitim Üzerine Yeni Düşünceler,"** Milli Eğitim Dergisi. 139: 21- 23.

- SAN, İ.(2003) "**Yaratıcılıkta Temel Kavramlar," Çocukta Yaratıcılık ve Drama.** Edi: Ali Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eğitim Önlisans Programı Yayınları.

- SHERMAN, A.(2006) **"Tovard a Creative Culture Lifelong Learning Through TheArts"** Aging The Art. Spring: 42-46.

- TANSUĞ, S. (1979) **Sanatın Dili.** İstanbul: Koza Yayıncılık.

- TELLİ, H.(1980) **"Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Sanat Eğitiminin Önemi"** Eğitim ve Bilim Dergisi. 5 (27): 29-32.

- TUNA, S.(2004) **"Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve Güncelliği"** Çağdaş Eğitim**.** 306: 29-40.

- UÇAN, A.(199) **"Türkiye'de Güzel Sanatlar Fakültelerinin Yeniden Yapılanması ve Eğitim Programlarının Yeniden Düzenlenmesi,"** Anadolu Sanat. 4: 121-142.

- ÜNALAN, A. S.(1999) "İlköğretim Okullarında Resim-İş Dersi Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÜNLÜ, H. K.(1999) **"İlköğretim Okullarında Sınıf Öğretmenlerinin Resim-iş Dersi Programını Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Çalışma,"** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ÜNVER, E.(2002) **Sanat Eğitimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİMDE VERİLEN SANAT EĞİTİMİNE YÖNELİK ANALİTİK BİR ÇALIŞMA

Zeki ÖZKARTAL, Akdeniz Üniversitesi, zozkartal@akdeniz.edu.tr

ÖZ

İlköğretim çocukların çok hızlı bir şekilde gelişim ve değişim gösterdiği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak özellikle de büyük ve küçük kas hareketlerinin ve fiziksel özelliklerin çok hızlı bir şekilde olgunlaştığı bir dönemdir. Çocukların sosyalleşmeleri ve sosyal çevreye bağlı olarak gelişmeleri yine ilköğretimden itibaren olmaktadır. Bu nedenle ilköğretimde sosyal etkinlik olarak verilen sanat dersleri öğrencilerin içindeki sanatsal kabiliyetleri ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ilköğretim döneminde verilen sanat eğitimine ilişkin görüşlerini bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında Antalya il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan 229 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden biri olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve 21 maddeden oluşan 'Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitiminin Önemi Anketi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve anketin Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretimde verilen sanatsal derslerin ve aktivitelerin öğrencilerin sosyalleşmeleri, sanata bakış açıları, temel sanat eğitimi almaları ve kas hareketlerinin gelişmesi bakımından çok önemli olduğu, özellikle sanatsal faaliyetlerin ve sanat eğitiminin aşılandığı ilköğretimde sanat ve sanata ilişkin derslerin üniversitelerin ilgili alanından mezun olmuş ve alanında uzmanlaşmış öğretmenler veya eğitmenler tarafından verilmesi gerektiği, ayrıca araştırmada, sanat ve sanata ilişkin derslerin verileceği sınıfların veya ortamların amaca yönelik olarak ve özenle düzenlenmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Görsel sanatlar, Sosyalleşme, İlköğretim, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

Primary children very quickly and cognitive development showed changes, affective and psychomotor especially as the large and small muscle movements and the physical characteristics of a period of very quickly matured. Children's socialization and development, depending on the social environment is once again starting primary school. Therefore the art as a social activity in primary classes reveal artistic abilities of the students. The aim of this study During the primary school teachers' views on the primary art education are also trying to determine some demographic variables into consideration. The sample of the study in the 2015-2016 academic year, depending on the employee Directorate of Education in the city of Antalya constitute 229 classroom teachers. In the study, which is one of the descriptive method 'General Scanning Model' is used. And consisting of 21 substances used in the study 'Art of Early Childhood Education Importance of reliability and validity of the questionnaire survey conducted and Cronbach's alpha internal reliability coefficient was calculated as 0.91. As a result, the artistic lessons and activities given in elementary students' socialization, perspectives on art, basic art education to take and in the development of muscle movement is very important, particularly the vaccination of artistic activities and art education courses for primary education in art and graduated from the related fields of universities and specialized in the field which should be given by teachers or instructors, as well as in research, as for art and art for the purposes of classes or lectures will be given environment and achieve the same results as it should be carefully regulated.

Keywords: Art education, Visual arts, Socializing, Elementary School, Classroom teacher.

GİRİŞ

Gerek ana okullarında gerekse de ilköğretim okullarında çocukların en sevdiği dersler arasında ilk sırayı çoğunlukla resim, ebru, boyama gibi sanatsal dersler almaktadır. Bu dersler çocukların iç dünyalarını dışa vurmalarına yardım etmekte ve çocukların üretkenliğini, yaratıcılığını, özgürlüklerini, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hareketler ve fikir yürütme gibi beceri düzeylerini arttırmaktadır. Genellikle çocukluk yıllarında derslerde yapılan tüm bu etkinlikler ders dışında da yapılabilmektedir. Bu nedenle sanat eğitimi, sanatın tüm alanlarını içine alan, okul içi ve okul dışı sanat eğitimini tanımlayan bir kavramdır (Uysal, 2005). Aynı zamanda sanat eğitimi, insanların kendi yaşantılarını amaçlı ve yöntemli olarak olumlu yönde değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir (Uçan, 2002).

Sanat, hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek, hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır (Aşılıoğlu, 2012). Sanat eğitimi, bireye estetik yargılayabilmeyi, yeni biçimleri algılamayı ve kendini doğru biçimde ifade edebilmeyi öğretir. Buradan hareketle sanat eğitiminin amacının sanatçı yetiştirmek değil, her öğrenciyi yaratıcılığa yönlendirip, öğrencinin bilgisel, bilişsel, duyusal ve duygusal eğitim ihtiyaçlarını karşılamak olduğu düşünülebilir (Uysal, 2005).

Küçük yaşlardan itibaren sanatsal faaliyetlerle yönlendirilen çocuklar eleştirme, üretme, olgunlaştırma ve değerlendirme gibi birçok kavramı da çok iyi öğrenmektedirler. San, (1983)'a göre çocuk, daha küçük yaşlardan itibaren sanat eğitimi programlarıyla yapıcı ve üretici olarak rol aldığı imgelemini ve tasarımlama gücünü geliştiren çeşitli sanatsal uğraşlar yanında sanatın yaş ve olgunluk düzeyine göre kendisini ilgilendirebilecek pek çok alana da izleyici, değerlendirici ve gereğinde eleştirici olarak da katılabilir. Böylece birey sanatın insan yaşamındaki yerini daha iyi algılamış olur.

Sanat eğitimi alacak olan bireyler sadece çocuklar olarak düşünülmemelidir. Bugünün çocukları yarının büyükleri olduğundan ve bu çocuklar ve büyükler ülkenin sanatsal değerlerini oluşturduklarından ve yarının sanat ustaları bugünün çocuklarından oluştuğundan çocuklara, öğrencilere ve gençlere sanatsal dersler en iyi şekilde öğretilmelidir. Çelik, (2013)'e göre sanat eğitimini bir çerçeve içinde bireylerinin yeteneklerinin işletilip yaratıcı, kendine güvenli, üretken, estetik duyguları geliştirilmiş kişiler olmalarını amaçlarken genelde aynı niteliklere sahip uygar bir toplum yaratma düşüncesinin de sanat ve iş eğitimi ile gerçekleştirilebileceğinin bilinmesi gerekir.

Bireye yönelik olarak sanatsal faaliyetler ile ilgili olarak tüm bu gereksinimler, planlar, programlar ve yaptırımlar belirlenirken sanat eğitiminin temel amaçları da belirlenmiştir. Artut, (2009: 121)'a göre sanat eğitiminin temel amaçları:

1. Sanatsal aktivitelerin, sanatsal etkinliklerin ve yaratıcılığın doğasını tanımaları ve benimsemeleri.
2. Duygusal, duyuşsal, entelektüel etkinliklere bağlı artistik becerileri kazanmaları.
3. Sanatsal etkinliklerle ilgili ortaya çıkan düşünce ve hareket özgürlüğü ile ilgili bazı olasılıkları öğrenmeleri.
4. Görme, ayrımsama, görsel duyarlılığın gelişimi ve görsel olan her şeyin netleştirilmesine olanak sağlayan aktif bir algılama işlevi olduğu şeklinde beceri kazanmaları. Sanat yapıtlarını değerlendirebilecek, onları ayrımsayabilecek nitelikli, sanat tarihi ve estetiksel bilgi birikimine sahip olmaları.
5. Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan 'çevre' kavramının ne anlama geldiğini anlamalarını, yetişkin bir birey olarak onun geliştirilmesi için duyarlı olmaları, sorumluluk alabilmeleri.

6. Araştıran, inceleyen, sorgulayan, hoşgörülü, geniş, özgür düşünceli bireylerin yetişmeleri.
7. Toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiliklerin oluşmasına katkıları olarak belirlenmiştir.

Birey ile sanat kavramı bir araya geldiğinde sanatsal faaliyetler bireye hep bir şeyler vermek, bir şeyler katmak istemektedir. Özellikle bireyin sanattan aldığı haz duygusal olmakta ve bu haz bireyin iç dünyasındaki olup biteni dışa vurmasını sağlamaktadır. Bu nedenle sanatçıların yaptığı eserler incelendiğinde sanatçının iç dünyası da bir anlamda belirlenmiş olur. Tüm öğrencilerin psikolojik olarak rahatlamaları, herkesle iletişim kurmaları ve evrensel etik kuralları öğrenip benimseyebilmeleri için de sanatla daima iç içe olmalarında fayda vardır. Özkartal, (2013)'e göre de sanatsal duyarlılığın nesiller boyu aktarılması, bireylerin milli ve manevi değerler çerçevesinde ruhsal gereksinimlerinin karşılanması, ruh sağlığı açısından dengeli, zihinsel birikimlerini anlatıp yorumlayarak bir şeyler yapma ve yaratma olanağının sağlanabilmesi milletlerin varlığı açısından çok önemlidir ve bu da ancak sanatla olabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak il merkezindeki devlete ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, *ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi* hakkındaki görüş ve düşüncelerini bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır.

Araştırma modeli

Bu araştırmada; devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin *ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi* hakkındaki düşüncelerini cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş demografik değişkenlerini de göz önünde bulundurarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili olarak araştırmalarda kullanılan anket ve ölçekler taranmış ve araştırmacı tarafından yeni bir anket geliştirilerek araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan anket için önce alan araştırması yapılmış ve daha sonra devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerine sanat eğitim ve sanatın önemi ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplardan ve literatür taramasından hareketle 28 maddelik taslak bir anket oluşturulmuştur. Gerekli analitik çalışmalardan sonra anketten 7 madde çıkarılmış ve alanda uzman kabul edilen dört öğretim üyesinin de anketle ilgili görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak 21 maddelik ankete son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan *İlköğretimde Verilen Sanat Eğitiminin Önemi Anketi*'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları hesaplanmış ve 21 maddeden oluşan anketin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlere bağlı olarak anket maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket beşli likert türünde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 21 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket maddelerinin seçenek aralıkları ve genel değerlendirmesi hesaplanarak aşağıda gibi belirlenmiştir (Dönger, 2016a-2016b; Sarıgöz, 2014; Sarıgöz, 2016a-2016b).

$$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

SA: Seçenek Aralığı
EYD: En Yüksek Değer

EDD: En Düşük Değer
SS: Seçenek Sayısı

1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum
1.81 - 2.60: Katılmıyorum
2.61 - 3.40: Kararsızım
3.41 - 4.20: Katılıyorum
4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmada demografik değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi ile ilgili düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan *Karma Model* ve *Genel Tarama Modeli* kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006: 79). Karma model, bir çalışma ya da çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, toplanan verileri analiz etmeyi ve yorumlamayı içerir (Leech & Onwuegbuzie, 2007).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik verilere, araştırmada kullanılan anketle ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara ve gözlemlere yer verilmiştir.

Tablo 1
Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre t- testi analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Bayan	108	82.296	5.346	227	.612	.541
Erkek	121	86.860	5.427			

p>0.05

Tablo 2'deki verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri yanıtlardan öğretmenlerin sanat eğitimi ve sanatın önemi hakkındaki görüş ve düşüncelerinin bayan sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın olduğu (p> .05) t testi sonuçlarından hareketle söylenebilir.

Tablo 2
Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 1-10 yıl	115	86.53	5.67	G.arası	127.541	2	63.77	2.225	.110	
2) 11-20 yıl	84	87.17	4.97	G.içi	4676.477	226	28.66			
3) 21-üz. yıl	30	89.83	5.13		6604.017	228				
Toplam	229	87.07	5.38							

p>0.05

Tablo 2'deki verilerden sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri yanıtlardan hareketle mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitiminin önemi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(2.225)}$, $p_{(.110)}$; p>.05].

Tablo 3 Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri cevapların yaş değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 22-32	99	86.71	5.77	G.arası	61.29	2	30.65	1.059	.346	
2) 33-43	94	87.00	5.10	G.içi	6542.73	226	28.95			
3) 44-üz.	36	88.22	4.99		6604.02	228				
Toplam	229	87.07	5.38							

p>0.05

Tablo 3'deki verilerden sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri yanıtlardan hareketle yaş değişkenine bağlı olarak 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44- üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitiminin önemi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yine Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(1.059)}$, $p_{(.346)}$; p>.05].

Tablo 4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve beceri düzeyleri

İLKÖĞRETİMDE VERİLEN SANAT EĞİTİMİNİN ÖNEMİ ANKET MADDELERİ	$\overline{X}$	**Beceri Düzeyi**
1. Yaratıcılığı arttırır.	4.35	K. Katılıyorum
2. Eleştirel düşünme kabiliyetini arttırır.	3.76	Katılıyorum
3. Fikir yürütme becerisini geliştirir.	4.25	K. Katılıyorum
4. Hayal dünyasını geliştirir.	4.65	K. Katılıyorum
5. Motivasyonu arttırır.	4.35	K. Katılıyorum
6. Bireyin sosyalleşmesini sağlar.	4.43	K. Katılıyorum
7. Duyguları ön plana çıkarır.	4.30	K. Katılıyorum
8. Çevreyle olan uyumu arttırır.	4.25	K. Katılıyorum
9. Sanata olan ilgiyi arttırır.	4.48	K. Katılıyorum
10. Kasların gelişimini sağlar.	4.38	K. Katılıyorum
11. Algı seviyesini yükseltir.	4.33	K. Katılıyorum
12. Estetik düşünebilme kabiliyetini geliştirir.	4.35	K. Katılıyorum
13. Bireydeki hoşgörüyü arttırır.	3.72	Katılıyorum
14. Öz güveni arttırır.	4.05	Katılıyorum
15. Yorum yapabilme becerisini geliştirir.	3.79	Katılıyorum
16. Bireyi daha düzenli hale getirir.	3.88	Katılıyorum
17. Araştırma yapma becerisini geliştirir.	3.73	Katılıyorum
18. Meslek sahibi yapar.	3.66	Katılıyorum
19. Farklı kültürlerin tanınmasını sağlar.	4.33	K. Katılıyorum
20. Bireyi bilinçlendirir.	4.10	Katılıyorum
21. Tecrübe veya deneyimi arttırır.	3.93	Katılıyorum

Genel Aritmetik Ortalama: 4.146 (Kesinlikle Katılıyorum)

Tablo 4'deki sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 4. maddenin *"Hayal dünyasını geliştirir."* ($\overline{X}$ =4.65), 9. maddenin *"Sanata olan ilgiyi arttırır."* ($\overline{X}$ =4.48), 6. maddenin *"Bireyin sosyalleşmesini sağlar."* ($\overline{X}$ =4.43) ve 10. maddenin *"Kasların gelişimini sağlar."* ($\overline{X}$ =4.38) anketteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin hayal dünyasını geliştirme, 6. hissi ön plana çıkarma, iletişim becerisini güçlendirme, bireyi sosyalleştirme, sanata ve sanatçıya olan ilgiyi arttırma ve özellikle de küçük kasların gelişimine katkı sağlama ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir.

Yine tablo 4'deki sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anket maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 18. maddenin *"Meslek sahibi yapar."* ($\overline{X}$ =3.66), 13. maddenin "*Bireydeki hoşgörüyü arttırır."* ($\overline{X}$ =3.72), 17. maddenin *"Araştırma yapma becerisini geliştirir."* ($\overline{X}$ =3.73) ve 2. maddenin *"Eleştirel düşünme kabiliyetini arttırır."* ($\overline{X}$ =3.76) anketteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, sanatın önemi ile ilgili anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise eleştirel düşünme becerisi kazandırma, hoşgörüyü arttırma, araştırma yapma ve meslek edindirme ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca anket maddelerine verilen yanıtlardan ve anketin genel aritmetik ortalamasından *($\overline{X}$ =4.146; Kesinlikle Katılıyorum)* hareketle sınıf öğretmenlerinin gerek lisansta aldıkları eğitimden gerekse de sosyal etkinliklerden dolayı sanat önemi hakkında yeterli bilince sahip oldukları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde sanatın önemi hakkındaki düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete bağlı olarak ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri yanıtların analizi sonucunda, erkek sınıf öğretmenleri ile bayan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla erkek sınıf öğretmenleri ile bayan sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi hakkında benzer düşünceleri paylaştıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri yanıtların analizi sonucunda, 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi hakkında benzer düşüncelerde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketine verdikleri yanıtların analizi sonucunda, 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44- üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı yaş gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi hakkında yine benzer düşüncelerde oldukları söylenebilir.

Sanat eğitimi ve yeterliği anketindeki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin, hayal dünyasını geliştirme, 6. hissi ön plana çıkarma, iletişim becerisini güçlendirme, bireyi sosyalleştirme, sanata ve sanatçıya olan ilgiyi arttırma ve özellikle küçük kasların gelişimine katkı sağlama ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerden hareketle sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi hakkında yeterince fikir sahibi oldukları söylenebilir.

İlköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anketindeki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise eleştirel düşünme becerisi kazandırma, hoşgörüyü arttırma, araştırma yapma ve meslek edindirme ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin sanatın bireyin ruhuna hitap etmesi, bireyi sosyalleştirmesi ve diğer kültürleri tanıması ve tüm bunları yaparken araştırma yapma becerisini geliştirmesi gibi konularda öğretmenlerin biraz daha bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin ilköğretimde verilen sanat eğitiminin önemi anket maddelerine verdikleri yanıtlarından hareketle anketin genel aritmetik ortalamasının beceri düzeyi olarak *Kesinlikle Katılıyorum'*a (3,97) değerine denk geldiği belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi, sanatın önemi ve sanatın bireyi geliştirmesi gibi konularda istenilen düzeyde *(Kesinlikle Katılıyorum)* temel bilgi, bilinç ve fikre sahip olmadıklarını göstermektedir.

Öneriler

Tüm öğretmenlere sanat eğitiminin ve sanatın öneminin çocuğa olan etkisi verilecek hizmet içi eğitimlerle iyice anlatılarak öğretmenler sanat eğitimi ve sanatın önemi konusunda ciddi anlamda daha bilinçli hale getirilmelidir. Çünkü okulda ve toplumda öğretmenler öğrencilerini yönlendiren ve güdüleyen bir konuma sahiptir.

Öğretmenlerin gerekli kurum ve kuruluşlar tarafından sanatsal etkinliklerde aktif olarak görev almaları sağlanmalıdır. Öğretmenleri çeşitli aktivite ve etkinliklerde gören öğrenciler, öğretmenlerinin yaptığı sanatsal eserlere hayranlık duyarak sanat konusunda daha istekli ve duyarlı hale geleceklerdir.

Gerek öğretmenlere ve öğrencilere gerekse de toplumdaki tüm bireylere sanat ile ilgili gerekli kurum ve kuruluşlar tarafından eğitim, seminer, sempozyum, söyleşi ve tartışma programları verilmelidir. Özellikle belediyeler ve halk eğitim merkezlerinin desteğiyle ve basın yayın organlarından da faydalanılarak toplumlar sanat ve sanat eğitimi hakkında daha bilinçli, istekli ve duyarlı hale getirilmelidir.

Sanat alanında yapılacak olan etkinlikler için gerekli kurum ve kuruluşlar özellikle de ilgili bakanlıklar ve bakanlığa bağlı birimlerce sanatsal etkinlikler için yeterince ödenek ayırmalı ve bu ödenekler sayesinde gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin sanat alanında yapacakları çalışmalar desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aşılıoğlu, E. (2012). İlköğretim ikinci kademe görsel sanatlar dersi programının sanat eğitimi ilkelerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 231-240.

Çelik, M. (2013). *Ortaöğretimde sanat eğitiminin rolü ve önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Tasarımı Anasanat Dalı, İstanbul.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilin gerekliliğine ilişkin görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Leech, L. N. & Onwuegbuzie, J. A. (2009). A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265-275.

Özkartal, M. (2013). İlköğretim görsel sanatlar dersinde Türk efsane ve destanlarına yönelik öğrenci başarı ve tutumlarının cinsiyete göre değişkenliği. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-14.

San, İ. (1983). Kültür aktarımı ve çağdaş kültür sorunu içinde sanat eğitiminin yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 16(2), 138-145.

Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* 41, 1-15.

Sarıgöz, O. (2016a). Evaluation of vocational school students' views on metacognitive skills. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 333-342.

Sarıgöz, O. (2016b). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist*, 24(2), 598-610.

Uçan, Ali (2002). Türkiye'de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *1. Sanat Eğitimi Sempozyumu*, 8-10 Mayıs, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Uysal, A. (2005). İlköğretimde verilen sanat eğitimi derslerinin yaratıcılığa etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi,* 6(1), 41-47.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİMDE SANAT EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeki ÖZKARTAL, Akdeniz Üniversitesi, zozkartal@akdeniz.edu.tr

ÖZ

İlköğretim çocukları ileriki yaşamlarına hazırlayan onlara yaşamlarında gerekli olabilecek temel eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Ilköğretim okullarında özellikle öğrencilere okuma yazma, temel matematik, sosyal bilgiler, hayat bilgisi gibi temel dersler verilir. Ancak bu derslerin yanında çocukların sosyalleşebilmeleri ve sosyal bir çevre edinebilmeleri için sosyal etkinliklere bağlı olarak görsel sanatlar dersleri de verilir. Ilköğretimdeki sanatsal derslerin amacı çocuktaki sanatsal kabiliyeti ortaya çıkarmak, yaratıcılıklarını ve fikir yürütme becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle sanat eğitimi olarak çekirdek eğitimin verildiği ilköğretim dönemi çocuklar açısından önemli bir dönem olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında Antalya il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan 223 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden biri olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve 27 maddeden oluşan 'Sanatın Önemi ve Gerekliliği Anketi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve anketin Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretimde verilen görsel sanatsal derslerinin çocukların yaratıcılık, fikir yürütme ve hayal kurma gibi becerilerini geliştirdiği, çocukların psikolojik olarak rahatlamaları ve sosyal anlamda değişik bir hava teneffüs etmeleri bakımından sanat eğitiminin önemli olduğu, özellikle sanat eğitiminin veya faaliyetlerinin üniversitelerin ilgili alanından mezun olmuş ve alanında uzmanlaşmış öğretmenler veya eğitmenler tarafından verilmesi gerektiği ve görsel sanatlar alanında veya diğer alanlarda verilecek derslerin veya eğitimlerin öğrencilerin istediği şekilde özenle ve itinalı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Görsel sanatlar, Sosyalleşme, İlköğretim, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

Primary school children are educational and training institutions will be required to prepare their future life in their life. especially for students in elementary school reading and writing, basic math, social studies, they are given basic lessons such as life science. However, this addition to the lessons children can socialize and visual arts due to social activities in order to ensure a social environment courses are also offered. The purpose of my art lessons in primary education reveal the artistic ability of children to develop their creativity and reasoning skills. Therefore, the primary period of instruction in core arts education is recognized as an important time for children. The sample of the study in the 2015-2016 academic year, depending on the employee Directorate of Education in the city of Antalya constitute 223 classroom teachers. In the study, which is one of the descriptive method 'General Scanning Model' is used. When used in this study consists of 27 articles and 'The Importance of Art and the validity and reliability of the necessity and carried out survey questionnaire Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.89. As a result, children's creativity of visual art courses given in primary, reasoning and developed skills such as imagination, children's psychological relief and social sense, it is important for art education in terms of not breathe a different air, especially graduated from related areas of the university art training or activities, and field is specialized teachers or to be given by instructors and as desired by the students of the visual arts or other fields will be given in courses or training has been carefully and reached the conclusion that should be held at carefully.

Keywords: Art education, Visual arts, Socializing, Elementary school, Classroom teacher.

GİRİŞ

Toplumlar sadece sanayi ya da teknoloji alanında yapmış oldukları gelişmelerle kendini göstermezler. Özellikle yıllar önce yaşamış olan toplumlar hep sanatları ile var olmuşlardır. Lindström, (2006)'ya göre toplumlar sanat eğitimine önem verirlerse gelişmeleri daha kolay olur. Çünkü sanat bireylerin fikir yürütme, buluş yapma, bulduğunu değerlendirme, yaratıcılık, üretme, bağımsız düşünme ve alışılmışlığın dışına çıkma gibi bireyde olması gereken davranışları açığa çıkarır (Karayağmurlar & Tan, 2003; Rosalinda, 1995; Sarıgöz, Sağ & Cam, 2015; Yaşar & Aral, 2011: 138). Çağdaş dünyada birey ancak sanat aracılığı ile toplum içinde kültürel ve duygusal açıdan rahatlama fırsatı bulabilmektedir (Aral, 1999; Ersoy, 1990; Kale, 1994).

Sanat, başkalarıyla paylaşılabilecek estetik nesnelerin, çevrelerin ya da deneyimlerin yaratılmasında yeteneğin ve düş gücünün kullanılmasıdır (Anabritannica, 1993: 80). Sanat, bir duygunun, bir tasarının, bir güzelliğin ortaya konulmasında kullanılan yöntemlerin tümüdür (İslimyeli, 1976: 710). Sanat, hoşa giden biçimler yaratma gayretidir (Ersoy, 2002: 5). Sanat, bir duygunun, tasarının veya güzelliğin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık (TDK, 1992: 1253) olarak da tanımlanmaktadır. Bingöl, (2011)'e göre sanat, toplumsal bilincin gerçeği yansıtma yollarından birisidir.

Sanat eğitimi ile öğrenciler fikir ve duygularını farklı şekillerde ifade edebilir ve soyut düşünce ve duygularını ifade etmeleri için hem sözel hem de sözel olmayan yöntemlerin olduğunu, yaratıcı zekalarına güvenmeyi, bazı problemlerin bir çok farklı yöntemlerle çözülebileceğini öğrenirler (Taşkesen, Çığır ve Kanat, 2012). Taşkesen, Çığır ve Kanat, (2012)'a göre sanat eğitimi özgür, barışçıl, insancıl, yaratıcı, toplumuyla bütünleşmiş, değişen şartlara göre kendini yenileyebilen, geleceğin izlerini yansıtan bireylerin yetişmesi için vazgeçilmez bir dünyadır. Buyurgan ve Kumral, (2007: 104)'a göre algısal, yorumsal ve çözümsel yetilerini genişletirler. Görsel imgelerle anlam bulmayı, sanat eserlerinin estetik niteliğini tespit etmeyi öğrenirler. Öğrenciler, kendi kültürlerinin temel teşkil ettiği geniş kültürel yapıyı anlar ve bu yapıya daha duyarlı hale gelirler (Sarıgöz, Sağ & Cam, 2015).

Sanat sadece el işlemeleri ile olmamaktadır. Bunun dışında Özkartal, (2015)'a göre bir toplumun içinde yaşadığı coğrafi koşullar, kültürel ve ekonomik değerler, gelenek ve görenekler milli kültürün gelişimindeki en önemli göstergelerdir. Her uygarlığın, karakter ve yaşam biçimini etkileyen kültürü, kendine has özellikleri taşımakta, kullandıkları dönem itibariyle hikâye ve destanlarına yansıyarak edebi anlatımlarında ve sanatsal simgelerinde kendini göstermektedir. Bu sanatsal ve edebi eserler; sosyal, kültürel, siyasi ve inanç değerleri bakımından toplumların bozulmadan ayakta durmasını da sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Yönetmeliğinde, bireyi, aileyi, yaşadığımız toplumu ve dünyayı tehdit eden risk ve sorunların çözümünde, toplumsal yaşantımızın temel yapısını oluşturan milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi kazanımlarımız en önemli referans kaynağımızdır (MEB, 2010) denilirken, bireye bu özelliklerin ancak sanatla veya sanat yardımıyla kazandırılabileceği de vurgulanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak il merkezindeki devlete ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, *sanat eğitim*

ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüş ve düşüncelerini bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır.

Araştırma modeli

Bu araştırmada; devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin *sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği* hakkındaki düşüncelerini cinsiyet, sınıf ve okul türü demografik değişkenlerini de göz önünde bulundurarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili olarak araştırmalarda kullanılan anket ve ölçekler taranmış ve araştırmacı tarafından Sarıgöz, Sağ & Cam, (2015) tarafından geliştirilmiş olan *Sanat Eğitimi ve Gerekliliği Anketi* araştırmacılardan izin alınarak çalışmada kullanılmıştır. 27 maddeden oluşan anketin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı tekrardan hesaplanmış ve 0.89 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak ankete verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket beşli likert türünde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket maddelerinin seçenek aralıkları ve genel değerlendirmesi hesaplanarak aşağıda gibi belirlenmiştir (Dönger, 2016a-2016b; Sarıgöz, 2014; Sarıgöz, 2016a-2016b).

$$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

SA: Seçenek Aralığı
EYD: En Yüksek Değer
EDD: En Düşük Değer
SS: Seçenek Sayısı

1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum
1.81 - 2.60: Katılmıyorum
2.61 - 3.40: Kararsızım
3.41 - 4.20: Katılıyorum
4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmada demografik değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin sanat eğitimi ve gerekliliği ile ilgili düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006: 79).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik verilere, araştırmada kullanılan anketle ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara ve gözlemlere yer verilmiştir.

Tablo 1
Sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre t- testi analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Bayan	105	107.962	11.838	221	.549	.583
Erkek	118	107.093	11.739			

p>0.05

Tablo 2'deki verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri yanıtlardan öğretmenlerin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüş ve düşüncelerinin bayan sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın olduğu (p> .05) t testi sonuçlarından hareketle söylenebilir.

Tablo 2
Sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri cevapların mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 1-10 yıl	113	106.89	11.87	G.arası	140.040	2	70.02	.503	.605	
2) 11-20 yıl	82	107.73	11.97	G.içi	30597.71	220	139.08			
3) 21-üz. yıl	28	109.32	10.89		30737.75	222				
Toplam	223	107.50	11.77							

p>0.05

Tablo 2'deki verilerden sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri yanıtlardan mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(.503)}$, $p_{(.605)}$; p>.05].

Tablo 3
Sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri cevapların yaş değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 22-32	97	107.39	11.37	G.arası	51.530	2	25.077	.185	.831	
2) 33-43	92	107.21	12.47	G.içi	30686.22	220	139.48			
3) 44-üz.	34	108.62	11.90		30737.75	222				
Toplam	223	107.50	11.77							

p>0.05

Tablo 3'deki verilerden sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri yanıtlardan yaş değişkenine bağlı olarak 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44- üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı yine Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(.185)}$, $p_{(.831)}$; p>.05].

Tablo 4
Araştırmaya katılan öğretmenlerin sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları

SANAT EĞİTİMİ VE GEREKLİLİĞİ ANKET MADDELERİ	$\bar{X}$	Beceri Düzeyi
1.Sanat eğitimi bireyin üretkenliğini arttırır.	4.47	K. Katılıyorum
2.Bireyi olumlu yönde düşünmeye sevk eder.	4.40	K. Katılıyorum
3.Bireyin yaratıcılığını geliştirir.	4.25	K. Katılıyorum
4.Sanat eğitimi zihinsel bir ihtiyaçtır, gerekliliktir.	4.11	Katılıyorum
5.Bireye estetik düşünme tarzı kazandırır.	3.79	Katılıyorum
6.Bireyi sosyalleştirir.	4.12	Katılıyorum
7.Bireydeki pratik zekayı geliştirir, ortaya çıkarır.	3.74	Katılıyorum
8.Bireyin işbirliği yapma eğilimini arttırır.	3.63	Katılıyorum
9.Sanat eğitimi bireyin el, zihin, beden vb. becerisini geliştirir.	4.08	Katılıyorum
10.Bireyin duygularını harekete geçirir.	3.95	Katılıyorum
11.Bireyin hayal gücünü geliştirir.	4.07	Katılıyorum
12.Bireye sabretmeyi, sabırlı davranmayı öğretir.	3.91	Katılıyorum
13.Sanat eğitiminde yeteneksiz birey yoktur.	3.69	Katılıyorum
14.Sanatsal eğitimlere veya faaliyetlere ön yargı ile bakılmamalıdır.	4.04	Katılıyorum
15.Sanat eğitiminde deneyim ve tecrübe önemlidir.	3.77	Katılıyorum
16.Sanat eğitimi bireyin anlama, idrak etme kapasitesini arttırır.	3.88	Katılıyorum
17.Bireyi bedensel olgunluğa eriştirir.	3.73	Katılıyorum
18.Toplumların uyum içerisinde gelişmelerini sağlar.	3.65	Katılıyorum
19.Sanat eğitimi uygulamalı çalışmalar içermelidir.	4.35	K. Katılıyorum
20.Sanat eğitimine hayat boyu ihtiyaç vardır.	4.10	Katılıyorum
21.Sanat eğitimi bireyin ilgi alanına göre verilmelidir.	3.94	Katılıyorum
22.Sanat dersleri de diğer dersler kadar önemlidir.	4.26	K. Katılıyorum
23.Sanat dersleri için özgür bir ortam gereklidir.	3.98	Katılıyorum
24.Sanat dersleri alanında uzman öğretmenler tarafından verilmelidir.	3.66	Katılıyorum
25.Kullanılan araç-gereçlerin kalitesi, kullanışlılığı vb. önemlidir.	4.10	Katılıyorum
26.Müfredatta sanat eğitimine daha fazla yer verilmelidir.	3.85	Katılıyorum
27.Müfredatta sanat eğitimi ile ilgili derslerin saatleri artırılmalıdır.	4.00	Katılıyorum

Genel Aritmetik Ortalama: 3.982

Tablo 4'deki sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 1. maddenin *"Sanat eğitimi bireyin üretkenliğini arttırır."* ($\bar{X}$ =4.47), 2. maddenin *"Bireyi olumlu yönde düşünmeye sevk eder."* ($\bar{X}$ =4.40), 19. maddenin *"Sanat eğitimi uygulamalı çalışmalar içermelidir."* ($\bar{X}$ =4.35) ve 22. maddenin *"Sanat dersleri de diğer dersler kadar önemlidir."* ($\bar{X}$ =4.26) anketteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin üreticiliği, fikir yürütmeyi ve yaratıcılığı arttırma, olumlu veya pozitif açıdan düşünme, sanat derslerinin atölyelerde yapılması ve sanat derslerine önem veya değer verilmesi ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir.

Yine tablo 4'deki sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve gerekliliği anket maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 8. maddenin "*Bireyin işbirliği yapma eğilimini arttırır.*" ($\overline{X}$ =3.63), 13. maddenin *"Sanat eğitiminde yeteneksiz birey yoktur."* ($\overline{X}$ =3.81) ve 18. maddenin *"Toplumların uyum içerisinde gelişmelerini sağlar."* ($\overline{X}$ =3.65) anketteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise sanatta işbirliği, sanatın yetenek gerektirmesi ve sanatın toplumları uyumlu hale getirmesi ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca anket maddelerine verilen yanıtlardan ve anketin genel aritmetik ortalamasından *($\overline{X}$ =3.97; Katılıyorum)* hareketle sınıf öğretmenlerinin gerek lisansta aldıkları eğitimden dolayı gerekse de genel kültür olarak sanat eğitimi hakkında temel bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırma, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyete bağlı olarak sanat eğitimi ve yeterliği anketine verdikleri yanıtların t-testi analizi sonucunda, erkek sınıf öğretmenleri ile bayan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla erkek sınıf öğretmenleri ile bayan sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkında benzer düşünceleri paylaştıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri yanıtların analizi sonucunda, 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkında benzer düşüncelerde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak sanat eğitimi ve gerekliliği anketine verdikleri yanıtların analizi sonucunda, 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44- üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla yaş grubundaki sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkında yine benzer düşüncelerde oldukları söylenebilir.

Sanat eğitimi ve yeterliği anketindeki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin, sanat eğitiminin üreticiliği, fikir yürütmeyi ve yaratıcılığı arttırma, olumlu veya pozitif açıdan düşünme, sanat derslerinin atölyelerde yapılması ve sanat derslerine önem veya değer verilmesi ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerden hareketle sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkında yeterince fikir sahibi oldukları söylenebilir.

Sanat eğitimi ve yeterliği anketindeki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise sanat eğitiminin sanatta işbirliği, sanatın yeteneği gerektirmesi ve sanatın toplumları uyumlu hale getirmesi ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin sanatın sosyalliği geliştirmesi konusunda biraz daha bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerin sanat eğitimi ve gerekliliği anket maddelerine verdikleri yanıtlarından hareketle, anketin genel aritmetik ortalamasının *Katılıyorum'*a (3,97) değerine denk geldiği görülmektedir. Bu durum da sınıf öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliği hakkında istenilen düzeyde *(Kesinlikle Katılıyorum)* bir fikre sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenleri bu konuda biraz daha bilinçlendirilmelidirler.

Öneriler

Sınıf öğretmenleri veya tüm öğretmenler sanatsal faaliyetlere katılma konusunda teşvik edilmeli ve daha fazla sanatsal etkinliklere katılmalıdırlar. Ayrıca öğrencileri teşvik etmek açısından da öğretmenlerin ilgi alanlarına yönelik olarak sanatsal kurslara katılmaları veya sanatsal faaliyetlerde görev almaları sağlanmalıdır.

Gerek öğretmen ve öğrencilere gerekse de toplumdaki tüm bireylere sanat ile ilgili eğitim, seminer, sempozyum, söyleşi ve tartışma programları verilmeli, basın yayın organlarından da faydalanılarak toplumlar sanat ve sanat eğitimi hakkında daha bilinçli hale getirilmelidir.

Sanat açısından bireyleri daha bilinçli hale getirebilmek için gerek halk eğitim merkezleri gerekse de çıraklık eğitim merkezi veya belediyelere bağlı birimler tarafından çeşitli etkinlikler ve kurslar düzenlenmeli ayrıca gerekli durumlarda üniversitelerdeki uzmanlardan da her türlü yardım alınmalıdır.

Sanat alanında yapılacak olan etkinlikler için gerekli kurum ve kuruluşlar yeterince ödenek ayırmalı ve bu ödenekler sayesinde sanatsal faaliyetler desteklenmeli ve gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin sanat alanında yapacakları çalışmalar hem maddi olarak hem de manevi olarak desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Anabritannica, (1993). *Genel kültür ansiklopedisi.* İstanbul: Ana Yayıncılık.

Aral, N. (1999). Sanat eğitimi-yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.

Bingöl, B. (2011). Sanat özgürlüğü. *Hacettepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92–139.

Buyurgan, S. & Kumral, Ç. (2007). Bireyin eğitim sürecinde sanat eğitimi neden yer almalıdır?. *3. Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu,* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilin gerekliliğine ilişkin görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 18 Mart Üniversitesi, 5-8 Mayıs, Çanakkale.

Ersoy, A. (1990). Sanat eğitiminin eğitime katkısı. *Birinci Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ersoy, A. (2002). *Sanat kavramlarına giriş.* (Çev. İnal, G. ve Asgari, N.), İstanbul: Yorum Yayınları.

İslimyeli, N. (1976). *Sanat terimleri ansiklopedisi.* Ankara: Sanat Yayınları.

Kale, N. (1994). Eğitim ve yaratıcılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi,* 37, 4-6.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karayağmurlar, B. & Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8, 67-80.

Lindström, L. (2006). Creativity: what is it? Can you assess it? Can it be taught? *The International Journal of Art Design Education,* 25(1), 53-66.

MEB, (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlk Ders Genelgesi. www.meb.gov.tr/ttkb Adresinden 12.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Özkartal, M. (2015). Türk mitolojisi ve sanat eğitimindeki yeri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5, 83-98.

Rosalinda, R. (1995). *Art talk teachers wraparound edition.* New York: Glencoe/Mc GRaw-Hill.

Sarıgöz, O. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* 41, 1-15.

Sarıgöz, O. (2016a). Evaluation of vocational school students' views on metacognitive skills. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 44, 333-342.

Sarıgöz, O. (2016b). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist,* 24(2), 598-610.

Sarıgöz, O., Sağ, M. & Cam, F. (2015). Öğrencilerin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(40), 572-579.

Taşkesen, O., Çığır E. & Kanat, S. (2012). Sanat eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin erdem etiği düzeyleri üzerine bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 61-80.

TDK, (1992). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yaşar, M. C. & Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 4 (1), 137-145.



HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ



HAYAT BİLGİSİ (1-3) DERS KİTAPLARINDA YER ALAN GİRİŞİMCİ BİREY ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi, mbektas@sakarya.edu.tr

Ensar AYDIN, Erciyes Üniversitesi, ensaraydin@erciyes.edu.tr

ÖZ

Küreselleşen dünyada hemen her alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için en önemli fırsatlarından biri de eğitimdir. Karşılaştığı problemlere çözüm üreten, yaratıcı düşünen, araştırma yapan, iyi iletişim kuran, sorumluluklarını yerine getiren ve özgüven sahibi bireylerin yetişmesi iyi bir eğitimle mümkün olacaktır. Eğitim-öğretim sistemine dâhil olan bireylere, kazandırılması ve geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biri de girişimciliktir. Hayat bilgisi dersi, ilkokul düzeyinde girişimcilik becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda hayat bilgisi ders kitaplarının girişimci birey özellikleri açısından incelenmesi önemli görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarını girişimci birey özellikleri açısından incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Ders kitaplarının doküman incelemesi tekniği ile girişimci birey özellikleri açısından incelenebilmesi için Aydın'ın (2015) belirlemiş olduğu 'Girişimci Birey Özellikleri'nden yararlanılmıştır. Belirlenen girişimci birey özellikleri şunlardır: Araştırmacı, başarma ihtiyacı, cesaretli olma, etkili iletişim, grup çalışmasına katılma, güvenilir olma, hatalarından ders çıkarma, ikna etme/inandırma, karar verme, kararlı olma, kaynakları etkili/verimli kullanma, kendini ifade etme, liderlik, olumlu düşünme, özgüven sahibi, olma, planlı olma, problem çözme, risk alma, sempatik ve esprili olma, sorumluluk sahibi, yaratıcı düşünme, yeni bir ürün ortaya koyma, zamanı etkili kullanma ve zengin hayal gücüne sahip olma. Bu özellikler ve bu özellikleri tanımlayan ifadeler doğrultusunda hayat bilgisi (1-3) ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle hayat bilgisi ders kitaplarında en fazla yer alan girişimci birey özelliklerinin; Araştırmacı, grup çalışmasına katılma, kendini ifade etme, sorumluluk sahibi, kaynakları etkili / verimli kullanma ve etkili iletişim olduğu, girişimci birey özelliklerinin 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında ve Okul Heyecanım ile Benim Eşsiz Yuvam temalarında yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Hazırlanacak olan hayat bilgisi ders kitaplarında, sempatik ve esprili olma, risk alma, yaratıcı düşünme, zengin hayal gücüne sahip olma, yeni bir ürün ortaya koyma ve cesaretli olma özelliklerine daha fazla yer verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Girişimcilik, girişimci birey özellikleri, ders kitapları, hayat bilgisi dersi.

ABSTRACT

A rapid change has been seen in almost every area of the globalizing world. One of the most important opportunities for individuals to keep pace with these changes is education. Growing individuals of; generating solutions to the problems faced thinking creatively, making investigations, establishing good communication, fulfilling their responsibilities, and self-confident, will be possible with a good education. One of the important skills that individuals, involved in the education system, should be furnished and developed with is entrepreneurship. The life study lesson has an important position in gaining and development of entrepreneurial skills at primary school level. In this connection, review of life study lesson books with regard to characteristics of entrepreneur individual has regarded as significant. The purpose of this research is to examine life study lesson books (1-3) with regard to characteristics of entrepreneur individual. Document review, one of the qualitative research methods, will be made use in the research. In order that textbooks can be examined by

document review technique with regard to characteristics of entrepreneur individual, 'Characteristics of Entrepreneur Individual' specified by Aydın (2015) was made use. The specified characteristics of entrepreneur individual are as follows: Researcher, having need of success, brave, having effective communication skills, participating in group activities, reliable, deriving lessons from his mistakes, persuader/convincing, decision maker, decisive, using resources effectively/efficiently, self-expressive, leader, positive thinker, self-confident, playful, problem solver, risk bearer, sympathetic and humorous, responsible, creative thinker, revealing a new product, using time effectively, having a rich imagination. Life study lesson books (1-3) were analyzed by the method of document review in accordance with these features and statements that describe these features. From these findings, the characteristics of entrepreneur individual, mostly played a part in life study lessons, were concluded as follows: researcher, participating in group activities self-expressive, responsible, using resources effectively/efficiently, having effective communication skills and it was concluded that characteristics of entrepreneur individual were focused in 2nd and 3th grade textbooks, and in themes of my school excitement and of my unique home. Suggestions have been made regarding that the features such as warm heartedness, wittiness, risk bearer, creative thinker, having a great imagination, revealing a new product and brave in the life study lesson books can be more included in the life study lesson books, newly to be prepared.

Keywords: Entrepreneurship, characteristics of entrepreneur individual, textbooks, life study.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada hemen her alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için en önemli fırsatlarından biri de eğitimdir. Karşılaştığı problemlere çözüm üreten, yaratıcı düşünen, araştırma yapan, iyi iletişim kuran, sorumluluklarını yerine getiren ve özgüven sahibi bireylerin yetişmesi iyi bir eğitimle mümkün olacaktır. Gardner'a (2006) göre eğitimin amacı, dünyayı anlayan, bu anlayıştan beslenen ve dünyayı daha iyi yönde değiştirmeye çalışan insanlar yetiştirmektir.

Bireyin eğitim sistemine dâhil olduğu ilkokulda en önemli derslerden biri de hayat bilgisidir. Hayat bilgisi dersi, sadece öğrencilerin toplum hayatı ve doğa ile ilgili bilgileri öğrendiği bir ders değil aynı zamanda formal öğrenim hayatının ilk derslerinden biridir (Bektaş, 2009). Baymur'a (1947) göre hayat bilgisi dersi, kitaptan okunulacak veya ezbere konuşularak geçirilecek bir ders değil; gözlem, inceleme, deney, iş ve yaşama dersidir. Hayat bilgisi dersi ilkokul düzeyinde, öğrencilerin hayata ve bir sonraki eğitim-öğretim kademelerine hazırlanması noktasında önemli bir yere sahiptir.

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (MEB, 2005). 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üzerinde yapılan bazı değişiklikler ile birlikte hazırlanan 2009 programında da hayat bilgisi dersinde temel becerilerin kazandırılmasının önemi üzerinde durulmuştur. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen beceriler şunlardır: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korunmayı sağlama, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma ve temalarla ilgili temel kavramları tanımadır (MEB, 2009).

Beceri, ezberlenen ve anlaşılan bilgilerin uygulamada kullanılmasıdır (Spence, 2003). Beceri kavramı sadece bilgi ve uygulamaları içermemekte aynı zamanda karmaşık durumların üstesinden gelme ve bu durumları yönetme becerilerini de kapsamaktadır (Bissonnette ve Richard, 2001; Dionnet, 2002).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen becerilerin kazandırılmasının önemi ayrı ayrı vurgulanmaktadır. Bütün becerilerin kazandırılmasının gerekliliğinin yanında, araştırma yapma, problem çözme, sorumluluk sahibi olma, yaratıcı düşünme gibi birçok özelliğe sahip girişimci bireylerin yetiştirilmesi noktasında girişimcilik becerisi önemli görülmektedir.

Girişimcilik, gelecekteki sorunları tahmin ederek fırsatları keşfetmek (Kirzner, 1973); gerekli çaba ve zamanı sarf ederek ve çeşitli riskleri göz önüne alarak farklı bir şey meydana getirmek (Hisrich ve Peters, 2002); günümüzde toplumun gelişimi için yeni çözümler üretmek (Berglund ve Wigren, 2012) şeklinde tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, girişimcilik becerisine sahip kişilere, girişimci birey, sahip olunan özelliklere ise girişimci birey özellikleri şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Girişimci bireyler, kendi sezgilerine güvenen, yaratıcı fikirler üreten, uzun soluklu düşünüp hareket edebilen, fırsatları kollayan, yeni ihtiyaçları düşünen, başarıya ulaşmayı hedefleyen, davranışa ve sürece yönelik olarak yeni birleşimler yaratabilen, organizasyonel kişilikte ve yeni girişimler için risk almayı seven kişilerdir (Ucbasaran, Westhead ve Wright, 2001; Gartner ve Carter, 2003; Casson, 2003; Müftüoğlu ve Durukan, 2004; Gözek, 2006; Kariv, 2011). Girişimcilik kavramı ile ilgili alanyazın incelendiğinde daha çok ekonomik, sosyal ve endüstriyel alanlarda akademik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Miller ve Friesen, 1982; Baron, 2000; İbicioğlu, Taş ve Özmen, 2008; Akın, 2010; Aktürk, 2012 ve Yazıcı, 2014). Eğitim alanında girişimciliğin ele alındığı çalışmaların ise az sayıda olduğu görülmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2009; Eraslan, 2011; Yıldız ve Alp, 2012; Akyürek ve Şahin, 2013 ve İn, 2015; Deveci, 2015).

Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan hayat bilgisi ders kitaplarının girişimci birey özellikleri açısından incelenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca bu araştırma; Hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında yer alan girişimci birey özelliklerinin incelenmesiyle ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri olması bakımında özgün, girişimci birey yetiştirme açısından güncel, hayat bilgisi dersi içerisinde kazandırılacak girişimci birey özelliklerinin girişimci birey yetiştirme noktasındaki etkililiği açısından işlevsel olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında yer alan girişimci birey özelliklerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1, 2, ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan girişimci birey özellikleri, hayat bilgisi ders programında yer alan temalara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan girişimci birey özellikleri sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Hayat bilgisi ders kitaplarının girişimci birey özellikleri açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi temel alınarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okutulmak üzere kabul edilen 1., 2., ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Hayat bilgisi ders kitaplarının girişimci birey özellikleri açısından incelenebilmesi için gerekli olan hayat bilgisi ders kitapları MEB'in web sitesinden elde edilmiştir. Ders kitaplarının doküman incelemesi tekniği ile girişimci birey özellikleri açısından incelenebilmesi için Aydın'ın (2015) belirlemiş olduğu "Girişimci Birey Özelliklerinden" yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Hayat bilgisi ders kitapları girişimci birey özellikleri açısından doküman incelemesi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Aydın (2015) tarafından belirlenen girişimci birey özelliklerini doğrudan ifade eden kelime ve kelime grupları dikkate alınarak ders kitapları içerisindeki girişimci birey özellikleri tespit edilmiştir. Ancak bu kelime ve kelime grupları ders kitaplarının içeriğine uygun olarak uzman görüşleri (sınıf eğitimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, ölçme ve değerlendirme ve Türkçe) alınarak revize edilmiştir. Ayrıca, belirlenen girişimci birey özelliklerini doğrudan ifade etmese de anlam olarak ilgili özelliği açıkladığı düşünülen kelime veya kelime grupları da değerlendirmeye katılmıştır. Verilerin yorumlanmasında yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Girişimci birey özellikleri ve bu özellikleri açıkladığı düşünülen kelime ve kelime grupları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Girişimci Birey Özelliklerini Açıklayan Kelime ve Kelime Grupları

Girişimci Birey Özelliği	Açıklayıcı Kelime ve Kelime Grupları
Araştırmacı	İnceleme ve gözlem, araştırma yapmak, sorgulama yapmak
Başarma ihtiyacı	Çalışma zevki ve hevesi, başarı arzusu ve isteği
Cesaretli olma	Cesur olmak, cesaret göstermek
Etkili iletişim	İyi ilişkiler kurma, uygun dinleme ve konuşma becerisi
Grup çalışmasına katılma	Ortak çalışma, birlikte çalışma, iş birliği, takım ve kulüp çalışmalarına katılma
Güvenilir olma	Doğruluk, dürüstlük, güven vermek.
Hatalarından ders çıkarma	Eleştirilere açık olma, hatasını kabul etme
İkna etme/inandırma	Kabul ettirmek, -e yöneltmek
Karar verme	Seçim yapmak, karara bağlamak, kararlaştırmak
Kararlı olma	Israrlı olma, çok istemek
Kaynakları etkili/verimli kullanma	Eşyalara zarar vermemek, idareli kullanma, bilinçli bir tüketici, tutumlu insan
Kendini ifade etme	Duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmek
Liderlik	Etkinlik sunma, çalışmalarda arkadaşlarını bir araya getirmek, yönlendirici olma
Olumlu düşünme	İyimser bakmak, güzel düşünmek
Özgüven sahibi olma	Kendine güven, kendinden emin
Planlı olma	Düzenleme yapma, programlara uyma
Problem çözme	Çözüm bulma, sorun giderme,
Risk alma	Olası sonuçları göze alma
Sempatik ve esprili olma	Mizah, güleç yüzlü olma
Sorumluluk sahibi	Okul, ev ve topluma karşı ödevler, vazife
Yaratıcı düşünme	Uygun çözüm yolları üretme, farklı düşünme, hızlı ve uygun fikirler üretme
Yeni bir ürün ortaya koyma	Ürün tasarlama
Zamanı etkili kullanma	Zamanın kıymetini bilme, zamanını iyi kullanma, vakti boşa geçirmeme
Zengin hayal gücüne sahip olma	Yeni fikir üretme, sıra dışı fikirler sunma

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur. İlk olarak 1., 2., ve 3. sınıf hayat bilgisi ders

kitaplarında yer alan girişimci birey özelliklerinin sınıf düzeyine göre Okul Heyecanım, Benim Eşsiz Yuvam ve Dün, Bugün, Yarın temalarında nasıl bir dağılım gösterdiği sunulmuştur. 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan girişimci birey özelliklerinin temalara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Girişimci Birey Özelliklerinin Temalara Göre Dağılımı

Girişimci Birey Özellikleri		**Okul Heyecanım**	**Benim Eşsiz Yuvam**	**Dün, Bugün, Yarın**	**Toplam**	
		f	**f**	**f**	**f**	**%**
1	Araştırmacı	5	3	7	15	20.3
2	Başarma ihtiyacı	1	0	1	2	2.7
3	Cesaretli olma	0	0	0	0	0
4	Etkili iletişim	5	3	0	8	10.9
5	Grup çalışmasına katılma	3	5	1	9	12.1
6	Güvenilir olma	1	1	0	2	2.7
7	Hatalarından ders çıkarma	1	1	0	2	2.7
8	İkna etme/inandırma	0	0	0	0	0
9	Karar verme	2	0	0	2	2.7
10	Kararlı olma	0	0	0	0	0
11	Kaynakları etkili/verimli kullanma	3	4	1	8	10.9
12	Kendini ifade etme	4	4	2	10	13.6
13	Liderlik	2	2	0	4	5.4
14	Olumlu düşünme	1	1	0	2	2.7
15	Özgüven sahibi olma	0	0	1	1	1.3
16	Planlı olma	1	1	0	2	2.7
17	Problem çözme	1	0	0	1	1.3
18	Risk alma	0	0	0	0	0
19	Sempatik ve esprili olma	0	0	0	0	0
20	Sorumluluk sahibi	2	1	0	3	4.0
21	Yaratıcı düşünme	0	0	0	0	0
22	Yeni bir ürün ortaya koyma	0	0	1	1	1.3
23	Zamanı etkili kullanma	0	2	0	2	2.7
24	Zengin hayal gücüne sahip olma	0	0	0	0	0
Toplam		**32**	**28**	**14**	**74**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde, 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içerisinde, araştırmacı (15), kendini ifade etme (10), grup çalışmasına katılma (9), etkili iletişim (8) ve kaynakları etkili/verimli kullanma (8) girişimci birey özellikleri en fazla yer alırken; cesaretli olma, ikna etme/inandırma, kararlı olma, risk alma, sempatik ve esprili olma, yaratıcı düşünme ve zengin hayal gücüne sahip olma girişimci birey özellikleri ise hiç yer almamıştır. Ayrıca, 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içerinde yer alan girişimci birey özelliklerinin yarıya yakınının Okul Heyecanım temasında bulunduğu görülmektedir. 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan girişimci birey özelliklerinin temalara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Girişimci Birey Özelliklerinin Temalara Göre Dağılımı

	Girişimci Birey Özellikleri	**Okul Heyecanım**	**Benim Eşsiz Yuvam**	**Dün, Bugün, Yarın**	**Toplam**	
		f	**f**	**f**	**f**	**%**
1	Araştırmacı	5	8	4	17	13.0
2	Başarma ihtiyacı	0	1	0	1	0.8
3	Cesaretli olma	2	0	0	2	1.5
4	Etkili iletişim	2	3	0	5	3.8
5	Grup çalışmasına katılma	5	3	1	9	6.9
6	Güvenilir olma	1	2	0	3	2.3
7	Hatalarından ders çıkarma	2	3	0	5	3.8
8	İkna etme/inandırma	3	0	0	3	2.3
9	Karar verme	3	4	1	8	6.1
10	Kararlı olma	2	2	1	5	3.8
11	Kaynakları etkili/verimli kullanma	3	6	1	10	7.6
12	Kendini ifade etme	4	4	4	12	9.2
13	Liderlik	4	2	1	7	5.4
14	Olumlu düşünme	3	4	1	8	6.1
15	Özgüven sahibi olma	2	0	1	3	2.3
16	Planlı olma	5	3	0	8	6.1
17	Problem çözme	4	1	0	5	3.8
18	Risk alma	0	0	0	0	0
19	Sempatik ve esprili olma	0	0	0	0	0
20	Sorumluluk sahibi	5	5	0	10	7.6
21	Yaratıcı düşünme	2	0	0	2	1.5
22	Yeni bir ürün ortaya koyma	1	0	1	2	1.5
23	Zamanı etkili kullanma	2	3	0	5	3.8
24	Zengin hayal gücüne sahip olma	1	0	0	1	0.8
Toplam		**61**	**54**	**16**	**131**	**100**

Tablo 3 incelendiğinde, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içerisinde, araştırmacı (17), kendini ifade etme (12), sorumluluk sahibi (10), kaynakları etkili/verimli kullanma (10) ve grup çalışmasına katılma (9) girişimci birey özellikleri en fazla yer alırken; risk alma ve sempatik ve esprili olma girişimci birey özellikleri ise hiç yer almamıştır. Ayrıca, 2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içerinde yer alan girişimci birey özelliklerinin büyük çoğunluğunun Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan girişimci birey özelliklerinin temalara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabında Yer Alan Girişimci Birey Özelliklerinin Temalara Göre Dağılımı

	Girişimci Birey Özellikleri	**Okul Heyecanım**	**Benim Eşsiz Yuvam**	**Dün, Bugün, Yarın**	**Toplam**	
		f	**f**	**f**	**f**	**%**
1	Araştırmacı	6	3	6	15	12.6
2	Başarma ihtiyacı	3	2	1	6	5.0
3	Cesaretli olma	0	2	0	2	1.7
4	Etkili iletişim	2	5	2	9	7.6
5	Grup çalışmasına katılma	6	2	0	8	6.7
6	Güvenilir olma	2	1	0	3	2.5
7	Hatalarından ders çıkarma	1	3	0	4	3.4
8	İkna etme/inandırma	1	1	0	2	1.7
9	Karar verme	3	2	1	6	5.0
10	Kararlı olma	3	1	0	4	3.4
11	Kaynakları etkili/verimli kullanma	2	3	0	5	4.2
12	Kendini ifade etme	4	3	2	9	7.6
13	Liderlik	2	1	1	4	3.4
14	Olumlu düşünme	3	1	0	4	3.4
15	Özgüven sahibi olma	0	2	0	2	1.7
16	Planlı olma	1	3	2	6	5.0
17	Problem çözme	8	4	2	14	11.8
18	Risk alma	0	1	0	1	0.8
19	Sempatik ve esprili olma	0	0	0	0	0
20	Sorumluluk sahibi	4	5	2	11	9.2
21	Yaratıcı düşünme	0	0	0	0	0
22	Yeni bir ürün ortaya koyma	0	0	0	0	0
23	Zamanı etkili kullanma	1	2	0	3	2.5
24	Zengin hayal gücüne sahip olma	0	1	0	1	0.8
Toplam		**52**	**48**	**19**	**119**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içerisinde, araştırmacı (15), problem çözme (14) ve sorumluluk sahibi (11) girişimci birey özellikleri en fazla yer alırken; sempatik ve esprili olma, yaratıcı düşünme ve yeni bir ürün ortaya koyma girişimci birey özellikleri ise hiç yer almamıştır. Ayrıca, 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı içerinde yer alan girişimci birey özelliklerinin büyük çoğunluğunun Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan girişimci birey özelliklerinin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Yer Alan Girişimci Birey Özelliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Girişimci Birey Özellikleri		**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**Toplam**	
		f	**f**	**f**	**f**	**%**
1	Araştırmacı	15	17	15	47	14.5
2	Başarma ihtiyacı	2	1	6	9	2.8
3	Cesaretli olma	0	2	2	4	1.2
4	Etkili iletişim	8	5	9	22	6.8
5	Grup çalışmasına katılma	9	13	8	30	9.3
6	Güvenilir olma	2	3	3	8	2.5
7	Hatalarından ders çıkarma	2	5	4	11	3.4
8	İkna etme/inandırma	0	3	2	5	1.5
9	Karar verme	2	8	6	16	4.9
10	Kararlı olma	0	5	4	9	2.8
11	Kaynakları etkili/verimli kullanma	8	10	5	23	7.1
12	Kendini ifade etme	10	8	9	27	8.3
13	Liderlik	4	7	4	15	4.6
14	Olumlu düşünme	2	8	4	14	4.4
15	Özgüven sahibi olma	1	3	2	6	1.9
16	Planlı olma	2	8	6	16	4.9
17	Problem çözme	1	5	14	20	6.2
18	Risk alma	0	0	1	1	0.3
19	Sempatik ve esprili olma	0	0	0	0	0
20	Sorumluluk sahibi	3	10	11	24	7.4
21	Yaratıcı düşünme	0	2	0	2	0.6
22	Yeni bir ürün ortaya koyma	1	2	0	3	0.9
23	Zamanı etkili kullanma	2	5	3	10	3.1
24	Zengin hayal gücüne sahip olma	0	1	1	2	0.6
Toplam Girişimci Birey Özelliği		**74**	**131**	**119**	**324**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde, hayat bilgisi ders kitaplarında sınıf düzeyine göre sırasıyla 74, 131 ve 119 girişimci birey özelliğinin yer aldığı görülmektedir. Bu tespit, girişimci birey özelliklerinin daha çok 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yoğunlaştığını göstermektedir. Üç ders kitabı birlikte değerlendirildiğinde, 1., 2. ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitapları içerisinde, araştırmacı (47), grup çalışmasına katılma (30), kendini ifade etme (27), sorumluluk sahibi (24), kaynakları etkili/verimli kullanma (23), etkili iletişim (22) ve problem çözme (20) girişimci birey özellikleri en fazla yer alırken; sempatik ve esprili olma (0), risk alma (1), yaratıcı düşünme (2), zengin hayal gücüne sahip olma (2), yeni bir ürün ortaya koyma (3) ve cesaretli olma (4) girişimci birey özelliklerinin en az yer aldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında en fazla yer alan girişimci birey özellikleri; araştırmacı, grup çalışmasına katılma, kendini ifade etme, sorumluluk sahibi, kaynakları

etkili/verimli kullanma, problem çözme ve etkili iletişimdir. Aydın (2015) yapmış olduğu araştırmada, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda en fazla yer alan girişimci birey özelliklerinin, araştırmacı, kendini ifade etme, kaynakları etkili/verimli kullanma, problem çözme, sorumluluk sahibi ve etkili iletişim olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca aynı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi öğretim programı ile en fazla kazandırılan girişimci birey özelliklerinin, etkili iletişim, grup çalışmasına katılma, kendini ifade etme, olumlu düşünme, güvenilir olma, karar verme ve kaynakları etkili/verimli kullanma olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitler araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında en az düzeyde yer alan girişimci birey özellikleri; sempatik ve esprili olma, risk alma, yaratıcı düşünme, zengin hayal gücüne sahip olma, yeni bir ürün ortaya koyma, cesaretli olmadır. Bu özellikler, Aydın'ın (2015) yapmış olduğu araştırmada, 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan girişimci birey özellikleri içerisinde en az yer alan girişimci birey özellikleri ile benzerlik göstermesi, öğretim programı ile ders kitaplarının örtüğü görülmektedir.

Sınıf düzeyine göre hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında yer alan girişimci birey özellikleri 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında yoğunlaşmaktadır. Ekiz'e (2010) göre, hayat bilgisi öğretim programı sarmal bir yapı özelliği göstererek, içerikteki bilgiler sınıf düzeyi yükseldikçe tekrarlanır ve yeni öğrenmeler artar. Bu tespitten hareketle, girişimci birey özelliklerinin 2 ve 3. Sınıf ders kitaplarında yoğunlaşması olası bir durum olarak değerlendirilebilir.

Temalara göre hayat bilgisi (1-3) ders kitaplarında yer alan girişimci birey özellikleri, Okul Heyecanım ve Benim Eşsiz Yuvam temalarında yoğunlaşmaktadır. Bu durumun Dün, Bugün, Yarın temasının alan bilgisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle bazı öneriler geliştirilmiştir: Hazırlanacak olan yeni hayat bilgisi ders kitaplarında; Sempatik ve esprili olma, risk alma yaratıcı düşünme, zengin hayal gücüne sahip olma, yeni bir ürün ortaya koyma ve cesaretli olma özelliklerine daha fazla yer verilebilir. Girişimci birey özelliklerinin hayat bilgisi dersinde yer alan tüm temaların konu alanlarına göre dağıtılması sağlanabilir. Ders kitaplarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde önemli bir araç olduğu bilinmektedir. Fakat kazandırılması hedeflenen girişimci birey özelliklerinin ders kitapları ile sınırlı kalmayıp, çeşitli etkinlikler ile desteklenmesi için sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir. Girişimci birey özelliklerinin daha etkili bir şekilde kazandırılmasına yönelik derinlemesine araştırmalar yapılabilir. İlkokul öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin belirlenmesine ilişkin ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akın, A. (2010). İnsan sermayesi kaynakları açısından girişimci özellikleri (Anadolu girişimcileri üzerinde bir araştırma). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(26), 8-22.

Aktürk, E. (2012). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisi: Düzce Üniversitesi'nde bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 17*(57), 51-68.

Aydın, E. (2015). *Hayat bilgisi öğretim programlarında yer almış girişimci birey özelliklerinin incelenmesi ve bu özelliklerin kazandırılabilirliğinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Baron, R. A. (2000). Psychological Perspectives on Entrepreneurship Cognitive and Social Factors in Entrepreneurs' Success. *Current Directions in Psychological Science, 9*(1), 15-18.

Baymur, F. (1947). *Hayat bilgisi dersleri*. Ankara: İnkılap Kitapevi.

Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı.* S. Öğülmüş (Ed.). (Birinci baskı), s. 13-29. Ankara: Pegem Akademi.

Berglung, K. ve Wigren, C. (2012). Social entrepreneurship: The shaping of a different story. *Journal of Critical Postmodern Organization Science, 10*(1/2), 9-22.

Bissonnette, S. ve Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe, chemelière* / McGraw-Hill: Montréal.

Casson, M. (2003). *The Entrepreneur an economic theory* (Second edition). Northampton: Edward Elgar Publishing.

Deveci, H. (2015). Çocuklara Girişimcilik Kazandırmada Sosyal Bilgilerin Rölü: Bir Araştırma Örneği. Ankara: Pegem Akademi.

Dionnet, S. (2002). *Competences, competences transversales et systeme educatif, evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire,* Document De Travail Service de la Recherche on Éducation, Genève: Suisse.

Ekiz, D. (2010). Öğretim programlarının temel öğeleri, (Çepni, S. ve Akyıldız, S. Editörler) *Öğretim ilke ve yöntemleri*, (s. 44-54). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi 27*, 82-94.

Gardner, H. (2006). *Eğitimli Akıl: Olayların ve standart testlerin ötesinde, her çocuğun hak ettiği eğitim sistemi*. (Çev. Ö. Akbaş). İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Gartner, W. B. ve Carter, N. M. (2003). *Entrepreneurial behaviourand firm organizing processes, the handbook of enrepreneurship Research.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 195.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 1*, 39-49.

Gözek, S. (2006). *Girişimci Adayının özellikleri, girişimcilik eğilimleri ve girişimci adaylarına sağlanan destekler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Hisrich R. D. ve Peters M. P. (2002), *Enterpreneurship*. USA: Mc. Graw-HillIrwin.

İbicioğlu, H., Taş, S. ve Özmen, İ. (2010). Üniversite eğitiminin girişimcilik düşüncesinin değişimine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 2*(1), 53-74.

İn, N. (2015). *1968-2012 yılları arasında 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kitaplarında yer alan girişimcilik becerilerinin içerik analizi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kariv, D. (2011). *Entrepreneurship: An international introduction*. Taylor & Francis.

Kirzner, I. M. (1973). *Competitionand entrepreneurship.* Chicago: University of Chicago Press.

MEB, (2009*). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2005). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Miller, D. ve Friesen, P. H. (1982). Innovation in conservative and entrepreneurial firms: Two models of strategic momentum. *Strategic Management Journal, 3*(1), 1-25.

Müftüoğlu, M.T. ve Durukan T. (2004). *Girişimcilik ve KOBİ'ler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child And Adolescent Mental Health, 8*(2), 84-96.

Ucbasaran, D., Westhead, P. ve Wright, M. (2001). The focus of entrepreneurial research: contextual and process issues. *Entrepreneurship Theory and Practice, 25*(4), 57-80.

Yazıcı, O. (2014). *Ortaokul yöneticilerinin girişimcilik yeterlilik düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. ve Alp, S. (2012). Girişimcilik teorisi çerçevesinde kobilerin ekonomiye etkileri ve rekabet koşullarını etkileyen faktörler. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, *7*(2), 29-49.



HAYAT BİLGİSİ DERSİ KAPSAMINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ARAŞTIRMALARA İLİŞKİN BİR İNCELEME

Bülent GÜVEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, bulentg@comu.edu.tr

Tuğçe İBAÇOĞLU, MEB Sınıf Öğretmeni, tugceibac@hotmail.com

ÖZ

Bilimsel araştırmaların sayısındaki hızlı artış belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız çalışmalarda sıklıkla birbirinden farklı sonuçlara ulaşılması gibi bir durumu da beraberinde getirmektedir. Bu bulguları yorumlamak ve yeni araştırmalara ışık tutabilmek için, kapsayıcı, nitelikçe yüksek yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ilkokullarda 1926 yılı ilkokul programı ile birlikte okutulmaya başlanan ve en son geliştirilen 2009 programında da aynı adla okutulmaya devam eden Hayat Bilgisi dersi kapsamına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların analiz yoluyla eğilim ve değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır. Araştırmada; hayat bilgisi öğretimi alanında yapılan lisansüstü eğitim tez çalışmaları ile yine aynı konuda hazırlanmış ULAKBİM' de taranan dergilerde 2005 yılından günümüze yayımlanmış ve erişime açık olan makaleler, doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Kullanılan analiz yöntemi, belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma yöntemi olarak tarif edilmekte, ayrı çalışmaların bulgularının birleştirilmesi ve eleştirilerin yeniden gözden geçirilmesi yöntemi olarak ta kullanılmaktadır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de yeni programların uygulamaya konduğu 2005 yılından başlayarak hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış ve okuyucu erişimine açık olan lisansüstü eğitim tezleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2005 yılından 2015 yılına kadar hayat bilgisi dersi kapsamında yapılmış olan ve erişime açık bulunan 78 lisansüstü eğitim tezi (70 yüksek lisans ve 8 doktora) ve yine aynı tarihler arasında ulakbim tarafından taranan hakemli dergilerde yayımlanmış olan erişime açık 11 adet makale oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak hayat bilgisi alanında doktora düzeyinde çalışmaların az sayıda gerçekleştirildiği, tezlerin biri dışında tamamının tek danışman eşliğinde tamamlandığı, iki danışmanlı tek lisansüstü eğitim tezi bulunduğu, araştırmalarda çoğunlukla nicel araştırma deseninde betimsel yaklaşımın kullanıldığı, nitel araştırma ile desenlenen çalışmalarda ise görüşme tekniğine ağırlıklı olarak yer verildiği, 2005 yılında yürürlüğe konan yeni hayat bilgisi dersi programına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda evren olarak öğretmenlerle çalışıldığı, öğretmenlerin yeni programa ilişkin olarak genelde olumlu görüş bildirdikleri, öğrenme öğretme sürecinde sanat ve estetik eğitimine yeterince yer verilmemesi, programda önerilen kimi araç ve gerece ulaşımın kolay olmaması gibi olumsuzlukların yaşandığına ilişkin görüşe sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hayat bilgisi dersi, lisansüstü eğitim, analiz çalışması, sınıf öğretmenliği

Analysis Studying Relating to Researches That Performed as part of Life Science Lesson

ABSTRACT

Rapid increase on number of scientific researches is made on a particular subject, it is occured that autonomous studying frequently generate different results. In order to interpret these findings and show the way to new researches, inclusive, well-qualifield, new researches is needed. In this study, ıt is aimed to make evaluation and inclination with analysis of researches that performed as part of life science lesson that started to be read with 1926 primary school program in primary schools and continued to be read with the same name in

2009 program, last developed. In research, master thesis works in the field of life science teaching and articles that are open to accsess, published since 2005 in reviews in ULAKBİLİM are analysed with technique of document observation. Analysis technique that are used is described as technique of result integration of studyings that are made on a particular subject, autonomous from each other and making statistical analysis of research findings technique, it is also used as integration of findings in different researches and revising criticism technique.

Population is created with master thesis that are open to access and made about life science lesson, starting from 2005 when new programs implement in Turkey. Research sample is created with 78 master thesis that are open to access and made about life science lesson until 2015 from 2005 and 11 articles that published in referred journals that scanned by ULAKBİLİM. It is arrived that studyings on doctorate level are few in the field of life science, thesis except one are completed in company with one mentor, only one master thesis has two mentors, descriptive approach on quantitive research is mostly used in researches, interview technique is mostly used in studyings made with qualitative research, a researches that performed related to new program of life science lesson that effecturated in 2005 are made with teachers, teachers finds new program positive, art and esttuetics aren't sufficiently given a place in learning and teaching process, Access to same equipments that suggested in program are not easy.

Key Words: Life Science Lesson, Master Education, , Analysis Study, Classroom Teacher

GİRİŞ

Yaşam şartları bireyleri, toplumları günümüzde sıkça sorunlarla karşı karşıya getirebilmektedir. Sorunların çözümünü sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi için alternatif bakış açısı geliştirmek yeni uygulamalarla yaşam koşullarına hazır olmak gerekmektedir. Çocukların ailelerinden hemen sonra ilk kez karşılaştıkları formal ve zorunlu öğretim basamağı olan ilkokullarda verilmekte olan eğitimin genel amacı, çocuğun, çevresine, "başarılı", "etkin" ya da "olumlu" bir biçimde "uyum" yapmasını sağlamak olduğu düşünüldüğünde Hayat Bilgisi dersinin bunu gerçekleştirme sürecindeki ilk ders olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Hayat bilgisi'nin ne zaman ve nerede ilk kez başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte, toplum halinde yaşamla birlikte böyle bir eğitimin başlamış olabileceği tahmin edilebilir. Bu tahmini güçlendiren kanıt ise bireylerin; doğal ve toplumsal bir ortamda varolmaları, yaşamlarını benzer ortamlarda sürdürmeleridir. Bu sebeple çocukların çevresini tanıma ve uyum gösterme çabalarını destekleyen hayat bilgisi dersi süreçte oldukça büyük bir öneme sahiptir. 1926 yılından başlayarak John Dewey'in önerisi ile ilkokullarda okutulmaya başlanan bu ders öğrencilere çevrelerini tanıtan, geçmişi ve bugünü kavramalarını, daha sonra alacakları derslere temel olacak bilgi ve becerileri kazandıran yaşama, iş ve deney dersi olarak tanımlanmaktadır.

Toplu öğretim anlayışına uygun olarak oluşturulan hayat bilgisi dersinde bir bütün olarak ele alınan yaşam konularının, bütünlüklerini bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal, fiziksel ve toplumsal çevrelerini inceleyerek gözlem, yaşama, iş ve deneyim yöntemleriyle; bilgi, beceri ve alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim yaklaşımı (Binbaşıoğlu, 2003) izlenmektedir. Böyle bir yaklaşımın izlenmesinin temel nedeni olarak ilkokulun ilk üç yılında öğrenim gören öğrencilerin algılamaları ve yorumlamalarındaki bütünsellik gösterilmektedir. Yaşama bütünsel olarak bakan öğrencilere uygunluğu kadar yaşama hazırlama görevini yerine getirme konusunda da önemli görülen hayat bilgisi dersi ile çocuklara yakın çevreyi tanıma, uyum yapma becerisi de kazandırılmaktadır. İyi birey olma yolunda yurttaşlık görev ve sorumluluklarının kazandırılmaya başlandığı bu derste doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı dirik bilgiler (Sönmez, 2005) kullanılmaktadır.

Okulla yeni tanışan bireylerin gelişmesine en büyük katkıyı ona uygun şekilde hazırlanmış, ilgilerine karşılık verilebilen bir ortam sağlayabilecektir. Öğrencilerin bu özelliğini dikkate alan Hayat Bilgisi dersinde, gözlem, inceleme, çevre gezisi, deney vb. uygulamalarla onların gerçekler dünyasına ulaşmasına yardımcı olunur. Bu yöntemlerin yanı

sıra verilecek örneklerin gözle görülür, hissedilir düzeyde somut olması ve çocuğu tamamen hayali konulara sürüklemeyecek türde olması gerekir. Çocuğun hoşlandığı temsili etkinliklerle onların ilgilerinin doyurulmasına yardım edilmelidir. Hayat Bilgisi derslerinde olayların canlandırılması yöntemine sıkça yer verilmesi gerekir. Böylece çocuk, bir iş yaparak, nesnenin kendisi ile karşılaşarak kendi hayal dünyasından, yetişkinler dünyasına yönlendirilir (Özdemir, 1998).

İlkokullar ve yaşama hazırlıkta önemli yeri olan hayat bilgisi öğretimi sınıf eğitimi anabilim dalında lisans düzeyinde, yine ayrıca lisansüstü düzeyde farklı boyutları ile ders olarak okutulmaktadır. Bu duruma uygun olarak bu konuda lisansüstü eğitim tez çalışmaları da gerçekleştirilmektedir. Evrensel düzeyde hizmet sağlayan yükseköğretim kurumlarının temel olarak bilimsel çalışmaların gerçekleştirilme ve elde edilen gelişmelerin, bulguların duyurulmasını sağlamak temel görevi olduğundan bu duruma uygun çalışmalar için ortam sağlayarak ya da araştırmaların gerçekleştirilebileceği enstitüler ile lisansüstü eğitim çalışmaları ile destekleyici rolünü oynamaktadır. Lisansüstü eğitim, üniversitelerin gelişimi için son derece önemli bir ölçüdür. Nitekim nitelikli insan gücünün sağlanmasında, kalitenin geliştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde lokomotif görevi görebilecek bir aşama sayılabilen, lisansüstü eğitim programları yüksek lisans, doktora veya sanatta yeterlik gibi aşamalarla gerçekleştirilmektedir. Üniversitelerde lisansüstü düzeylerde (yüksek lisans ve doktora) verilen eğitimin bir parçası olarak bilimsel çalışmalar yapılır. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar çeşitli kaynaklara dayanarak belirli bir tezi savunurlar. Bunu yaparken çeşitli bilgileri derler, işler, değerlendirir, kendilerine göre yorumlar ve elde ettikleri sonuçlardan hareketle tezlerinin doğruluğunu tartışırlar (Dinler, 2000). Bu kapsamdaki araştırmaların genel amacı, yeni bilgiler üreterek toplumsal yaşamın farklı alanlarındaki sorunlara çözüm seçenekleri sunmaktır. Bu genel amaç, seçilen araştırma konusunun araştırmacı açısından önemini artırdığı kadar, söz konusu konuyu araştırmacı dışındaki bireyler ve örgütler için de önemli hale getirmektedir. Bu nedenle üniversitelerde lisansüstü tez hazırlayan araştırmacıların konu seçiminde toplumun duyarlılık gösterdiği konular üzerinde yoğunlaşmaları, araştırmanın önemini artıran etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Ancak bir araştırmayı önemli kılan temel ölçüt, sorunun çözümüne getirdiği katkı kadar, bilim evrenine yaptığı/yapacağı katkı da olmalıdır (Ural ve Kılıç, 2005). Bilimsel çalışmaların bilim evrenine yaptığı katkılar belli aralıklarla yapılacak incelemeler ile toplu olarak ele alınmalıdır.

Bu bağlamda literatür incelendiğinde; literatürde hayat bilgisi dersi öğretimi kapsamında gerçekleştirilmiş bilimsel makale ve lisansüstü çalışmalara yönelik yeterli sayıda bir inceleme bulunmadığı görülmektedir. Böyle bir çalışma ile hayat bilgisi dersi öğretimi alanında yapılacak lisansüstü çalışmalara ya da araştırmalara başlamadan önce alanın bütününün görülmesi açısından önemli bir destek sağlanabilecektir.

Sayılan gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı, hayat bilgisi dersi ve öğretimi konusunda gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının ve makalelerin eğilimlerini incelemek olarak belirlenmiş, bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2005-2015 yılları arasında hayat bilgisi dersi kapsamında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile üretilen makalelerin;

a) Gerçekleştirildiği kurumlara göre dağılımı nasıldır?
b) Türlerine göre dağılımı nasıldır?
c) Gerçekleştirildiği Enstitülere göre dağılımı nasıldır?
d) Sayısı ve yıllara göre dağılımı nasıldır?

e) Danışmanlar açısından dağılım nasıldır?

f) Tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?

g) Tercih edilen çalışma grupları kimlerdir?

h) Veri toplama araçları nelerdir?

i) Veri toplama araçlarının özgünlük durumu nasıldır?

j) Veri toplama araçlarında kullanılan ölçeklerin dereceleme durumu nasıldır?

k) Veri çözümlemede yararlanılan istatistiksel program ve teknikler nelerdir?

l) Çalışmalarda yararlanılan Türkçe ve Yabancı Kaynak sayılarının dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada; hayat bilgisi dersi öğretimi kapsamında gerçekleştirilmiş olan lisansüstü eğitim tez çalışmalarının tarama modelinde desenlendiği doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte meydana gelmiş ya da halen mevcut bir durumu var olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma uygulamalarıdır (Karasar, 2012). Tarama modeline uygun olarak yazılı dokümanlar belirlenen kriterlere uygun şekilde analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Türkiye'de yeni programların uygulamaya konduğu 2005 yılından başlayarak hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış ve okuyucu erişimine açık olan lisansüstü eğitim tezleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2005 yılından 2015 yılına kadar hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış olan ve erişime açık bulunan 78 lisansüstü eğitim tezi (70 yüksek lisans ve 8 doktora) ve yine aynı tarihlerde ulakbim tarafından taranan hakemli dergilerde yayımlanmış olan 11 adet makale oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında kullanılacak kategorileri oluşturmak için öncelikle literatürden elde edilen bilgiler ışığında bir kategori havuzu oluşturulmuştur. Değerlendirmeler ışığında kategori havuzu gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki makale ve tezler okunarak analiz edildikten sonra bir kez de çetele tutularak okunmuştur.

Araştırmacılardan tarafından incelenen her bir tez ve makale kategori oluşturmada güvenirliği artırma amacıyla bir başka araştırmacı tarafından da ayrıca incelenmiştir. Belirlenen dergilerin ve tezlerin tamamı okunarak, kategorilere göre makale ve tez özellikleri sınıflandırılması sonrasında her bir alt kategoriye ait frekanslar hesaplanmıştır. Hesaplanan frekansların hem alt kategoriler bazında hem de ana kategoriler bazında yüzdelikleri alınmıştır. Elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda tablolaştırılarak incelenmiştir. Çalışma sürecinde öngörülemeyen ya da sonradan ortaya çıkan kategoriler çalışmaya dahil edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye'de yayımlanmakta olan tezlerin ve ULAKBİM'de taranan makalelerin belirlenmesi, nitelik ve niceliğine göre değerlendirilmesi sonucunda; makale ve tezlerdeki yazarlar hangi kurumlardan oluşmuş, araştırmadaki kaynakların türleri, tez ve makaledeki Türkçe ve yabancı kaynakça sayısı, makalelerin yazımındaki yöntem bilgisi, makale ve tezdeki katılımcılar, kullanılan ölçme aracının türü, araştırma için kullanılan ölçeğin türü, ölçme aracının özgünlük durumu, ölçeğin derecesi, kullanılan analiz türleri, araştırmalarda

kullanılan bilgisayar paket programları, tezlerdeki danışman sayısı, tez ve makalelerin yıllara göre dağılımı, araştırmaların yapıldığı enstitülerin türleri kategorileri oluşturulmuş ve bu kategoriler tablolaştırılarak bulgularıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Yazarların Kurumlara Göre Dağılımı

Üniversite	f	Üniversite	f
Abant İzzet Bay.	4	Fırat	3
Adnan Menderes	2	Gazi	8
		Hacettepe	2
Afyon Kocatepe	5	İnönü	3
Anadolu	4	İstanbul	1
Ankara	1	Kafkas	1
Atatürk	3	Marmara Makale	1
Balıkesir	2	Muğla	1
Celal Bayar	1	Mustafa Kemal	1
Çanakkale	2	19 Mayıs	5
Çukurova	2	Pamukkale	1
Dokuz Eylül	5	Rize R.T.E.	1
Ege	1	Sakarya	1
Erciyes	1	Selçuk	6
Erzincan	1	Uludağ	1
Eskişehir O.Gazi	1	Yeditepe	2
		Zonguldak	1
		Toplam	**89**

Yazarların kurumlara göre dağılımı incelendiğinde en fazla sayıda hayat bilgisi konusunda tez çalışmalarının Gazi Üniversitesi bünyesinde bulunan araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği Tablo 1 de görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Selçuk Üniversiteli (n=6) araştırmacıların tezleri yer almaktadır. Türkiye'de 75 Eğitim Fakültesi bulunmaktadır (TEDMEM,2014). 34 üniversitede Hayat Bilgisi dersi öğretimi konusunda tez çalışması gerçekleştirilmiş olup en düşük sayıca (n=1) tez çalışmasının gerçekleştirildiği üniversite sayısı 15 olarak belirlenmiştir. Türkiye'de faaliyet gösteren 75 Eğitim Fakültesi düşünüldüğünde gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarının Eğitim Fakülteleri ortalaması, 1,19, çalışmaların gerçekleştirildiği 34 üniversite'nin ortalaması ise 2,29 rakamsal değeri şeklinde hesaplanmıştır.

Tablo 2. Araştırılan Kaynakların Türleri

Kaynak Türü	f	%
Yüksek Lisans Tezi	70	79
Doktora Tezi	8	9
Makale	11	12
Toplam	**89**	**100**

Konuyla ilgili araştırma yapılan lisansüsütü eğitim tezleri ve makalelerin dağılımı yukarıda Tablo 2 de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde gerçekleştirilen araştırmalar arasında bulunan tezlerden 70'i (yaklaşık %79) Yüksek Lisans düzeyinde, 8'i (yaklaşık %9) Doktora düzeyinde olup, ULAKBİM' de erişime açık olarak taranan makaleler ise 11 adet (yaklaşık %12) olarak belirlenmiştir. Bulgulara dayalı olarak taranan çalışmalarda en büyük dilimin yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilen tezlerden oluştuğu ifade edilebilir.

Tablo 3. Araştırmaların Yapıldığı Enstitü Türleri

Enstitü Türü	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	40	51
Sosyal Bilimler Enstitüsü	38	49
Toplam	**78**	**100**

Türkiye'de 43 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 168 Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün bulunduğu ve faaliyet gösterdiği YÖK verilerinde görülmektedir (www.yok.gov.tr). Konuyla ilgili incelenen tezlerden 40'ının Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde, 38'inin ise Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde gerçekleştirildiği bulgusu Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 4. Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	f	%
2006	6	6,7
2007	11	12,4
2008	10	11,2
2009	9	10,2
2010	13	14,6
2011	12	13,5
2012	6	6,7
2013	8	9
2014	8	9
2015	6	6,7
Toplam	**89**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde 2005 yılından sonra konuyla ilgili incelenen tez ve makalelerde en çok sayıdaki araştırmaların 2010 (n=13) ve 2011 (n=12) yıllarında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu durumun yeni programların ilk çıktılarının 5 yıllık süreci tamamlayarak gözlenmeye başlanmış olmasından temellendiği söylenebilir. Yıllara göre araştırmaların dağılımı, 2007 (n=11), 2008 (n=10), 2009 (n=9), 2013 (n=8), 2014(n=8), 2006(n=6), 2012(n=6), 2015(n=6) şeklinde devam etmekte olup, en az çalışmanın gerçekleştirildiği yıllar 2006, 2012, ve 2015 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5. Tezlerdeki Danışman Sayıları

Tezlerdeki Danışman Sayısı	f	%
1	77	98,8
2	1	1,2
Toplam	78	100

İncelenen 78 tez çalışmasından tek danışmanla yürütülen tez çalışmalarının yaklaşık %99 luk bir oranla 77 adet olduğu, iki danışmanı bulunan tez çalışması sayısının ise 1 olduğu tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Türü

Kullanılan Yöntem Türü	f	%
Literatür tarama	8	88,9
Değerlendirme	1	11,1
Toplam	**9**	**100**
Nicel Yöntem		
a)Deneysel	24	43,6
b)Betimsel	31	56,4
Toplam	**55**	**100**
Nitel Yöntem		
a)Örnek Olay	1	6,3
b)Görüşme	12	75
c)Eylem Araştırması	3	18,7
Toplam	**16**	**100**
Karma Yöntem		
a)Anket + Gözlem	3	33,3
b)Anket + Görüşme	4	44,5
c)Anket + Odak Grup	1	11,1
d)Gözlem + Görüşme + Anket	1	11,1
Toplam	**9**	**100**
Genel Toplam	**89**	

Tablo 6'da yer alan makale ve tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde en yüksek frekansta nicel araştırma türlerinin (n=55) kullanıldığını nicel araştırmada da betimsel çalışmaların (n=31) ağırlıkta olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalarda (n=16) ise görüşmenin (n=12) diğer türlere göre daha fazla tercih edildiği bulunmuştur. Ayrıca Literatür Tarama (n=8) ve Değerlendirme (n=1) yöntemi de kullanılmıştır. Araştırmalarda birden fazla yöntem kullanıldığına da rastlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı (n=9) araştırmalardaysa anketle birlikte gözlem (n=3), görüşme (n=4) ve odak grubun (n=1) kullanıldığı; gözlem, görüşme ve anketin birlikte kullanıldığı (n=1) da belirlenmiştir.

Tablo 7. Araştırmalarda Yer Alan Katılımcı Özellikleri

Katılımcılar	f	%
Öğrenci	30	34
Öğretmen	40	45
Öğretim Elemanı	1	1,1
Öğretmen ve Öğrenci	4	4,4
İdari Personel ve Öğretmen	1	1,1

Aile ve Öğrenci	1	1,1
Öğretmen Öğrenci ve Veli	1	1,1
Diğer	11	12,2
Toplam	**89**	**100**

Tablo 7'de incelenen makale ve tezlerde araştırmaların evren ve örnekleminde yer alan katılımcıların özellikleri ve sayısı yer almaktadır. İncelenen çalışmalarda birden fazla katılımcı özelliği olduğu dikkate alınmıştır. Makale ve tezlerde katılımcı olarak genellikle (40 çalışma) öğretmenlerin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmalara katılan öğrencilerin bulunduğu ise 30 çalışma bulunmaktadır. Hem öğrenci hem öğretmenlerin katıldığı 4 araştırma olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Kullanılan ölçek

Ölçek Türü	**f**	**%**
Derecelendirme	38	43
Sınıflama	2	2
Başarı	17	19
Soru Listesi	1	1
Belirtilmemiş/ Kullanılmamış	31	35
Toplam	**89**	**100**

Araştırmalarda ölçek türü olarak en fazla derecelendirilmiş ölçeklere yer verildiği (n=38) Tablo 8'de görülmektedir. Kullanılan ölçeklerin çoğu likert tipindedir. Ardından Başarı (n=17), Sınıflama (n=2), Soru listesi (n=1) kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 31 araştırmada ölçek türü ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Tablo 9. Kullanılan Ölçeğin Özgünlüğü

Özgünlük Durumu	**f**	**%**
Geliştirme	49	55
Uyarlama	8	9
Belirtilmemiş	32	36
Toplam	**89**	**100**

İncelenen 11 makale ve 78 tezde 8 adet uyarlama çalışması ve 49 adet araştırmacılarca geliştirilen bir ölçeğin kullanıldığı belirlenmiş ve tablo 9'da gösterilmiştir. Çalışmalardan 32'sinde ölçek kullanılmadığı ya da ölçeğin geliştirme ya da uyarlama olduğuna dair bir bilgiye rastlanmadığı söylenebilir. Bu çalışmalar literatür taraması, derleme, kuramsal yapı ortaya koymak amacı ile yapılan ve ölçek kullanılmayan çalışmalardır.

Tablo 10. Tez ve Makalelerde Kullanılan Ölçeklerin Dereceleri

Ölçek Dereceleme Düzeyleri	f	%
3'lü	12	32
4'lü	5	13
5'li	19	50
3'lü ve 5'li	2	5
Toplam	**38**	**100**

Araştırmalarda sıklıkla 5'li ölçeğin (n=19) kullanıldığı Tablo 10'da görülmektedir. Bunun dışında 3'lü (n=12), 4'lü (n=5), 3'lü ve 5'li birlikte (n=2) şeklinde bir dağılım oluştuğu yine Tablo 10'da yeralmaktadır.

Tablo 11. Kullanılan paket program

Paket Program	f	%
SPSS	43	48,3
EXCEL	2	2,3
Belirtilmemiş	44	49,4
Toplam	**89**	**100**

Araştırmalarda yapılan analizler için kullanılan istatistiksel paket programlar içinde en fazla SPSS (n=43) kullanıldığı Tablo 11 de görülmektedir. Bunun yanında EXCEL paket programı da 2 araştırmada kullanılmıştır. 44 araştırmada ise verileri analiz ederken kullanılan program belirtilmemiştir.

Tablo 12. Kullanılan Analiz Tekniği

Analiz Tekniği	f	%
İçerik Analizi	14	18,2
Betimsel İstatistiki Teknik	11	14
T Testi	8	10
Betimsel İstatistiki Teknik + ANOVA	6	8
Betimsel İstatistiki Teknik + T Testi + F Testi	6	8
T Testi + ANOVA	5	6
Betimsel İstatistiki Teknik + Kikare	3	4
Betimsel İstatistiki Teknik + İçerik Analizi	2	3
Betimsel İstatistiki Teknik + Kruskal Wallis + MannWhitney U Testi	2	3
Betimsel İstatistiki Teknik + Varyans Analizi + T Testi	2	3
MannWhitney U Testi + Wilcoxon	2	3
Betimsel İstatistiki Teknik + Kaykare	1	1,2
Betimsel İstatistiki Teknik + MannWhitney U testi + T Testi	1	1,2
Betimsel İstatistiki Teknik + Kaykare + Crosstab	1	1,2

Betimsel İstatistiki Teknik + T Testi	1	1,2
MannWhitney U Testi + T Testi + Kovaryans Analizi	1	1,2
Excel	2	3
Betimsel İstatistiki Teknik + Kaykare + İçerik Analizi	1	1,2
MannWhitney U Testi + Kruskal Wallis + T Testi	1	1,2
Korelasyonel	1	1,2
İçerik Analizi + Nvivo 7	1	1,2
ANOVA + Kruskal Wallis + t Testi	1	1,2
Shapiro-Wilks Testi + Parametrik Hipotez Testi	1	1,2
İçerik Analizi + Doküman Analizi	1	1,2
MANCOVA + Frekans Analizi	1	1,2
T Testi + ANOVA + ITEMAN	1	1,2
Toplam	**78**	**100**

Araştırmalarda analiz türü olarak farklı teknikler kullanılmıştır. En sık kullanılan teknik içerik analizi (n=14) olarak bulunmuştur. Betimsel İstatistiki Teknik (n=11) ve T Testi (8) en sık kullanılan diğer teknikler olarak bulunmuştur. Birden çok analizin kullanıldığı araştırmalara da rastlanmıştır. Betimsel İstatistiki Teknik ve ANOVA (n=6), Betimsel İstatistiki Teknik, F Testi ve T testi (n=6), T Testi ve ANOVA (n=5) birden çok analizin kullanıldığı çalışmalarda en sık rastlanan analiz türlerindendir.

Tablo 12'de tezlerde veri çözümlemede yararlanılan istatistiksel teknikler incelenmiştir. Bu verilere göre teknikler; betimsel teknikler, Ki-Kare, t-testi, varyans analizi (ANOVA), crosstab, doküman analizi, korelasyon, tukey-B testi, faktör analizi, hermeneutik yaklaşım, grafiksel analiz, non-parametrik testler, path analizi, betimsel analiz ve içerik analizi olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda en çok kullanılan istatiksel teknik 20 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile betimsel tekniklerdir.

Tablo-13 Araştırmalarda Kaynak Kullanım Durumu

Türkçe Kaynak Kullanım Aralıkları	**f**	**%**
0-50	25	28
50-100	43	48
100-150	14	16
150-200	5	6
200-250	1	1
250-300	1	1
Toplam	**89**	**100**
Yabancı Dilde Kaynak Kullanım Aralıkları	**f**	**%**
0-30	75	84,4
30-60	10	11,2
60-90	1	1,1
90-120	2	2,2
120-150	1	1,1
Toplam	**89**	**100**

Kaynakça sayılarına bakıldığında yabancı kaynak kullanımının (0-30) Türkçe kaynak kullanımına (50-100) oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir. İncelemeler sırasında hiç yabancı kaynağın kullanılmadığı tez ve makalelere de rastlanmıştır.

Tartışma – Sonuç ve Öneriler

Hayat Bilgisi toplumu ve çevreyi tanıma, uyum sağlama dersidir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, belki de yapılandırmacılığın verimli uygulanabileceği en uygun derstir. Bu ders, John Dewey'nin 1924 yılında Türkiye'ye gelişi sonrası onun önerisi ile 1926 Programından itibaren birçok dersi içinde barındıran toplu öğretim anlayışıyla oluşturulmuş, günümüze değin ismi değişmeden okutulmaya devam eden mihver (eksen-ana) bir derstir.

Hayat Bilgisi dersinin temeli aslında 2. Mahmut'un ilköğretimi zorunlu hale getirmesiyle atılmıştır. Ancak asıl izleri 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile görmekteyiz. Cumhuriyet tarihinde ise 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995(Atatürkçülük konuları eklendi), 1998, 2005 yıllarında Hayat Bilgisi Programları ihtiyaçlar, bilim ve teknolojik gelişmeler, ya da ideolojik nedenlerle değişim göstermiş olsa da 2005 yılına kadar mihver ders olarak okutulmuştur. Diğer dersler Hayat Bilgisi konularının etrafında şekillenmiştir. Bu yüzden ilköğretim programlarını incelerken Hayat Bilgisi dersinin etkisi daha çok görülmektedir. 2005 programıyla yapılandırmacı eğitim benimsenmesiyle, konu merkezli anlayıştan çocuk merkezli anlayışa geçildiği için mihver ders niteliği kalkmış olsa da ara disiplinler ile bu bütünleşme devam etmiştir.

1998 programından farklı olarak 2005 programında birçok değişiklik göze çarpmaktadır. Bunlar;

- Davranışçı uygulama yerine Yapılandırmacılık uygulamasına geçilmiştir.
- Hedef yerine Kazanım ifadesi kullanılmıştır.
- İçerik, ilk 3 yıl boyunca aynı temaların üzerinde, her yıl genişleyerek ve derinleşerek sarmallık ilkesi gereklerince şekillenmiştir.
- Öğrencinin merkezde ve aktif, öğretmenin gerekli ortamla araç gereçleri temin ettiği ve rehber olduğu öğrenme ortamları oluşturulmuştur.
- Programda eğitim durumları ögesine ağırlık verilmesi dolayısıyla bilişsel becerilerin gelişimine katkı sağlayan etkinliklerin artmasının yanı sıra öğrencinin bilgiyi öğrenmesinden daha çok bilgiye nasıl erişeceğini öğrenmesi esas alınmıştır.
- Ölçme değerlendirmede geleneksel yaklaşımların yanında alternatif, otantik değerlendirmenin önem kazanmasıyla hem sürecin hem sonucun değerlendirildiği, öğrencinin işi doğal ortamında yaparken değerlendirildiği bir anlayışa geçilmiştir.

İlköğretimde önemli bir yeri olan Hayat Bilgisi Dersinin hedefine ulaşması, onun etkili biçimde uygulanmasına bağlıdır, bunun için de bu derse ait yapılan araştırmaların her yönüyle incelenmesi, Hayat Bilgisi dersinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. YÖK verilerine göre 43 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 168 Sosyal Bilimler Enstitüsü bulunurken konuyla ilgili erişime açık olan 70 Yüksek Lisans ve 8 Doktora tezi bulunmaktadır. İncelenen tez ve makalelerde, Hayat Bilgisi alanında en çok araştırma yapan kurumun Gazi Üniversitesi olduğu bulunmuştur. Tezlerde 2 danışmanlı 1 yüksek lisans tezi dışındaki 77 tezin tamamı tek danışmanlıdır. Tez ve Makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en çok araştırmanın 2010-2011 yıllarında olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda 38 Sosyal Bilimler Enstitüsü bulunurken 40 Eğitim Bilimleri Enstitüsü bulunmaktadır. Araştırmalarda en çok Nicel araştırma yöntemlerinden Betimsel Yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden en

sık kullanılan yöntemin ise görüşme olduğu görülmektedir. Örneklem grubu seçiminde 40 araştırmada öğretmenlerin, 30 araştırmada öğrencilerin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaların analizinde en sık İçerik Analizi ve Betimsel İstatistiki Tekniklerin kullanıldığı bulunmuştur. Araştırmalarda Türkçe kaynak kullanım aralığı 50-100 aralığındayken, Yabancı kaynak kullanım aralığı 0-30 aralığında olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarda en sık kullanılan paket programın SPSS olduğu bulunmaktadır. 58 araştırmada ölçek kullanıldığı görülmektedir. En sık derecelendirme ölçeği ve başarı ölçeği kullanıldığı bulunmuştur. Ölçeklerin büyük çoğunluğu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tez ve makalelerde kullanılan ölçeklerin derecelerine baktığımızda en çok 5'li ölçek kullanıldığı görülmektedir.

Konuyla ilgili incelenen tez ve makalelerde 2005 İlköğretim 1.,2.,3. Sınıflar Hayat Bilgisi Öğretim Programına ilişkin olarak öğretmenler genelde olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı araştırmalar Hayat Bilgisi Programının öğrenme öğretme sürecinde sanat ve estetik eğitimine yeterince yer verilmediği, programda kullanılması önerilen araç ve gereçlerin kolay elde edilebilir nitelikte olmadığı, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı gibi olumsuz görüşler bildirilmiştir. Bunların yanında derslerde öğrencilerin aktif olduğu, yeni yaklaşımın gerektirdiği strateji, yöntem ve tekniklere yer verildiği, velilerle daha fazla iletişim kurulduğu gibi olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında bu gelişmelere paralel olarak programın sürekli geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitim sunulması gerektiği önerilmiştir. Programın etkili bir biçimde uygulanabilmesi, kazanımların aile ve çevre tarafından hayata geçirilmesi için programdaki konular ve kazanımlar hakkında veliler için de seminerler düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmalar sonucunda Hayat Bilgisi dersinde yapılan proje çalışmalarının öğrencilerin performansları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Hayat Bilgisi dersinde alternatif öğretim yöntem ve teknikler kullanıldığında öğrencilerin sosyal, duygusal uyumlarında ve akademik başarılarında olumlu yönde gelişme gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kitapların dikiş ve ciltlenmesini kusurlu bulmuştur. Kitaptaki renklerin artması, resimlerin çoğalmasının öğrenci motivasyonunu arttırdığını belirtmişlerdir. Kitapların kapak, teknik, sayfa tasarımının ve kitaplarda yer alan görsellerin özellikleriyle ilgili aksaklıklar gözlenmiştir.

Sonuç olarak, hayat bilgisi dersi öğretimi kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir bölümü akademik kaygılarla gerçekleştirilmiş olduğu, araştırmaların büyük ölçüde 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulamaya konan yeni ilkokul hayat bilgisi programına yönelik sınıf öğretmenlerinin olumlu bakışa sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda her yıl hayat bilgisi alanında yüksek lisans tezi hazırlandığı görülmüştür. Ancak doktora tezi her yıl hazırlanmamış sadece 2005, 2007, 2009 ve 2011 yıllarında hazırlanmıştır. Özenç ve Özenç'in (2013) yaptığı Türkiye'de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada doktora düzeyinde ayrıntılı çalışmaların az olması, alanda çalışma yapmayı gerektirebilecek önemli bir nedendir denilmektedir. Ancak Aktaşlı, Güven ve Tarman'ın (2011) yaptığı Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi ve alana Katkıları çalışmasında 40 doktora tez çalışması incelendiği görülmektedir. Bu nedenle hayat bilgisi alanında doktora tezlerinin arttırılması için teşvikler gerekmektedir.

Çalışma evrenine bakıldığı zaman en çok çalışma 25 yüksek lisans ve 1 doktora tezi ile öğretmene yöneliktir. Ancak Özenç ve Özenç'in (2013) yaptığı Türkiye'de Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi çalışmasında örneklemi oluşturan uygulama grubunun en fazlasını öğrenci grubu

oluşturmaktadır. Bu yönüyle ilkokul öğrencileri ile çalışma yapmak zorda olsa bu tür çalışmaların teşvik edilmesi önem taşımaktadır.

En çok kullanılan araştırma deseni 19 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile nicel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Aktaş'ın (2013) yaptığı Öğretim Programları ile İlgili Araştırmalar için 5n- 1k: Lisansüstü Tezler çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tezlerin yarıdan fazlasının nicel araştırma türü kullanılarak tamamlandığı görülmektedir. Bakioğlu, Gürdal ve Öztuna'nın (2005) yaptığı Fen Bilgisi Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tezlerin yarıdan fazlasının nicel araştırma türü kullanılarak tamamlandığı görülmektedir. Öğretimle ilgili alanlarda nitel ve tümleşik çalışmalarında sayısının artması gerekmektedir. Yeni çalışma desenleri oluşturulurken bu durum gözden kaçırılmamalıdır.

En çok kullanılan veri toplama aracı 21 yüksek lisans ve 1 doktora tezi ile anket olarak belirlenmiştir. Şimşek ve diğerleri'nin (2009) yaptığı İki Binli Yıllarda Türkiye'deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Gözlenen Eğilimler çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yaklaşık olarak her üç tezden birinde veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı gözlenmektedir. Veri toplama aracı çalışmanın amacına göre belirlendiği için bu alanda yapılan çalışmaların daha çok anket kullanılarak yapıldığı görülmüştür.

Çalışmalarda en çok kullanılan istatiksel teknik 20 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile betimsel tekniklerdir. Erdoğan ve Kabaca'nın (2007) Fen Bilimleri, Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Alanlarındaki Tez Çalışmalarının İstatistiksel Açıdan İncelenmesi adlı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İncelenen tezlerin 77'sinde (%59.7) betimsel istatistikler verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmalardaki tez danışmanlığını en çok 26 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile Yrd. Doç Dr. unvanına sahip danışmanların yönettiği belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersi için durum böyle olmakla birlikte, Bakioğlu, Gürdal ve Öztuna'nın (2005) yaptığı Fen Bilgisi Eğitimi Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi çalışmasında en çok tez danışmanlığının Prof. Dr. unvanına sahip öğretim üyeleri tarafından yürütüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmalarda en çok programa yönelik 13 yüksek lisans ve 1 doktora tezi araştırmaları yapılmıştır. Bektaş, Dündar ve Ceylan'ın (2013) yaptığı Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS) Bildirilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 2006-2010 yılları arasında hayat bilgisi öğretimi temasında toplam 15 bildiri bulunmaktadır. Bildiriler alt temalar açısından incelendiğinde 7 bildiri ile en çok programa yönelik araştırma bulunmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Hayat bilgisi dersi kapsamında yapılan lisansüstü tez çalışmalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen öneriler şu şekilde özetlenebilir:

2005-2012 yılları arasında her yıl hayat bilgisi alanında yüksek lisans tezi yazıldığı görülmüştür. Ancak doktora tezi her yıl hazırlanmamış sadece 2005, 2007, 2009 ve 2011 yıllarında hazırlanmıştır. Bu sonuçlar bize hayat bilgisi dersinin yüksek lisansta sürekli bir şekilde çalışıldığını ancak doktora da kesintiye uğradığını göstermektedir. Çalışma evrenine bakıldığı zaman en çok çalışma 25 yüksek lisans ve 1 doktora tezi ile öğretmene yöneliktir. En çok kullanılan araştırma deseni 19 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile nicel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Son yıllarda tümleşik çalışmaların arttığı belirlenmiştir. En çok kullanılan veri toplama aracı 21 yüksek lisans ve 1 doktora tezi ile anket olarak belirlenmiştir. Çalışmalarda en çok kullanılan istatiksel teknik 20 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile betimsel tekniklerdir. Çalışmalardaki tez danışmanlığını en çok 26 yüksek lisans ve 4 doktora tezi ile

Yrd. Doç Dr. unvanına sahip danışmanların yaptığı belirlenmiştir. Çalışmalarda en çok programa yönelik 13 yüksek lisans ve 1 doktora tezi araştırmaları yapılmıştır. Hayat bilgisi öğretimi temalarında planlama, kavram öğretimi ve birleştirilmiş sınıf ile ilgili alt temalarda az çalışma bulunmaktadır.

Bu sonuçlar ışığında danışmanlar yeni araştırmacıları hayat bilgisi alanında özellikle doktora düzeyinde çalışmaya yönlendirmelidir. Doktora tezlerinde daha çok öğrencilerle çalışılmasına rağmen öğrencilerle yapılan toplam tez sayısı yetersiz kalmaktadır. Bu konudaki çalışmaların teşvik edilmesi gerekmektedir. Araştırmacıların danışmanları tarafından nitel ve tümleşik çalışmalara yönlendirilmesi gerekmektedir. Hayat bilgisi öğretimi temalarında planlama, kavram öğretimi ve birleştirilmiş sınıf ile ilgili alt temalarda daha çok çalışmalar yapılması için araştırmacılar teşvik edilmelidir. Bu alanda yapılan tezler belirli aralıklarla değerlendirilmeli ve yapılacak çalışmalara ışık tutulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akbal, Y. (2009). 1998 Ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik Ve Kullanılabilirlik Açılarından Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akbulut, S. (2007). İlköğretim 1. Sınıf Hayat Biligisi Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akın, B. (2007). 2005 – 2006 Ögretim Yılı İlkögretim Okulları Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Pedagojik Açıdan Degerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Akkuş, Ç. (2013). İlköğretim Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersindeki Fen Kavramlarının Drama Yöntemiyle Öğretiminin Öğrenmedeki Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Aktaş, M. (2013). Yeni matematik öğretim programları ile ilgili araştırmalar için 5n- 1k: Lisansüstü tezler. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 42(197), 209-227.

Aktaş, N. (2011). İlköğretim 1-3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Besin ve Beslenme İle İlgili Kazanım ve Etkinlikler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, 24-30.*

Arslan, Ş. (2008). İlköğretim 1. Kademe Birinci Sınıf Matematik- Türkçe Ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki İllüstrasyonların Grafiksel Açıdan İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kayseri.

Alah, G. (2011). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aykaç, N. (2012). Sosyal Bilgiler Ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi (H. U. Joumal of Education), 43, 50-61.*

Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Barlas, B. (2015). Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Ortak Ve Derse Özgü Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Başar, E. (2016). 2004 Hayat Bilgisi Pilot Programının 1998 Hayat Bilgisi Programıyla Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Baymur, F. (1954). Hayat bilgisi dersleri. Ankara: İnkılap Kitapevi.

Baysal, E. (2008). 2005 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Öğrenci Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüsleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.

Bektaş, M., Dündar, H. ve Ceylan, A. (2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (usos) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 197-222.

Bektaş, M. (2007). Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin Ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları Ve Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bilek, E. (2009). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Binbaşıoğlu, C. (2003). Hayat bilgisi öğretimi. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Birinci, O. (2013). İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Geliştirilen Doğa Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Doğa Algılarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Bodur, H. (2010). İlköğretim İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İçerik Temelli Elestirel Düsünme Öğretiminin Öğrencilerin Elestirel Düsünme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yülsek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,17, 53-58.

Çakır, G. (2007). Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçeklestirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniverstesi, Elazığ.

Çalışır, F. (2011). Hayat Bilgisi Dersinde Karikatürlerle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Çelik, G. Ö. (2014). Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğrenme Ortamlarında Portfolyo Kullanımı: Bir Eylem Araştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, P. (2011). İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarının Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Demir, M. (2008). İstasyonlarda Ögrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Becerileri Erişisine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Demir, S. (2006). Okutulmakta Olan Hayat Bilgisi Derslerinin Öğrencileri Fen Bilgisi Derslerine Hazırlamadaki Etkileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Demir, S. (2007). İlkögretim Okulu Hayat Bilgisi Ders Programının Ögretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Kayseri İli Örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dinler, Z. (2000). Bilimsel araştırma ve internet'e bağlı bilgi merkezleri (2. Baskı) Bursa: Ekin Kitabevi.

Dündar, H. (2007). Kavram Analizi Stratejisinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Başarısı Ve Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erbil, D. G. (2014). İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Demokratik Tutumlarına Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Erol, B. (2010). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Dil Ve Anlatım Yönünden Degerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Geçit, Y. ve Kartal, A. (2010). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi araştırma konuları üzerine bir inceleme. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11- 13 November, Antalya-Turkey, 101-107.

Gençoğlu, A. & Gençer, G. (2011). Hayat Bilgisi Öğretiminde "Metafor" Tekniğinin Kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8(3), 83-100.*

Gümüş, M. & Aykaç, N. (2012). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüsleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 40(11), 59-68.*

Gündüz, M. (2014). İlköğretim 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Akademik Başarı Ve Tutuma Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Güney, K. (2008). İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Sürelerinin Hayat Bilgisi Dersindeki Başarılarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gürdal A., Bakioğlu A. ve Öztuna A. (2005). Fen Bilgisi eğitimi lisansüstü tezlerinin incelenmesi.

Güven, M. M. (2010). Türkiye'de İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Hanbaba, L. (2011). Oyunla Öğretim Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı Ve Tutumuna Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Hartuç, D. A. (2015). İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinin Drama Yöntemi İle Öğretimine İlişkin Bir Uygulama Önerisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

http://tez2.yok.gov.tr. adresinden 01 Mart 2013 tarihinde erişilmiştir.

Işık D. (2007). Hayat Bilgisi Ögretiminde Proje Tabanlı Ögrenmenin Akademik Basarı, Yaratıcı Düsünme, Kalıcılık, Hayat Bilgisi Dersine Karsı Tutum Düzeylerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

İnal, F. N. (2010). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22), 54-63.

Kahrıman, M (2014). İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri Ve Değer Algıları Üzerine Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Kara, K. (2008). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karaca, N. H. (2008). İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitapları 2005 Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Becerilerin Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneklemi). (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(1), 505-528.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Karkın, A. (2011). Müzik Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 1(2), 143-149.

Kars, N. (2006). 2005-2006 Öğretim Yılında Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Okutulan, İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Grafik Tasarım Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaya, G. (2014). Hayat Bilgisi Dersi Değerlerinin Öğretiminde Halk Ozanlarının Önemi: Neşet Ertaş Bağlamında Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kaya, M. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması, Marmara Coğrafya Dergisi, 27, 282-313.

Kaya, S. (2009). Hayat Bilgisi Ögretim Programındaki Duyussal Yogunluklu Kazanımların Degerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kayalar, D. (2007). İlkögretim 1., 2. Ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Öğretmen Görüslerine Dayalı Olarak Degerlendirilmesi(Kars İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.

Kepenekçi, Y. K. & Ökdem, M. (2013). İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Tüketici Hakları. *İlköğretim Online, 12(3), 674-686.*

Kılıç, Z. (2010). İlköğretimde Hayat Bilgisi Dersinde Aile Katılımı Çalışmaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kılınç, M. (2011). İlköğretim Hayat Bilgisi Programı Karakter Eğitimi Boyutunun Öğrencilerin Tipik Performanslarına Dayalı Olarak Değerlenirilmesi: Kırşehir Örneği. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Koçak, F. (2011). Otistik Çocuklara Hayat Bilgisi Dersi Ailemiz Teması İçinde Geçen Kavramların Öğretiminde Semantik (Anlamsal) Kavram Haritalarının Kullanımının Etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kurşun, A. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Programının Araştırma Becerilerine Ulaşabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Narin, D. (2007). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Vatandaşlık Bilgi, Beceri Ve Değerlerini Kazandırmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Narman, B. (2011). İlköğretim Hayat Bilgisi Ders Programında Yer Alan Duyuşsal Kavramların Gelişim, Program Ve Beceri Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Onur, G. (2008). İlköğretim 2. Ve 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf Ve Okul Kuralları'nın Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniğiyle Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Onur, V. (2009). İlkögretim Hayat Bilgisi Programının Elestirel Düsünceye Yönelik Kazanımlarının Ulasılabilirlik Düzeyi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özdemir, M. (1998). Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Özdemir, K. C. (2006). İlköğretim Hayat Bilgisi Sosyal Bilgiler Müfredatlarının Tarih Konularında Eğitim Materyali Olarak Resmin Kullanılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özenç, M. ve Özenç, E. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171, 13-28.

Özün, S. K. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Kavram Karikatürü Yaklaşımının Öğrenci Basarısı Ve Tutumuna Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Özkan, H. (2009). 2005 Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programı İçeriği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Özkan, Ö. (2010). Örnek Olay Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Öğrenme Ortamlarında Kullanımının Etkililiği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özkan, H. (2012). 2005 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın Piaget'nin Çocukta Animizm(Canlıcılık) Olgusuna Uygunluğu. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Palavan, Ö. (2012). Hayat Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Palavan, Ö & Başar, E. (2014). Hayat Bilgisi Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 165-178.*

Soydaş, S. (2010). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Edindiklerği Demokrasi Ve Demokratik Yaşamla İlişkin Kavramlara İlişkin Oluşturdukları Metaforların Hermeneutic Yaklaşımla İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Sönmez, V. (2005). Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, M., Yıldız, D. ve Duman, R (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2(2), 96-121.

Şeyihoğlu, A. & Kartal, A. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Zihin Haritalama Tekniğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1613-1656.*

Şeref, A. (2008). III. Sınıf Yeni Hayat Bilgisi Dersi Programı Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9(2), 941-966.

Taneri O. P. & Demir E. C. (2013). Öğrenci Gözüyle Hayat Bilgisi Dersinin İşlenişi: Bir Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama. *Elementary Education Online, 12(1), 267-282.*

Tarman, B., Acun, İ. ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3), 725-746.

Tarman, B., Güven, C. ve Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 391-410.

Taş, F. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (şanlıurfa ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

Topal, N. (2009). Derste Zaman Yönetimi: İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Bir İnceleme. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Tunç, T. & Tuğluoğlu, F. (2013). 1926 Müfredatına Göre Yazılan Eşya Dersleri Kitaplarının Eğitsel ve Görsel Tasarım Yönünden Analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10(1), 79-101.*

Tosun, H. B. (2015). Hayat Bilgisi Dersinde Gerçekleştirilen Müze Uygulamaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Turan, M. (2012). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kullanılma Sıklıkları (Siirt İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Türkeş, S. (2008). İlköğretim 1. Kademe 1–3 Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Okul Heyecanım Temasının Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Balıkesir İli Örneği). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Türkyılmaz, A. (2011). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Uğraş, H. (2010). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Eleştirel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Uğur, T. (2006). 2005 İlköğretim 1., 2. Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Ögretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Uşak İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Ural, A. ve İ. Kılıç. (2005). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Basım). Ankara: Seçkin

Ural, A. ve İ. Kılıç. (2005). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Uslu, M. (2009). Yeni İlköğretim 1., 2., Ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uysal, A. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem Ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uzunkol, E. (2014). Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ve Empati Düzeylerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

Ütkür, N. (2012). Yaratıcı Drama Yönteminin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Vayiç, Ş. (2008). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Hayat Bilgisi Öğretiminde Doğrudan Öğretim Yöntemi Ve Şematik Düzenleyiciyle Öğretimin Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yasavur, H. (2013). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilere Yaratıcı Düşünme Becerisini Kazandırmak İçin Önerilen Etkinliklerin Öğretmenler Tarafından Kulllanılma Sıklıkları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldırım, A. (2011). Hayat Bilgisi Dersinin Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkisinin Öğretmen Düşüncelerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Yıldırım, A. (2006). Yeni İlkögretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ

Yıldırım, G. (2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yıldız, Ş. S. (2009). 2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Yiğit, Z. (2007). HAYAT BİLGİSİ DERSİ AÇISINDAN TÜRKİYE FRANSA KARŞILAŞTIRMASI. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Yolcu, O. (2014). Cumhuriyetten (1923) Günümüze (2013) İlköğretim Birinci Kademe Hayat Bilgisi Ve Fen Ve Teknoloji Öğretim Programlarının "Çevre Eğitimi" Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

YÖK (1983). Lisansüstü Eğitim-Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliği. 03.03.1983 tarihli ve 17976 sayılı Resmi Gazete, [Online]: http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10165&MevzuatIliski=0&s ourceXmlSearch= adresinden 14 Mayıs 2013 tarihinde erişilmiştir.

Zelyurt, S. (2015). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Hayat Bilgisi Dersinin Şarkı İle Ve Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulmasının Etkililik Ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gocak@aku.edu.tr

Nil AYKOL, Şehit Piyade Er Murat Eroğlu İlkokulu, MEB-nil_aykol@hotmail.com

ÖZ

Eğitimin en önemli öğelerinden biride öğretim programlarının uygun bir şekilde hazırlanmasıdır. Program değerlendirme ve uygulanan programı bu değerlendirmelere göre geliştirme,eksik yönleri düzeltme eğitimin niteliğini arttırmak için önemlidir.Programı uygulayan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri programın değerlendirilmesi açısından kıymetlidir.Program değerlendirmesi sürekli ve sistemli olarak yapılmalı ve süreç içinde programla ilgili ortaya çıkan görüşler değerlendirmeye alınmalıdır. Bu araştırmada, ilkokul hayat bilgisi öğretim programı hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi ve bu doğrultuda öğretim programının eksik ve etkili yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubunu,Ankara Mamak ilçesinde çalışan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri sekiz adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre: (1) Programın anlamını, sekiz katılımcıdan beşi öğretim programını hükümetlerin yetiştirmek istediği insan tipini belirleyen bir yönerge, olarak tanımlamışlardır. (2) Programın planlanmasında, sekiz katılımcıdan altısı teorik bilgileri uygulamakta, iki katılımcı ise sosyal ve kültürel farklılıklara göre programın planlanması gerektiğini düşünmektedirler. (3) Programın esnekliği ile ilgili, katılımcıların dördü programı esnetilebilir, dördü ise programın esnetilemeyeceğini belirtmişlerdir. (4) Sekiz katılımcıdan beşi programın şu anda ve gelecekte ihtiyacımız olan bilgileri içermesi gerektiğini düşünmektedirler. (5) Sekiz katılımcının yedisi ölçme ve değerlendirmenin gözlem yoluyla mümkün olduğunu belirtmiştir. (6) Programın genel değerlendirmesinde ise, sekiz katılımcının altısı programda amaçların öne çıktığını,bir katılımcı ise programın yöntem ve değerlendirmeye önem verdiğini belirtmiştir. Sonuç olarak,öğretmenler hayat bilgisi öğretim programını tek tip insan yetiştiren standart kalıplar olarak görmektedirler.Öğretim programı,her öğrencinin tek olduğunu düşünerek,kendini rahatça ifade edebilecek çalışkan bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Programın planlanmasında ise,teorik bilgilerle öğrencilerin farklılıkları gözetilmeden uygulamaktadırlar.Öğretmenlerin planlama ile ilgili yeterliliklerinin arttırılması gerekmektedir. Programın esnetilebilmesi öğretmenin kişisel görüşüne ,sınıf mevcutlarına, materyallerin çeşitliliğine bağlı olarak, öğretmenler tarafından farklı şekillerde uygulanabilmektedir.İçerik konusunda yine öğretmenelerin kişisel görüşleri ön plana çıkmış ,şu andaki bilgileri yeterli bulmayan öğretmenlerimiz, programın içeriğindeki bilgileri gelecektede ihtiyacı olan bilgileri ekleyerek arttırmaktadırlar. Ölçme ve değerlendirmede,öğretim programında sadece gözlem tekniğinin öğrencilerin farklı alanlardaki seviyelerini tespit etmek için uygunlamaktadırlar. Farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğretim programında desteklenmesi gereklidir.Programın anlamı ve amacı,sınıf öğretmenlerinin değerlendirmede en çok önemsedikleri ve geliştirmesi gereken unsur olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Programda amaçlar üzerinde daha fazla durulmalı,daha anlaşılır ,sosyo-kültürel farklılıklar gözetilerek hazırlanmalıdır.Öğretim programlarının anlamı ve önemi öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak verilmeli ve bu sayede programların işlevselliği arttırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi Dersi, Sınıf Öğretmenleri, Eğitim programı

The Evaulation of Teachers' Opinions On The Life Science Curriculum in Primary Education

ABSTRACT

Preparing effective curriculum is a key factor in education. The evaulation of the program and correcting it according to the evaulations is an important fact to increase the quality of the education.Teachers' opinions are crucial for evaulating the curriculum.The purpose of the study to determine teachers'opinions and the missing parts on the curriculum of life science. This is a qualitative study conducted with eight primary school teachers who work in Mamak, Ankara. The data of the study was collected with the semi-structures interview form consisting of four open-ended questions and analysed using "content anaysis" techniques. According the results of the research: (1) The majorty of the teachers describe the curriculum as an instruction which determines the type of people by the government. (2) Teachers implement the theoretical knowledge while planning the curriculum. (3) About the flexibility of the curriculum, four out of eight respondents agree with the flexibility of the curriculum, the rest of it disagree with it. (4) Five out of the eight respondents think that the cirriculum needs to have the knowledge that is currently available and in the future. (5) Seven respondents out of eight think that assessment and evaulation is possible by the observation. (6) In the general evaulation of the curriculum,respondents state that the objectives are in the foreground. As a result,The life science curriculum is accepted as a standard programme which grows up single type of people.Curriculum should aim at bringing up hardworking individuals expressing themselves freely by accepting them as a unique person.In the planning curriculum,theoretical knowledge is carried out without identifying the individual differences.Teachers need to increase their efficiency .The flexibility of the curriculum can be performed depending on the personal opinions of the teachers,the variety of the materials ,the number of the students.The opinion of the teachers come into prominence about the content.Teachers are increasing the knowledge by adding information that are needed in the future.Teachers have the opininon that the knowledge is not enough in the curriculum now.In the assessment and evaulation,observation technique is applied to find out the level of students in different fields.Varied assessment and evaulation techniques should be supported in the curriculum. Evaulation techniques should be supported in the curriculum. In the evaulation, the purpose and the meaning of the curriculum is the most important issue that shoud be developed . Purposes should be put emphasis and it should be prepared by considering the socio-cultural differences. The importance and purpose of the curriculum should be presented on the job training, thus the functionality of the curriculum should be improved. In the evaulation,the purpose and the meaning of the curriculum is the most important issue that shoul be developed .Purposes should be put emphasis and it should be prepared by considering the socio-cultural differences .The importance and purpose of the curriculum should be presented on the job training, thus the functionality of the curriculum should be improved.

Key words: Life science lesson, Primary school teachers, Curriculum

GİRİŞ

Eğitim tüm zamanlarda olduğu gibi ,tüm insanlığın gelişmesinde en önemli unsurdur. Eğitim, ülkenin kalkınmasında ve insanların refah içinde yaşamasında gerekli olan en önemli etmendir. Eğitime verilen önem günden güne artmaktadır.Farklı eğitim anlayışları ortaya çıkmakta ve uygulanmaktadır. Eğitimin kalitesinin arttırılmasınnda öğretim programlarının amaç, içerik, yöntem ve değerlendirmelerinin doğru yapılması, programın en iyi uygulayıcıları olan öğretmenlere anlatılması ve uygulayan öğretmenlerden dönüt alınması eğitimin kalitesini arttırmada önemli bir unsurdur.

Eğitim programları, öğrenenlerin davranış standartlarından , öğrenme ve öğretim etkinliklerine kadar tüm çalışmalara yön vermekte ve ülkenin genel eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için ülkenin genel amaçlarıyla uyumlu bir şekilde yürüttüğü tüm eğitim etkinlikleri eğitim programı kapsamına girer (Sağlam ve Yüksel, 2014). Öğretmenler programa karar vermede merkez pozisyonda yer almaktadır. Belirli bir sınıfta yeni geliştirilmiş veya devam eden programın hangi taraflarının uygulanması veya vurgulanması gerektiğine karar verirler. Temel veya kritik düşünme becerilerini geliştirmede ne kadar zaman harcanacağını öğretmenler belirler (Hunkins ve Ornstein, 2014). Bu nedenle öğretim programının hazırlanmasından değerlendirilmesine kadar geçen süreçte uygulayıcıların söz sahibi olmaları gerekmektedir.

Öğretim programlarının değerlendirilerek düzeltilmesi konusunda ülkemiz 2005 yılından itibaren yoğun olarak çalışmaya başlamıştır.Bu yıldan itibaren yoğun olarak çalışmaya başlanmıştır.

Bu yıldan itibaren öğretim programında köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerin biri de Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yapılmıştır. 2005 yılında tamamen değiştirilen Hayat Blgisi programı 2015 yılında yeniden hazırlanarak 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1. Sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya konacaktır (MEB,2015). Hayat Bilgisi dersleri ülkemizde 4+4+4 sisteminin uygulanmasıyla beraber 1., 2. ve 3. Sınıflarda okutulmaktadır. Hayat Bilgisi dersi ilköğretim okulunun ilk üç sınıfında mihver ders olarak okutulmaktadır. İlköğretimde diğer dersler bu ders etrafında şekillenmekte, üniteleri bu derse göre düzenlenmektedir (Ocak ve Beydoğan, 2005). Hayat Bilgisi dersinin öğretim programı öğretmenlerin açısından kullanımın uygunluğunun tespiti önemlidir. Bu derste çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre inceletilerek; kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, çevredeki eşyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilme, Atatürk'ü tanıma, bireyin yakın çevresi ile ilgili günlük olaylara ilgi duyma, toplu yaşamın önemini kavrama, toplumun istediği davranışları gösterme, sağlıklı ve düzenli yaşama alışkanlıklarını kazanma gibi bireyin yaşadığı çevreyi daha iyi tanıması ve bu çevre ile uyumlu biçimde yaşayabilmesi için gerekli bilgi ve alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılır (MEB, 2015).

Eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2015). Bu bakımdan Hayat bilgisi öğretim programının değerlendirilmesinde öğretmen görüşlerinin alınması önemlidir. Bu araştırma ile ilkokul öğretiminde mihver derslerden olan hayat bilgisi öğretim programının yeterliliğinin tespit edilerek, eksik yönlerinin belirlenmesi ve 2016-2017 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'na katkı sağlaması öngörülmüştür. Eğitimin temelden başlanarak doğru bir şekilde verilmesi gerekir. Bu kapsamda Hayat Bilgisi öğretim programı değerlendirilmesi ve tartışılması gereken en önemli derslerdendir. Sağlam temellere oturtulmuş bir öğretim programı ve bu programı doğru bir şekilde anlayan ve uygulayan öğretmenler ile eğitimin kalitesi arttırılabilir. Hayat bilgisi öğretim programının uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak, öğretim programının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

AMAÇ

Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim programının anlamı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim programının planlanması ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim programının esnek olmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim programının içeriği hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim programının genel değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi öğretim programı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden olgu bilim modeli benimsenmiştir. Olgu bilim araştırması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Bu

araştırmada hayat bilgisi öğretim programı bir olgu olarak düşünülerek çalışma hayat bilgisi öğretim programı etrafında şekillendirilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma gurubunu Ankara ili Mamak ilçesinde İlkokulda görev yapan, öğretmenlerden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen, 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle, örneklemin ulaşılabilir,kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk,Çakmak,Akgün,Karadeniz ve Demirel,2014). Araştırma örneklemi,uygun örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Yaşları 24 ile 40 arasında değişen, 3-18 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılardan 2'si erkek, 6 'sı ise bayandır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Cinsiyet	Bayan		Erkek	
	6		2	
Okuttuğu Sınıf	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
	3	3	1	1
Görev Yeri	Merkez			
Kıdem Yılı	0-5	6-10	11-15	16-20
	1	3	4	
Yaş	20-25	26-30	31-35	36-40
	1		4	3

Katılımcıların yedisi sınıf öğretmenliği bölümü, biri ise sanat tarihi mezunu olup pedagojik formasyona sahiptir. Katılımcıların 1'i doktora öğrenimini sürdürmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 31 ve mesleki kıdemleri ortalama 10 yıldır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, veriler 8 adet açık uçlu soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkanı,gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır (Büyüköztürk, vd., 2014).

Araştırmada kullanılan birinci soru hayat bilgisi öğretim programının anlamını öğrenmeye yöneliktir.İkinci ve altıncı soru ise,öğretim programı planlama ile igilidir. Üçüncü soru, programın esnekliği ile ilgilidir. Dördüncü ve sekizinci soruda,programın içeriği ile ilgili sorulmuştur. 5.soru, ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşleri sormaktadır. Yedinci soru, programın genel değerlendirilmesi ile ilgilidir. Araştırmanın amacı programın değerlendirilmesi olduğundan, değerlendirmeyi kapsayacak olan tüm sorular sorulmuştur.

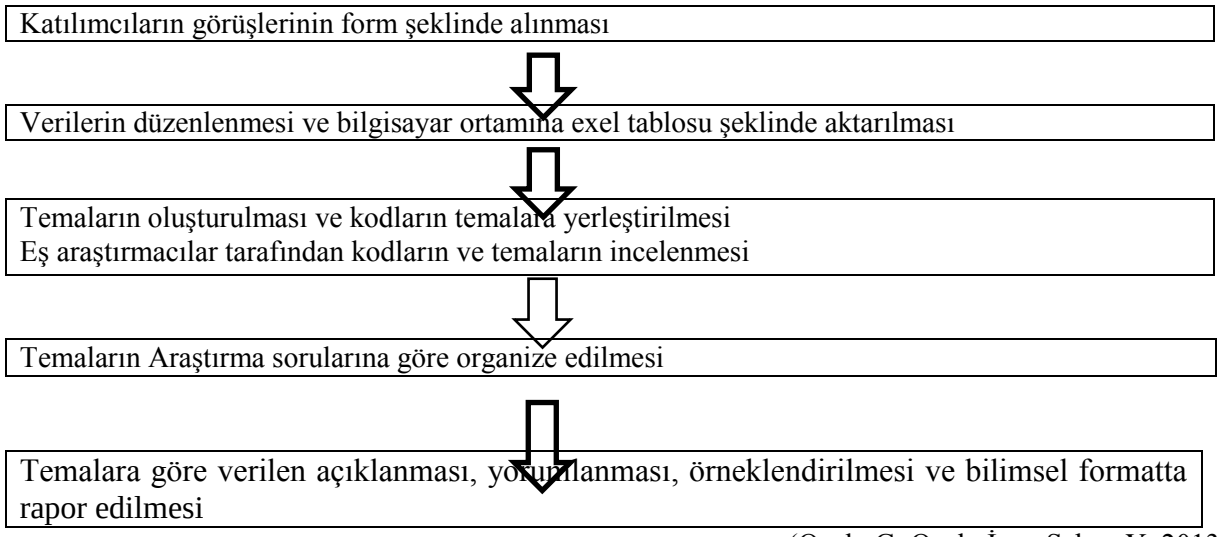
Literatür taraması sonucunda (Mclachan,Fleer,Edwards,2013;Fitzpatrick,Sanders and Worthen, 2010; Sanders, 1994: Worthen and Sanders, 1987) belirlenen görüşme soruları Eğitim Programı ve Öğretim alanından bir uzman ve sekiz kişiden oluşan yüksek lisans öğrecileriyle yapılan grup tartışmasıyla oluşturulmuş, üzerinde birliktelik sağlanan sorular soruların öğretmenlere ön uygulaması yapılarak anlaşılmayan veya yanlış anlaşılan yerler düzeltilerek sorular uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada kullanılan sorular

1. Sizce kullandığınız öğretim programına aşağıdaki anlamlardan hangisini yüklüyorsunuz? Neden? Açıklayınız a.Teorik bir model b.Sadece bir doküman c.Ders kitabı d.Öğrenme-öğretme ortamını analiz etmeye yönlendiren bir rehber e.Öğretmenlerin çocuklar ve onların öğrenmeleri hakkında verdikleri günlük kararların yönergesi f.Aile, toplum ve dış paydaşların üzerinde anlaşmaya vardıkları doküman g. Dış değerlendirme kuruluşlarının görmek istediklerinin yer aldığı doküman h.Hükümetlerin yetiştirmek istediği insan tipini belirleyen bir yönerge
2.Eğitimci olarak bütün öğrencileriniz için etkili bir öğretim programını nasıl planlarsınız? Öğretim programında öncelikleriniz nelerdir?
3. Bireysel farklılıklar açısından öğrencilerinizin değişen öğrenme ihtiyaçlarını öğretim programı aracılığıyla nasıl karşılarsınız? (Standart bir öğretim programında çocukların farklı ilgi alanları nasıl desteklenebilir?)
4. Öğretim programı öğrencilerin daha çok hangi öğrenme ihtiyaçlarını gidermeli? Bugün ihtiyacı olan bilgiler mi? yoksa gelecekte ihtiyacı olan bilgiler mi öğretilmeli?
5. Eğer bütün çocuklar farklı sosyal ve kültürel öğrenmeler kazanırlarsa öğretmenler etkili bir şekilde nasıl gözlem ve değerlendirme yapabilirler? Her bir çocuk için ayrı bir değerlendirme nasıl yapılmalı?
6. Standart bir öğretim programını uygulayan öğretmenler farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen çocukların öğrenmelerini desteklemeyi nasıl planlayacaklar?
7.Öğretim Programınızı inceleyiniz(http://ttkb.meb.gov.tr). Öğretim programı ögelerini (amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme) bulabilir misiniz? En fazla hangi öge üzerinde durulmuş, bunun nedenleri neler olabilir?
8. Uyguladığınız öğretim programında içerik ve etkinlikler yeterli mi? 2013/2015 öğretim programlarında etkinliklere yer verilmemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Açık uçlu sorular,araştırmacının elde etmek istediği bilgiyi ortaya çıkarmaya iyice odaklanmış olmalıdır (Büyüköztürk, vd.,2014). Araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak, oluşturulan sorular Eğitim programları öğretim üyesi ve yüksek lisans öğrencileri tarafından hazırlanmıştır. Bu hazırlanan sorulara ayrıca cinsiyet, görev yeri, kıdem ve yaş değişkenleri eklenmiştir.

Verilerin toplanmasında, katılımcılarla ön görüşme yapılmış ve görüşmenin amacı anlatılmıştır. Katılımcıların istekleri üzerine katılımcılara form verilmiş ve on gün içerisinde formları cevaplamaları istenmiştir.



(Ocak, G.,Ocak, İ. ve Saban,Y.,2013)

Araştırmada Excel tablosu kullanılarak kodlama işlemleri etkin bir şekilde yapılmıştır. Oluşturulan excel tablosunda önce yanıtların kenarına kodlar alınmış,kodlar nihai temalar olarak belirlenmiştir. Her bir soru için katılımcının verdiği kodlamalar yan yana yazılmıştır. Örneğin ; birinci katılımcının cevabı "yardımcı rehber" iken aynı katılımcının 2. Soruya verdiği cevap "hazır bulununuşluk" dır.Katılımcıların cevaplarından oluşturulan kod listesi tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Oluşturulan kod listesi

İşlem	1.Sorunun Cevaplarında oluşan kodlar	2.ve 6.Sorunun cevaplarında oluşan kodlar	3.Sorunun Cevaplarında oluşan kodlar	4. ve 8.sorunun cevabında oluşan kodlar	5.Sorunun Cevaplarında oluşan kodlar	7.Sorunun cevaplarında oluşan kodlar
Belirlenen Kodlar	Yardımcı Rehber Döküman Hükümetin yönergesi İstenilen insan modeli İstendik davranışlar Kurallar Sistematik Toplumun istediği davranışlar Hayat modeli	Hazırbulununuşluk Öğrencilerin beklentileri Öğrencinin seviyesi Bireysel özellikler Evrensel değerler Bilginin işe yararlılığı Öğrenci adapte olacak Öğrencilerin farklılıkları İhtiyaca yönelik Farklı gözlem materyalleri İşe yararlılık Öğretim ilke ve yöntemleri Eleştirel bakış açısı	Farklı yöntemler Kalabalık sınıflarda imkansız Farklılıklar düşünülmeli Materyallerle desteklenmeli İlgi alanlarına göre yönlendirme Sosyal olay ve yaşantılar Duyu organına hitap etmeli	Çok Bilgi yüklemesi Hayatı kolaylaştıracak bilgi Az ve öz bilgi Değişen bilgiyi takip etme Etkinlik için zaman yok Diğer kaynaklardan destekliyorum Değiştirilebilir Özentisiz içerikplanlaması Hazırbulununuşluk Farklı kaynak kullanımı	Gözlem Değerlendirme ölçekleri aile bilgilendirme formları bireysel farklılıklar gözetilmeli kalabalık sınıfların gözleminin zorluğu farklı alanlarda farklı değerlendirmeler	Amaçlar önemli diğerleri araç Sosyal farklılıklar Algı farklılığı Yöntem Değerlendirm Politik yönlendirmeler Temalar Kazanımlar Politik hedefler
Nihai	Programın Anlamı	Öğretim Programının Planlanması	Programın Esnekliği	Programın İçeriği	Ölçme ve Değerlendirme	Programın Genel Değerlendirilmesi

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman 'a (2015: 64) ait. Güvenilirlik=Görüş birliği /(Görüş Birlüği +Görüş ayrılığı)x 100 formül kullanılmıştır

Tablo 4'te görüldüğü gibi güvenirlik hesaplaması, birinci tema için % 72, ikinci tema için %83, üçüncü tema için%81, dördüncü tema için %76, beşinci tema için %88, altıncı tema için % 100 olmak üzere ortalama değer % 83 çıkmıştır. Bu değer % 70'in üzerinde olduğundan, yapılan kodlamanın güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Miles ve Huberman, 2015).

Tablo 4 .Güvenilirlik sonuçları

TEMA	G.B.*	G.A.*	ORTALAMA
Programın Anlamı	8	3	% 72
Öğretim programı planlama	10	2	%83
Programın esnekliği	9	2	%81
Programın İçeriği	10	3	%76
Ölçme ve Değerlendirme	7	1	%88
Genel Değerlendirme	10	0	% 100
Ortalama Değer			% 83

(G.B.: Görüş birliği ve G.A.: Görüş ayrılığını ifade etmektedir)

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programları ile ilgili görüşleri, aşağıdaki temalar altında yorumlanmıştır:

1)Programın anlamı: Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programına verdikleri anlamı ifade eder. Görüşme formunun birinci sorusu ile eşleşir.

2)Planlama: Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programı ile ilgili öğretim hizmeti hazırlıkları hakkındaki görüşlerini ifade eder. Görüşme formunun ikinci ve altıncı sorusuyla eşleşmiştir.

3)Programın esnekliği: Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programını farklı şekillerde uygulama imkanını ifade eder. Görüşme formunun üçüncü sorusuyla eşleşmiştir.

4)Programın içeriği: Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programı ile ilgili içerik hakkındaki görüşlerini ifade eder. Görüşme formunun dördüncü ve sekizinci sorusuyla eşleşmiştir.

5)Ölçme ve Değerlendirme: Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini ifade eder.

6)Programın genel değerlendirilmesi: Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi eğitim programının amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme açısından genel görüşlerini ifade eder.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersleri Öğretim Programının Anlamı ile ilgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının anlamını ile ilgili görüşlerini tespit etmek için görüşme formunun birinci sorusu katılımcılara yöneltilmiştir.

- *Sizce kullandığınız öğretim programına aşağıdaki anlamlardan hangisini yüklüyorsunuz? Neden? Açıklayınız*

a) Teorik bir model
b) Sadece bir doküman
c) Ders kitabı
d) Öğrenme-öğretme ortamını analiz etmeye yönlendiren bir rehber
e) Öğretmenlerin çocuklar ve onların öğrenmeleri hakkında verdikleri günlük kararların yönergesi
f) Aile, toplum ve dış paydaşların üzerinde anlaşmaya vardıkları doküman
g) Dış değerlendirme kuruluşlarının görmek istediklerinin yer aldığı doküman
h) Hükümetlerin yetiştirmek istediği insan tipini belirleyen bir yönerge

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik, hayat bilgisi öğretim programının anlamına ilişkin görüşlerine göre, bir katılımcı öğretim programını öğrenme ve öğretme ortamını analiz etmeye yönlendiren bir rehber, katılımcıların ikisi sadece bir döküman, beş katılımcı ise hükümetlerin yetiştirmek istediği insan tipini belirleyen bir yönerge olduğu görüşündedirler.

Katılımcılardan K1 eğitim programının anlamı ile ilgili olumlu yönde değerlendirme yapmıştır. Programı yol gösterici bir rehber olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan, K2 ve K3 eğitim programını yeterli bulmadıklarını, sadece işleme sırasını gösteren bir döküman olarak görmektedirler.

K2: ”Hangi konuyu hangi sıra ile işleyeceğimizi gösteren bir döküman. Çocukların yaşamına uymayan bir çok konu bulunmaktadır. Öğretim programında bazı konular bazı bölgelere uymamaktadır.”

Katılımcılardan, K4, K5, K6, K7 ve K8 eğitim programını hükümetlerin yetiştirmek istediği insan tipini belirleyen bir yönerge olarak görmekte ve eğitim programının belirlenen insan tiplerini yetiştirip,öğretimde esnekliği ve serbestliği engelleyen bir yönerge olarak görmektedirler. İstendik davranışların oluşturulması hedeflenmektedir.

K6: ” Eğitim istendik (bulunduğumuz toplum ve devletin istendiği) davranışlar oluşturmaksa, bunun dışına çıkıp özgür ve ayakları yere basan birey yetiştirmek mümkün değildir .”

K8: “ İstendik davranışlar hedeflenir. Özgür düşünen eleştiren ve sorgulayan beyinler hedeflenmez, bol bol konulardan bahsedilir. ”

Katılımcıların büyük çoğunluğu (sekiz katılımcıdan yedisi) eğitim programını olumsuz değerlendirerek, programın yetersiz ve yanlış yönlendirmelerden oluştuğunu savumuşlardır.

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının Planlanması ile İlgili Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının planması ve ihtiyaçların saptanması ile ilgili görüşme formunun ikinci ve altıncı sorusu katılımcılara yöneltilmiştir.

- Eğitimci olarak bütün öğrencileriniz için etkili bir öğretim programını nasıl planlarsınız? Öğretim programında öncelikleriniz nelerdir?

Katılımcıların eğitim programlarının planlanması aşamasında öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde planlama yapılmasını savunmuşlardır.Katılımcılardan K1, K2, K3, K4, K6 ve K7 planlamanın yapılmasında Öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencinin seviyesine uygunluğu, öğrencilerin beklentileri ön plana çıkarılmıştır.

K1: ”Bilinenden bilinmeyene,somuttan soyuta, öğrencilerin hazır bulununuşluğuna dikkat ederek planlarım.Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinliklere öncelik veririm.”

K3: ”Öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve kazandırılması gereken kazanımlarla ilgili olmasına dikkat ederim.”

Katılımcıların eğitim programı planlanması konusunda, K5 ve K8 planlamada öğrencilerin eleştirel bakış açısı geliştirerek, sosyal ve toplumsal değerlerin ön planda olduğu bir program planladıklarını belirtmişlerdir.

K5: ”Etkili öğretim programı çocukların yaşam biçimini kapsadığı gibi dünyada var olan bütün değerleri de kapsayıp,birleştirici,hoşgörülü ve uzlaşmacı bir yanı olmalı.Yani çocukların her türlü farklılığı hoşgörü ile karşılamalarını hedeflemeli.”

- Standart bir öğretim programını uygulayan öğretmenler farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen çocukların öğrenmelerini desteklemeyi nasıl planlayacaklar?

Öğretmenlerin farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelen çocukların öğrenmelerini K2 ve K6 katılımcılarının teknolojik materyallerle, öğrenciler adapte edilerek, desteklenebileceği, K3 katılımcısına göre farklı sosyo-kültüre sahip öğrenci var olan duruma adapte olamalı, K1, K4, K5 ve K7 katılımcıların programın esnetilerek,ihtiyaca yönelik, öğrenci farklılıklarına göre ortak bir payda oluşturulması, K8 katılımcısı ise, eğitim programının kast sistemini desteklediğini ve programın sosyo-kültürel farklılıkları göz ardı ettiği görüşündedir.

K2: ”Biz öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorunlardan biriside farklı sosyal kültürel çevreden gelen öğrencilere aynı öğretim programını uygulamaya çalışmak. Öğrencilerin farklılıklarını teknolojik aletlerin yardımıyla çözülebilir.”

K4: ”Biz eğitimciler sürekli değişen ve gelişen ihtiyaçlar, farklı sosyo-kültürel çevreler için araştırmacı olmamızı gerektirecektir. Belli bir kalıptaki programı uygulamak yerine değişen,gelişen ihtiyaçlara yönelik esnek bir programa bağlı planlamalar yapılabilir.”

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının Esnek Olmasına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının esnekliliğinin saptanması ile ilgili görüşme formunun üçüncü sorusu katılımcılara yöneltilmiştir.

-Bireysel farklılıklar açısından öğrencilerinizin değişen öğrenme ihtiyaçlarını öğretim programı aracılığıyla nasıl karşılarsınız? (Standart bir öğretim programında çocukların farklı ilgi alanları nasıl desteklenebilir?)

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin bireysel farklılıklara yönelik olarak öğrencilerin durumlarına göre programı esneterek farklı boyutlarda kullanıp kullanamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.Katımlımcılardan K1, K5, K6 ve K7 programın öğrenci ihtiyaçlarına göre, farklı yöntemlerle materyal kullanarak, sosyal olay ve yaşantıları örnek göstererek, daha fazla duyu organına hitap eden etkinliklerle programın esnetilebileceği görüşündedirler. Öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğundan, programın her öğrenciye göre farklı farklı uygulanabileceği savunulmuştur.

K5: ”Bireysel farklılıkları göz önünde tutulup onlara uygun,onlar için karşılığı olan örneklerle ya da sosyal olaylarla bu ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.”

K6: ”Materyallerle desteklenir.Hayatına dokunmadığınız yeni nesil eğitime entegre olamaz.”

Katılımcılardan K2, K3, K4 ve K8 eğitim programının yoğun olduğunu, programın esnek bir yapısının olmadığı ve farklı değişkenlerle beraber sınıf içerisinde programın farklı şekillerde uygulamanın zor olduğu görüşündedirler. Öğrencilerin farklılıklarının olmasına rağmen farklı yöntemlerin uygulanmasının zor olduğu belirtilmiştir.

K3: ”Kalabalık sınıflarda ,müfredatın ağırlığı,ders saatlerinin azlığından dolayı öğrencilerin farklı ilgi alanları göz önüne alınamıyor.”

K8: ’Bu müfredat şartları içerisinde pek karşılayabildiğimiz söylenemez.Onları dinlemeyi ve onlara ulaşmayı hedefliyorum.Herkesten aynı davranmasını beklemiyorum.İlgi alanlarında konuşma fırsatı veriyorum.’

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının İçeriği Hakkındaki Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının esnekliliğinin saptanması ile ilgili görüşme formunun dördüncü ve sekizinci sorusu katılımcılara yöneltilmiştir.

- Öğretim programı öğrencilerin daha çok hangi öğrenme ihtiyaçlarını gidermeli? Bugün ihtiyacı olan bilgiler mi? yoksa gelecekte ihtiyacı olan bilgiler mi öğretilmeli?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde ,eğitim programının içeriği ile ilgili görüşler alınmıştır. Öğrencilere öğretilmesi gereken bilgiler katılımcılardan K1, K4, K5, K6 ve K7'ye göre bügün ihtiyacı olan bilgiler ve gelecekte ihtiyacı olan bilgiler birlikte verilmelidir. Katılımcılar, tüm bilgilerin öğrenciler için gerekli olduğu görüşündedirler. Değişen bilgileri öğrencilerin sürekli takip etmeleri gerektiği görüşündedirler.

K1: "Hem bugün hemde gelecekte ihtiyacı olan bilgileri içermeli. Değişen bir dünyamız olduğu için bilgiler heran değişmekte ve artmaktadır."

K6: "Her ikiside gerekli. Şu anı yaşamazsa öğrendiğini gereksiz bulur. Geleceği anlamazsa heyecan duymaz."

Katılımcılardan, K2, K3 ve K8 bügün ihtiyacımız olan bilginin öğretilmesi gerektiğini, gelecekteki bilginin şu anda öğretilmesinin yanlış olduğu görüşündedirler. Çok bilgi yüklemesinin kafa karışıklığına sebep olduğu görüşündedirler. Az ve öz bilginin öğrencilere verilmesi gerektiğini söylemişlerdir.

K8: "Çok fazla bilgi yüklemesini doğru bulmuyorum. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, gerekli yerlerde bilgiyi hayata geçitmeyi önemsiyorum. Kırmızı ışıkta geçilmez dediği halde kırmızı ışıkta geçen bir insan doğru bilgiye sahip değil diye düşünüyorum. Hayata geçen bilgi anlamlıdır diye düşünüyorum."

K2: "Öğretim programları çocukların merak duygularını gidermeli, eksik ya da yanlış bilgilerin düzeltilmesini sağlamalıdır. Çocuğa pozitif davranış kazandırılmalıdır. Çocuğa öncelikle bugün ihtiyacı olan bilgiler kazandırılmalıdır. Çünkü bilgiler adım adım kazandırıldığı zaman kalıcı olacaktır.

-Uyguladığınız öğretim programında içerik ve etkinlikler yeterli mi? 2013/2015 öğretim programlarında etkinliklere yer verilmemesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Araştırmanın içerik ile ilgili olan bu soruda öğretmenler etkinliklerin zamanla bağlantı kurmuşlar ve K2, K3, K5, K6, K8 katılımcıları zaman yetersizliğinden dolayı etkinliklere gereken zaman kalmadığını bu yüzden etkinliklerin bu sebeple yeterli olduğunu belirtmişlerdir.Özentisiz içerik planlamasının yapıldığını ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşünülmediğini belirtmişlerdir. Farklı kaynaklarla destekleme yapılarak içerik yeterli hale getirilmeye çalışılıyor.

K3: "Etkinlikleri yapmak için çok fazla süre kalmıyor.Bu yüzden yeterli buluyorum.Gerekli olan etkinlikler diğer kaynaklardan desteklenerek yapılıyor."

Katılımcılardan K4 etkinliklerin yeterli olmadığı ve geliştirlmesi gerektiği görüşündedir.

K4: "Etkinlikler yeterli değil.Değiştirilebilir ve geliştirilebilir."

Katılımcılardan K1 ve K7 içeriğin ve etkinliklerin 1. Sınıf düzeyinde yeterli, 2. Ve 3. Sınıf düzeyleri için eksik olduğu görüşündedirler.

K1: "Etkinlikleri 1. Sınıf düzeyi okuma yazma ağırlıklı olduğu için hayat bilgisi programı etkinliklerini yeterli buluyorum, 2. ve 3. Sınıflar için geliştirilebilir."

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşme formunun beşinci sorusu katılımcılara yöneltilmiştir.

- Eğer bütün çocuklar farklı sosyal ve kültürel öğrenmeler kazanırlarsa öğretmenler etkili bir şekilde nasıl gözlem ve değerlendirme yapabilirler? Her bir çocuk için ayrı bir değerlendirme nasıl yapılmalı?

Araştırmanın beşinci alt problemini oluşturan bu soru programın ölçme ve değerlendirme kısmı ile ilgilidir. Katılımcılardan K1, K2, K4, K5, K6, K7 ve K8 değerlendirmenin öğrencilerin farklı öğrenmeye düzeylerini belirleyen gözlem formları oluşturularak, değerlendirme yapılabileceği görüşündelerdir. Farklı değerlendirme ölçeklerinin, bireysel farklılıklar gözetilerek yapılabileceği belirtilmiştir. Her bir alan için farklı gözlem formlarının oluşturulması gerektiği savunulmuştur.

K1: ”Her bir çocuk için ayrı bir gözlem formları oluşturulmalı. Çeşitli ölçekler geliştirilmeli. Bilişsel bir alanın değerlendirilmesi ile psikomotor alanın değerlendirilmesi farklı olacaktır. Öğrenmeleri değerlendirmek için, tanıma , düzey belirleme, biçimlendirici değerlendirme türleri izlenebilir.”

K4: ”Bireysel farklılıklar için değerlendirme ölçekleri,gözlem formları hazırlanabilir.Sosyal-kültürel öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediği gözlem formları,aile bilgilendirme formları ile takip edilebilir.”

Katılımcılardan K4 gözlem ve değerlendirmenin sınıf mevcutlarının fazla olması dolayısıyla mümkün olmadığını düşünmektedir.

K4: ”İlk önce sınıf sayılarının 20 ‘yi geçmemesi gerekiyor. 20 kişilik sınıf olduğunu farz edersek benzer sosyal kültürel gruplar oluşturulabilir. Ve bununla ilgili drama yapılabilir.’

Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının Genel Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programının genel değerlendirme ile ilgili görüşme formunun yedinci sorusu katılımcılara yöneltilmiştir.

- *Öğretim Programınızı inceleyiniz(http://ttkb.meb.gov.tr). Öğretim programı ögelerini (amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme) bulabilir misiniz? En fazla hangi öge üzerinde durulmuş, bunun nedenleri neler olabilir?*

Araştırmanın altıncı alt probleminde,katılımcılara öğretim programının genel değerlendirmesi, amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme göz önüne alınarak cevaplandırılması istenmiştir. Katılımcılardan K1, K2, K3, K4, K5 ve K7 promgramda amaçlar üzerinde yoğunlaşıldığı fikrindedirler. Amaçların program açısından en önemli öğelerden biri olduğunu ve bunun üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir. Programın anlamının amaç olduğu belirtilmiştir. Kazanımların amaçlara uygun şekilde hazırlanmalı ,temalar da amaçlara uygun olmalıdır. Katılımcılardan K8 de programın amaçlar üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Ancak bu amaçların tamamen tutucu ve politik yönlendirmeler üzerine oluşturulduğu fikrindedir.

K2: ”Öğretim programında kazanımlar ve amaçlar önemlidir.Amaçlar ,programda özellikle dikkat edilmesi gereken unsurdur.”

K3: ”Amaçlar önemlidir. Programda amaçlara fazlaca yer verilmiştir. Diğer unsurlar amaca götüren amaçlardır. Amaçlar olmadan programın anlamı olmaz.”

Katılımcılardan K6 öğretim programının daha çok yöntem ve değerlendirme üzerinde durulduğunu, programında bunun üzerinde yoğunlaşmasının faydalı olacağını belirtmiştir.Sosyal farklılıklar ve algı farklılığından dolayı yöntem ve değerlendirmeye önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

K6: ”Program yöntem ve değerlendirme ağırlıklıdır.Bunun sebebi ise sosyal farklılıklar ve algı farklılığı nedeniyle,öğrencilerin bireysel farklılıkların olmasıdır.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (8 katılımcıdan 5’i) programın anlamını hükümetlerin yetiştirmek

istediği insan tipini belirleyen bir yönerge olarak tanımlamışlardır. Programın uygun ve geçerli bir anlamda olmadığını belirtmişlerdir. 8 katılımcıdan 2'si programı işleme sırasını gösteren bir döküman olduğunu ve bunun dışında çok fazla anlam ifade etmediğini belirtmişlerdir. 8 katılımcıdan sadece 1 katılımcı programı olumlu yönde değerlendirmiş ve öğrenme-öğretme ortamını analiz etmeye yönlendiren bir rehber olarak tanımlamıştır. Olumlu değerlendirme yapan katılımcının kıdem yılı diğer öğretmenlere göre çok düşüktür. Bu bakış açısının ,öğretmenliğin ilk yılları ile 10 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin programa yükledikleri anlam farklıdır şeklinde yorumlanabilir. Gömleksiz (2009) program geliştirme ile ilgili yaptığı çalışmada, mevcut programların, bütün boyutları dikkatli biçimde incelenerek program değerlendirme ilkelerine dayalı olarak değerlendirilmesi, programların toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar, bilim ve teknolojideki gelişmeler, ulusal ve uluslar arası ekonomik gereksinimler ve koşullar, konu alanındaki değişme ve gelişmeler göz önüne alınarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Öztürk (2015) yaptığı çalışmada, öğrencilerin temel kazanımları kazanmasındaki en önemli etmenin öğrencinin kendi olduğu, öğretim programının öğrenci, öğretmen ve veli değerlendirmesi yapıldığında dördüncü sırada yer aldığı belirtilmiştir. Program değerlendirilmesinden önce öğretmen, öğrenci ve veli değerlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların, öğretim programının planlanması ile ilgili 8 katılımcının 6'sı programı planlamada öğrenmeyi kolaylaştıracak teorik bilgiler yardımı ile planladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan ikisi planlamada öncelik sosyal ve toplumsal değerler olması gerektiğini eleştirel bir bakış açısı ile belirtmişlerdir. Demir ve Özden (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin plan yapmadan sınıfa geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Plan yapılmadan, gelişi güzel düzenlenen öğretim programı etkinliklerinde aksaklıklar, zaman ve emek kaybının olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, hayat bilgisi programının esnekliği ile ilgili görüşleri ise, sekiz katılımcıdan dördü programın materyal, etkinlik ve farklı çalışmalarla esnetilerek bireysel farklılıkların desteklenebileceği görüşündelerdir. Diğer sekiz katılımcıdan dördü ise programın farklı şekillerde uygulanmasının zor olduğu, kalabalık sınıflar, ağır bir içerik , zamanın yetersizliği gibi farklı değişkenlerden dolayı programın esnek olmadığını belirtmişlerdir. Altun ve Şahin (2014) araştırmasında, hayat bilgisi öğretim programında bireysel farklılıkların gözetilmediği, temaların standart kriterlere göre hazırlandığı vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin programın içeriği ile ilgili 8 katılımcıdan 5'i içeriğin hem şu anda hem de gelecekteki bilgileri içermesi gerektiğini, böylece öğrencileri hayata hazırlamaları gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların üçü ise şu anda ihtiyacımız olan bilginin öğretilmesi gerektiği, fazla bilgi yüklemesinin yanlış olduğunu savunmaktadırlar. İçerik ve etkinlikler kısmında ise, sekiz katılımcıdan beşi içeriğin yeterliği olduğunu etkinliklerin ise zaman yetersizliğinden dolayı çok fazla derste uygulayamadıklarını, programın etkinliğe ağırlık vermemesini doğru bulduklarını vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri etkinliklerin yetersiz olduğu ve etkinliklerin belirtilmesi görüşündedir. Sekiz katılımcıdan ikisi 1. Sınıf düzeyinde hayat bilgisi ders içerik ve etkinliklerinin yeterli olduğunu, öğrencilerin derse uyumlarını desteklemek için farklı etkinliklerin öğretmenler tarafından yapılabileceğini belirtmişlerdir. Alak ve Nalçacı (2010) hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacı ile yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre hayat bilgisi programı öğelerinden 1. ve 2. Sınıf okutan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. 1. sınıfı okutan öğretmenler etkinlik ve içeriği yeterli bulmuşlardır. 2. sınıf öğretmenleri bu görüşe katılmamaktadır. Turner,Russel, ve Waters (2013) hayat bilgisi öğretim programının içeriğinin sınırlarını belirlemenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda, içerik belirlenirken, özellikle değerleri ya da karakteri geliştirmek için uygulanmalıdır. Eğitim programı bulunulan ortama göre uyarlanır. Savaşlar, o anda yaşanan toplumsal sıkıntılar, uluslararası ilişkiler içeriği belirler. İnsanlar farklı değerlere, önceliklere ve görüşlere sahip bu durumlarında göz önüne alınarak eğitim programının hazırlanması gereklidir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri, katılımcının büyük çoğunluğu (sekiz katılımcının yedisi) ölçme ve değerlendirmenin farklı öğrenme düzeyine göre gözlem formları oluşturarak ölçme ve değerlendirmenin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece biri sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğrencileri

değerlendirmenin mümkün olmadığını belirtmiştir. İnal ve Taş (2011) İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi dersine ilişkin öğretmen görüşleri çalışmasında, öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme konusunda olumsuz görüşte olduklarını belirtmişlerdir. Kurşun (2013), hayat bilgisi dersi programının araştırma becerilerine ulaşılabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmasında, programda yer alan araştırma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin soru, cevap, sunum ve ağırlıklı olarak gözlem tekniğini kullandıkları sonucuna varmıştır. Kanada Eğitim Müfredatı,değerlendirmenin gözlemler,konuşmalar ve öğrenci ürünleri (test/sınav, değerlendirme ödevleri) olabileceğini belirtmiştir. Değerlendirme, öğrencinin programdaki tüm beklentilerini karşılıyor olmalıdır. Değerlendirmeyi raporlama biçimi ise 'çok iyi ilerliyor','iyi ilerliyor','güçlükle ilerliyor' şeklindedir (Ontario Ministery of Education, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretim programı amaçlar, içerik, yöntem bakımından genel değerlendirmesi ile ilgili görüşleri; katılımcıların çoğunluğu (8 katılımcıdan 6'sı)öğretim programının amaçlar üzerinde durduğunu belirtmişlerdir. Programın uygulanmasında en gerekli temel noktanın amaçların net ve anlaşılır bir şekilde belirtilmesi görüşündedirler. Amaç, içerik, yöntem, değerlendirme boyutlarında sağlam temellere atılan amaçlarla diğer unsurların yapılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri içeriğin siyasetle desteklendiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan biri yöntem ve teknik üzerinde durulduğunu, sosyal farklılıklar ve algı farklılığının buna sebep olduğunu belirtmiştir. Aykaç (2011) hayat bilgisi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmasında, öğretmenler programı yöntem açısından yetersiz olduğunu, istasyon, görüş geliştirme, konuşma halkası gibi tekniklere yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcılardan K8 programda çok fazla politik yönlendirmeler olduğunu belirtmişlerdir. Bümer (2005) yeni ilköğretim 1-5 sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitimi çalışmasında, programların felsefi ve kurumsal temellerinin Türkiye koşulları ve ihtiyaçları ile birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Konunun bilimsel bir zeminde ele alınması ve siyasi tartışmalardan uzaklaştırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1.Öğretim programları hazırlanırken ,öğretmen görüşleri alınmalı ve bu doğrultuda programın işlevselliği arttırılmalıdır.

2.Hayat Bilgisi Öğretim Programının esnekliği arttırılarak,farklı coğrafyalarda kullanan öğretmenlerin çevre koşullarına ve bireysel farklılıklara göre öğretim programını düzenlemesi sağlanabilir.

3.Hayat Bilgisi Öğretim programının etkinliklerin ve bu etkinliklere verilen sürelerin doğru bir şekilde planlanması sağlanabilir.

4.Öğretim programı hazırlanırken,siyasi temellerden ziyade ,toplumun o anki koşulları ve ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmalıdır.

5.Hayat Bilgisi dersi öğretim programı öğretmen görüşleri ile ilgili her sınıf düzeyinde ayrı ayrı nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

6.Hayat bilgisi öğretim programının daha iyi anlaşılabilmesi için ,öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

7.Öğretmenlerin yüksek lisans yapmaya teşvik edilerek, öğretim programı konusundaki yeterliliklerinin arttırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Alak, G. ve Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (33),* 36-47.

Altun, T. ve Şahin, Z. D. (2014). Parçalanmış aileye sahip çocukların hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasının işlenişine katılım düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online, 13(4),* 1249-*1277* http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 15.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Aykaç,N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1),*113-126.

Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni ilköğretim 1-5. Sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmetiçi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi,* 2(6), 21-57.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Connecticut State Department Of Education. (2015). *Connecticut elementary and secondary social studies frameworks. http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/board/ssframeworks. pdf adresinden 10.04.2016* tarihinde alınmıştır.

Demirel, Ö. (2015*). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilşkin görüşleri:hayat bilgisine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (14), 59-75.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2010). *Program Evaulation Alternative Approaches and Practical Guidelines.* Canada: Pearson Education.

Gömleksiz, M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2),* 126-149.

İnal, N. ve Taş, A. M. (2011). İlköğretim 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (31),* 279-295.

Kurşun, A. (2013). *Hayat bilgisi dersi programının araştırma becerilerine ulaşabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*(yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

McLachlan, C., Fleer, M. Edwards, S. (2013). *Early Childhood Curriculum: Planning, Asssessment, and Implementation.* New York-USA: Cambridge Universiry Press

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi. (*Çev.A.M. Altun ve A.Ersoy). Ankara: Pegem yayıncılık.

MEB. (2015). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.

Ocak, G.**,** Ocak, İ. ve Saban,Y. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerindeki Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 161-184.

Ocak, G. ve Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi ders içeriğinin öğretmen görüşlerine göre, bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (Standart Belirleme-Erzurum İl Örneği). *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1),109-132.

Ontario Ministery of Education. (2013). *The Ontarium curriculum.* www.ontario.ca/edu adresinden 10.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı: Temel ilkeler ve Sorular* (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.

Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Temel Becerileri Kazanmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(181),* 271-292.

Sanders, J.R. (1994). *The Program Evaulation Standards: How to Assess evaulations of Educational Programs.*Longman.

Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi yayıncılık.

Turner, T. N., Russel, W.B. ve Waters,S. (2013). *Essentials of elementary social studies.* 210y0ghm.y.http.eds.a.ebscohost.com.proxy.afyon.deep-knowledge.net/eds/ ebookviewer /ebook/bmxlYmtfXzUxMjMyOV9fQU41?sid=5da2ebc1-d107-47db-95e7-be8b723d3f91 @sessionmgr4002&vid=20&format=EK&lpid=np-20&rid=0 adresinden 10.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Worthen,B.R. and Sanders, J.R. (1997). *Educational evulation :alternative approaches and practical guidelines.*Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.



HAYAT BİLGİSİ 3. SINIF DERS VE ÇALIŞMA KİTABINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Onur BİRİNCİ, Cumhuriyet İlkokulu, onur@genchayat.net

Ziya ŞİMŞEK, Cumhuriyet İlkokulu, ziyasimsek83@hotmail.com

ÖZ

Ülkemizde ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili program çerçevesinde hazırlatılan ve tüm okullarda kullanılması istenen ana kaynak durumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin kitaplara yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 23.07.2012 tarihli ve 107 sayılı kararıyla 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile geçerli kabul edilen Hayat Bilgisi dersi 3. sınıf ders kitabına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılması bu çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması şeklinde olup örneklemini Rize ili Ardeşen ilçesinde 3. sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasından amaçlı olarak seçilen ve katılımcı olmayı kabul eden 16 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 10 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları alan yazında yer alan ve 2012 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ifade edilen, "içerik", "dil, anlatım ve üslup", "öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme" ve "teknik tasarım ve düzenleme" boyutları çerçevesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiş ve öğretmenlerin özellikle "içerik" ile "öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme" boyutlarından kitabı yetersiz buldukları görülmüştür. Ayrıca ders kitabı hazırlama süreçlerine katkı sunabilecek önerilerde bulunulmuştur

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi, Ders Kitabı, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT

In Turkey, course books are the primary sources which are prepared by the Ministry of National Education within the frame work of the consummated schedule and are demanded to be used in all schools. Therefore, it is very important to reveal the views of teachers for these books. Within this scope, the aim of this study is to reveal the views of teachers for the course books of the social sciences for the third class which is deemed as valid for five years as of 2013-2014 Academic Year with the decision of the Ministry of National Education Head Council of Education and Morality dated 23.07.2012 and with No.107. This study is the case study which is one of designs of qualitative researches and its sample constitutes 16 people who are chosen and accepted to be as participant among teachers working as the third class teachers in Ardesen, Rize. As data collection tool, a survey form having 10 open ended questions is used. Within the framework of the scales "content", "language, expression and wording" and "learning, teaching, assessment and evaluation" and "technical design and arrangement" which are observed in the data collection tool and was expressed in the Regulation of Course Books and Educational Tools in 2012, the survey questions are prepared by researchers. The findings are analyzed in accordance with the method of descriptive analysis and it is observed that teachers think that the course books aren't enough for the scales of "content" and "learning, teaching, assessment and evaluation". Also, they have made some suggestions which may contribute to the processes of the course books preparation.

Keywords: Life Sciences, Course Book, Teacher Opinions

GİRİŞ

Bilindiği gibi ders kitapları ülkemizde temel eğitimin tüm kademelerinde öğretmenler tarafından kullanılması için hazırlanan ana kaynak durumundadır. Bu nedenle bu kitapların iyi bir şekilde hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde ders kitapları devlet tarafından hazırlatılmakta ve belirli kriterlere göre değerlendirilmektedir. Bu kriterler "içerik", "dil, anlatım ve üslup", "öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme" ve "teknik tasarım ve düzenleme" şeklinde dört ana çerçevede toplanmaktadır (MEB, 2012).

Alan yazına bakıldığında ders ve çalışma kitapları ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda konu alanı ders kitabı inceleme kriterlerine dayalı doküman incelemelerinin sıklıkla yapıldığı (Ünsal ve Güneş, 2004; Yapıcı, 2004; Çiçek ve Alcellat, 2014; Candan ve Ergen, 2014) görülmektedir. Ancak kitapları uygulayanların öğretmenler olduğu dikkate alındığında konu alanı ders kitabı inceleme çalışmalarının yanı sıra, ders kitaplarıyla ilgili öğretmen görüşlerinin de dikkate alınması önem taşımaktadır.

Hayat Bilgisi kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmalarda Güven (2010), 89 sınıf öğretmenine anket uygulayarak elde ettiği verileri nicel olarak analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda içerik ve tasarım açısından yeterli veya kısmen yeterli; öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkinlikler açısından ise yetersiz bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise İnal ve Taş (2011), Konya ilindeki 230 ilköğretim üçüncü sınıf öğretmenine uyguladıkları anket ile öğretmen görüşlerini toplamıştır. Elde edilen bulgulara göre kitabın içerik, dil ve anlatım boyutları ile ilgili görüşleri genellikle olumlu olup görsel düzen ve tasarım boyutunda ise bazı eksikliklere rastlanmıştır. Bir tez çalışmasında ise Yıldırım (2006), alan yazından hareketle hazırladığı anketi Elazığ ilindeki 403 sınıf öğretmenine uygulayarak nicel bir çalışma yürütmüş ve kitapların dikiş ve ciltlemesine ilişkin olumsuz, diğer açılardan ise genel olarak olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Alan yazındaki araştırmalar yukarıdaki örneklere benzer şekilde ağırlıklı olarak döküman incelemesi ya da anketlerin uygulanmasına dayalı nicel veriler üzerinden yapılmıştır.

Bu araştırma alan yazında nitel çalışmaların az olmasından dolayı ve incelediği kitabın (Oyanık, 2015) hali hazırda araştırmacılar tarafından kendi sınıflarında da kullanılıyor olması sebebiyle önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi "Rize ili Ardeşen ilçesinde görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin kullanmakta olduğu Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarına ilişkin düşünceleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Rize ili Ardeşen ilçesinde görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin kullanmakta olduğu Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarını görsel unsurlar (teknik tasarım ve düzenleme) açısından nasıl bulmaktadırlar?
2. Rize ili Ardeşen ilçesinde görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin kullanmakta olduğu Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarını dil, anlatım ve üslup açısından nasıl bulmaktadırlar?
3. Rize ili Ardeşen ilçesinde görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin kullanmakta olduğu Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarını öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme açısından nasıl bulmaktadırlar?
4. Rize ili Ardeşen ilçesinde görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin kullanmakta olduğu Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarını bilimsel içerik ve bunun sunumu açısından nasıl bulmaktadırlar?

YÖNTEM

Bu çalışmada alan yazında oldukça fazla tarama çalışması olması nedeniyle farklılık arz etmesi açısından nitel araştırma desenine dayalı olarak yapılandırılmış betimsel desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Rize ili Ardeşen İlçesinde görev yapan 16 sınıf öğretmeni (N=16, 10 erkek, 6 bayan) oluşturmaktadır. Çalışma grubu ilçenin demografik özelliklerini yansıtacak şekilde çeşitlilik göstermesine dikkat edilerek istekli olanlara göre seçilmiştir.

Tablo I

Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgileri

Çalıştığı yer	Sayı (n)	Yüzde (%)
Şehir Merkezi	12	75.0
Köy	4	25.0
Toplam	16	100,0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 12'si Ardeşen şehir merkezinde 4'ü ise köylerde görev yapmaktadır.

Tablo II

Çalışma Grubunun Eğitim Durumu

Eğitim derecesi	Sayı (n)	Yüzde (%)
Lisans	15	93.75
Yüksek lisans	1	6.25
Toplam	16	100,0

Ayrıca öğretmenlerden 1'i yüksek lisans mezunu 15'i ise lisans mezunudur.

Tablo III

Çalışma Grubunun Görev Yapma Şekli

Öğretmenlik statüsü	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadrolu öğretmen	14	87.50
Aday öğretmen	1	6.25
Ücretli öğretmen	1	6.25
Toplam	16	100,0

Öğretmenlerin görev yapma şekillerine bakıldığında ise 1'i ücretli öğretmen 1'i aday öğretmen 14'ü ise kadrolu öğretmendir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form 4 adet iki aşamalı soru ve 2 adet tamamlayıcı soru olmak üzere 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları alan yazında yer alan ve 2012 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ifade edilen, "içerik", "dil, anlatım ve üslup", "öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme" ve "teknik tasarım ve düzenleme" boyutları çerçevesinde araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup pilot uygulaması ise araştırma örneklemi dışındaki 4 öğretmenle yapılarak son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analizde temel amaç belirlenmiş temalara göre gruplandırılan verilerin okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Bu şekildeki analizlerde alıntılara da yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde betimsel analiz sonucu ulaşılan bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde dört ana başlıkta toplanmış, bunun yanı sıra olumlu ve olumsuz ifadeler olmak üzere iki alt kategoriye de ayrılmıştır. Tüm ifadelerin karşısında frekans değerleri verilmiş, olumlu ve olumsuz ifadelerin toplamı ise yüzdelik dilim halinde gösterilmiştir.

"Teknik tasarım ve düzenleme" temasına ilişkin bulgulara bakıldığında 11 öğretmenin olumlu ifadeler kullandığı, 15 öğretmenin ise olumsuz ifadeler kullandığı görülmektedir. Olumlu ifadelerde görsel tasarım ilkelerine uygunluk (8), el yazısının kullanılmış olması (5), kitabın üç cilt olarak tasarlanmış olması (3), görsellerin öğrenci düzeyine uygunluğu (2) ve görsellerin ilgi çekici oluşu (1) dile getirilmiştir. Olumsuz ifadelere bakıldığında ise görsellerin yeterli olmaması (10), görsel ve metin uyumunun yetersiz oluşu (6), görsellerin ilgi çekici olmaması (6), çalışma kitabının ayrı olmasının kullanımı zorlaştırması (3), görseller ve metinlerin çok sıkışık tasarlanması (3), metinlerin görsellere oranla daha yoğun olması (3), el yazısı kullanımının okumayı zorlaştırması (2) ve görsellerin açık-anlaşılır olmamasının (2) ifade edildiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo IV

Öğretmenlerin "Teknik Tasarım ve Düzenleme" Temasına İlişkin Olumlu İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kitaptaki görseller tasarım ilkelerine uygundur.	8	50.00
El yazısı kullanılmış olması olumludur.	5	31.25
Kitabın üç cilt olarak tasarlanması olumludur.	3	18.75
Görseller öğrenci düzeyine uygundur.	2	12.50
Görseller öğrencilerin ilgisini çekmektedir.	1	6.25
Toplam	11	68,75

Tablo V

Öğretmenlerin "Teknik Tasarım ve Düzenleme" Temasına İlişkin Olumsuz İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Görseller yeterli değildir.	10	62.50
Görsel ve metin uyumu yetersizdir.	6	37.50
Görseller ilgi çekici değildir.	6	37.50
Çalışma kitabının ayrı olması kullanımı zorlaştırıyor.	3	18.75
Görseller ve metinler çok sıkışık tasarlanmıştır.	3	18.75
Metinler görsellere oranla daha yoğundur.	3	18.75
El yazısı kullanılmış olması okumayı zorlaştırıyor.	2	12.50
Görseller açık ve anlaşılır değildir.	2	12.50
Toplam	15	93,75

Teknik tasarım ve düzenleme temasına ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

Ö – 11: "Ders kitaplarında görseller oldukça az ve bazı konularda aynı paralelde değil ve ilgi çekmiyor. Bir bakıyorsun öyle bir görsel var ki bir Türkçe kitabında mesela çocuğun çok ilgisini çekiyor ama burada öyle değil. Bir de şunu ifade edeyim fotoğraflar renkli ve canlı bu açıdan kalite olarak iyi."

Ö – 10: "Ders kitabındaki bazı görsellerin renkleri birbirine girdi, karıştı. Bu yüzden görseller net değil. Çocuğun görme duyusunu harekete geçirecek kadar estetik değil. Canlı, ilginç ve sevimli görseller ve renkler olmadığı için çocukların dikkatini pek çekemiyor."

Teknik tasarım ve düzenleme açısından görüşme yapılan öğretmenlerden gelen isteklere bakıldığında en çok istenen unsurun daha çok görsel kullanılması (8) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra görsellerin daha zengin ve canlı olması (5), görsellerin ilgi uyandırıcı biçimde olması (4), görsellerin yorumlanabilecek tarzda olması (3), metinlerin oranının azaltılması (2), çalışma kitabının ders kitabı ile bütünleştirilmesi (2), kitabın fasiküller halinde tasarlanması (1), görsellerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi (1), soyut kavramların anlatımında daha çok görsel kullanılması (1), karikatürlere yer verilmesi (1), resimlerin sorularla bütünleştirilmesi (1), özel yayınlardaki gibi tasarlanması (1) ve el yazısı kullanılmaması (1) da istenmektedir. İlgili veriler Tablo VI'da verilmiştir.

Öğretmenlerin teknik tasarım ve düzenlemeye ilişkin isteklerine bir örnek aşağıda verilmiştir:

Ö – 11: "Ben ders konuları verilirken konunun hemen devamında çalışma etkinliğinin verilmesini isterim. O daha iyi çünkü. Şimdi konuyu anlatıyorsun. Çevir kitabı. Çalışma sayfasını aç. Bu kez konuda bir bilgiyi unutuyor diyelim. Konuya bakması gerekiyor. Tekrar konuyu aç. Geri dönüyor. Konu diğer tarafta tekrar dönüş

zor oluyor. Kitabın ortasını büktürdük. Sayfayı katladık. O şekilde… sayfa numarası 80 diyorsun. Bir ders kitabının 80'i var, bir çalışmanın. Kimi onu açıyor, kimi öbürünü açıyor."

Tablo VI

Öğretmenlerin "Teknik Tasarım ve Düzenleme" Temasına İlişkin İstek ve Önerileri

İstek ve öneriler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ders ve çalışma kitabında daha çok resim kullanılmalıdır.	8	50.00
Görseller daha zengin ve canlı olmalıdır.	5	31.25
Görseller ilgi uyandırıcı biçimde olmalıdır.	4	25.00
Görseller yorumlatılabilecek tarzda olmalıdır.	3	18.75
Metinlerin oranı azaltılmalıdır.	2	12.50
Çalışma kitabı ders kitabı ile bütünleştirilmelidir.	2	12.50
Kitabın fasiküller halinde tasarlanması gerekir.	1	12.50
Görseller günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.	1	6.25
Soyut kavramların anlatımında daha çok görsel kullanılmalıdır.	1	6.25
Karikatürlere yer verilmelidir.	1	6.25
Resimler sorularla bütünleştirilebilir.	1	6.25
Özel yayınlardaki gibi tasarlanmalıdır.	1	6.25
El yazısı kullanılmamalıdır.	1	6.25
Toplam	13	81,25

Bir diğer tema olarak "Dil, anlatım ve üslup" temasına ilişkin bulgulara bakıldığında olumlu ifade olarak 14 öğretmenin dil özellikleri ve imlada sıkıntı görmediklerini ifade ettiği, ayrıca 3 öğretmen de sade bir dil kullanıldığını belirttiği görülmüştür. Olumsuz ifadelerde ise 2 öğretmen öğrencilerin metni anlamakta zorlandığını, 1 öğretmen cümlelerin uzun olduğunu, 1 öğretmen metinlerin uzun olduğunu, 1 öğretmen sessiz kelimelerdeki sessiz harflerin çok fazla olduğunu ve 1 öğretmen de nadir yazım hataları olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo VII

Öğretmenlerin "Dil, Anlatım ve İmla" Temasına İlişkin Olumlu İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Dil özellikleri ve imlada sorun bulunmamaktadır.	14	87.50
Sade bir dil kullanılmaktadır.	3	18.75
Toplam	14	87, 50

Tablo VIII

Öğretmenlerin "Dil, Anlatım ve İmla" Temasına İlişkin Olumsuz İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Öğrenciler metni anlamakta zorlanıyorlar.	2	12.50
Metinler uzundur.	2	12.50
Cümleler uzundur.	1	6.25
Kelimelerdeki sessiz harf sayısı fazladır.	1	6.25
Nadir yazım hataları bulunmaktadır.	1	6.25
Toplam	5	31,25

Ö – 1: "Kitapta dil özellikleri, anlatım ve imlâ açısından sorun yok. Ama üç kitabın tamamında da aynı format kullanılmış. Tamamen bir tekdüzelik var."

Dil, anlatım ve imlâ açısından görüşme yapılan öğretmenlerden gelen isteklerde cümleler ile sözcüklerin daha yalın ve anlaşılır olması (3) ve metinlerdeki cümlelerin daha kısa olması (2) en çok istenen unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca yazımında en çok yanlış yapılan sözcüklerin metnin içine serpiştirilerek gizil öğrenme sağlanması (2) şeklinde bir öneri de ortaya atılmıştır.

Tablo IX

Öğretmenlerin "Dil, Anlatım ve İmla" Temasına İlişkin İstek ve Önerileri

İstek ve öneriler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cümleler daha yalın ve anlaşılır olmalıdır.	3	12.50
Metinlerdeki cümleler daha kısa olmalıdır.	2	12.50
Yanlış yazılabilen sözcükler metnin içine serpiştirilmelidir.	2	12.50
Toplam	5	31,25

Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme" temasına ilişkin bulgulara bakıldığında olumlu ifade olarak ölçme değerlendirme sorularının öğrencilerin seviyesine göre hazırlandığı (3) ve giriş sorularının öğrencileri motive ettiği (1) şeklinde ifadeler bulunduğu görülmüştür.

Olumsuz ifadeler olarak ise; ölçme ve değerlendirme sorularının basit ve yetersiz olduğu (9), çalışma kitabı etkinliklerinin düzeyinin ağır olduğu (8), çalışma kitabı etkinliklerinin çok fazla zaman aldığı (6), giriş ve değerlendirme etkinliklerinin hep aynı şekilde olduğu (5), kitaptaki etkinlikler ve soruların ilgi çekici olmadığı (4), kitaptaki etkinliklerin taşra (köy) koşullarına göre uyumlu olmadığı (2), giriş ve değerlendirme sorularının farklı düşünmeye sevk etmediği (2), çalışma kitabı etkinliklerinin evde yapılacak şekilde tasarlandığı (2), ağırlıklı olarak yazmaya dayalı etkinlikler bulunduğu (1), giriş ve değerlendirme sorularının kazanımlara göre hazırlanmadığı (1), farklı bilişsel alan becerilerine göre etkinlikler bulunmadığı (1) ve bazı soruların soyut anlama sahip olduğu (1) görüşleri bildirilmiştir.

Tablo X

Öğretmenlerin "Öğrenme, Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme" Temasına İlişkin Olumlu İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ölçme değerlendirme soruları öğrencilerin seviyesine göre hazırlanmıştır.	3	18.75
Giriş soruları öğrencileri motive etmektedir.	1	6.25
Toplam	3	18., 75

Tablo XI

Öğretmenlerin "Öğrenme, Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme" Temasına İlişkin Olumsuz İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ölçme değerlendirme soruları basit ve yetersizdir.	9	56.25
Çalışma kitabı etkinliklerinin düzeyi ağırdır.	8	50.00
Çalışma kitabı etkinlikleri çok fazla zaman alıyor.	6	37.50
Giriş ve değerlendirme etkinlikleri hep aynı şekildedir.	5	31.25
Kitaptaki etkinlikler ve sorular ilgi çekici değildir.	4	25.00
Kitaptaki etkinlikler taşra koşullarına göre uyumlu değildir.	2	12.50
Giriş ve değerlendirme soruları farklı düşünmeye sevk etmemektedir.	2	12.50
Çalışma kitabı etkinlikleri evde yapılacak şekilde tasarlanmıştır.	2	12.50
Etkinlikler yazmaya dayalıdır.	1	6.25

Giriş ve değerlendirme soruları kazanımlara göre hazırlanmamıştır.	1	6.25
Farklı bilişsel alan becerilerine yönelik etkinlikler bulunmamaktadır.	1	6.25
Bazı sorular soyut anlama sahiptir.	1	6.25
Toplam	16	100,00

Öğretmenlerin öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

Ö – 14: "Bazen gereksiz yere yoran etkinlikler var. Bir sayfa boyunca yazı etkinliği yapmış mesela. Bir yazıyı üçüncü sınıf öğrencisi bir derste yazar zaten. Hayat Bilgisi dersi biter."

Ö – 6: "Bazen öyle değerlendirmeler oluyor ki; hep aynı şeyler söylüyor çocuklar. Bir soruyu okuyorsun. Aynı şekilde… İkinci soruyu okuyorsun. Yine aynı şey… Çocuklar hep aynı şeyleri söylemiş oluyor. Yıl boyunca aynı şey oluyor. Çok fazla hitap etmedi bana. Çok mutlu etmedi beni. Hiç mutlu etmedi hatta. O yüzden rafa kaldırdım."

Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin istekler incelendiğinde öğretmenlerin en çok çocukları farklı düşünmeye yönlendirecek etkinliklere yer vermesini (6) ve değerlendirmede farklı etkinliklerin yer almasını (6) istedikleri görülmektedir.

Bunun yanı sıra belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin de kitapta yer almasını (2), etkinliklerin çevresel koşullara uyumlu olmasını (2), hazırlık etkinlikleri için görseller kullanılmasını (2), hazırlık bölümünün araştırmaya teşvik edici olmasını (2), değerlendirme sorularının öğrencilerin yardıma ihtiyaç duymadan yapabilecekleri şekilde olmasını (1), uzun yazı yazma etkinliklerinin olmamasını (1), konu dışı etkinliklerin olmamasını (1) ve etkinliklerin dikkat çekici olmasını (1) istedikleri görülmüştür.

Tablo XII

Öğretmenlerin "Öğrenme, Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme" Temasına İlişkin İstek ve Önerileri

İstek ve öneriler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Farklı düşünmeye yönlendirecek etkinlikler olmalıdır.	6	37.50
Değerlendirmede farklı etkinlikler yer almalıdır.	6	37.50
Belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklere yer verilmelidir.	2	12.50
Hazırlık bölümü araştırmaya teşvik edici nitelikte olmalıdır.	2	12.50
Değerlendirme sorularının yardımsız yapılabilmelidir.	1	6.25
Uzun yazı yazma etkinlikleri olmamalıdır.	1	6.25
Konu dışı etkinlikler olmamalıdır.	1	6.25
Etkinlikler dikkat çekici olmalıdır.	1	6.25
Toplam	14	87,50

Bu isteklere ilişkin bazı örnekler şu şekildedir:

Ö – 6: "Mesela kitap bir bilgi bölümü içersin. Sonra da değerlendirme olsun. Ama çalışma kitabındaki değerlendirmeler de o doğrultuda olsun. Bana mektup yazdırmasın. Bana hikaye anlattırmasın. O konuyu anlayıp anlamadığını ölçecek düzeyde sorular olsun. Mesela özel günleri işledim ben. Özel günlerle ilgili değerlendirme soruları olsun. Hikaye yazdırmasın orada bana. Hikayeyi Türkçe kitabında yazdırsın. Hayat Bilgisi dersinde hikaye yazdırmasın bana. Burada bana soru sorsun. Her anlamda soru sorsun bana."

Ö – 4: "Örnek olay şeklinde başlayıp soru cevap olabilirdi. Farklı şekillerde başlayabilirdi. Hep aynı şekilde başlaması sıkıcılık yaratıyor."

"Bilimsel içerik ve bunun sunumu" temasına ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin olumlu ifade olarak kitabın bilimsel içeriğinin müfredatı yansıttığı (3) ve mektuplar şeklindeki sunumun öğrencileri motive ettiği (1) belirttikleri görülmüştür.

Tablo XIII

Öğretmenlerin "Bilimsel İçerik ve Bunun Sunumu" Temasına İlişkin Olumlu İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Kitabın bilimsel içeriği müfredatı yansıtıyor.	3	18.75
Mektuplar şeklindeki sunum öğrencileri motive ediyor.	1	6.25
Toplam	3	18., 75

Tablo XIV

Öğretmenlerin "Bilimsel İçerik ve Bunun Sunumu" Temasına İlişkin Olumsuz İfadeleri

İfadeler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Mektuplar şeklindeki sunum tekdüzelik yaratmaktadır.	15	93.75
Kitap sıkıcı bir anlatıma sahiptir.	13	81.25
Verilen bilgiler yeterince anlaşılamamaktadır.	11	68.75
Bilimsel içerik çok yüzeyseldir.	10	62.50
Kitapta çok fazla konu bulunmaktadır.	10	62.50
Kitapta bazı konular sürekli olarak tekrar etmektedir.	6	37.50
Hikaye kitabı gibi algılanmaktadır.	2	12.50
Kitapta yer alan karakterler gerçek üstüdür.	2	12.50
Ardışık konular birbirinden kopuktur.	2	12.50

Soyut konular yer almaktadır.	2	12.50
Evde konu tekrarına uygun değildir.	1	6.25
İçerik belirli gün ve haftalara göre düzenlenmemiştir.	1	6.25
Farklı bilişsel düzeylerdeki konulara yer verilmemiştir.	1	6.25
Teknoloji destekli içerikler bulunmamaktadır.	1	6.25
Farklı kaynaklarla karşılaştırıldığında oldukça yetersizdir.	1	6.25
Toplam	15	93,75

Öte yandan olumsuz ifadeler olarak ise; içeriğin sürekli olarak mektuplar şeklinde sunulmuş olmasının tekdüzelik yarattığı (15), sıkıcı bir anlatıma sahip olduğu (13), verilen bilgilerin yeterince anlaşılamadığı (11), içeriğin bilimsel bilgi açısından çok yüzeysel olduğu (10), kitapta çok fazla konu bulunduğu (10), bazı konuların sürekli olarak tekrar ettiği (6), hikaye kitabı gibi algılandığı (2), kitapta yer alan karakterlerin gerçek üstü olduğu (2), ardışık konuların birbirinden kopuk olduğu (2), soyut konuların yer aldığı (2), evde konu tekrarına uygun olmadığı (1), içeriğin belirli gün ve haftalara göre düzenlenmediği (1), farklı bilişse düzeylerde konulara yer verilmediği (1), teknoloji destekli içeriklerin bulunmadığı (1) ve kitabın farklı kaynaklarla kıyaslandığında çok yetersiz olduğu şeklinde görüşler yer almıştır.

> *Ö – 3: "Yeni bir kazanımı işlediğiniz zaman yeni bir şeyleri çocuğun belleğine yerleştirmek gerekiyor. Mesela bilgisayar, haberleşme veya Atatürk ile alakalı ise çocuk o dersten çıktığında yeni bir iki kavramla çıkması gerekir. Birbirini hep tekrar ediyorsa mesela Atatürk ile ilgili bir konuda işte 1881'de doğdu. Annesi şu. Babası bu. Geçen sene de gördü. Bu sene üzerine yeni birkaç kavram daha ekleyip devam etmesi gerekiyor."*

> *Ö – 13: "Ben sürekli şey hissediyorum mesela. Konu tamamlanamıyor. Tam öğrenilmiyor. Tamamlanmıyor. Tam öğrenilmiyor gibi geliyor. Aha! Ha bu konu öğretildi, kavratıldı diyemiyorum. Mektup olayından hiç keyif almadık. Çok sıkıcı oldu yani."*

> *Ö – 12: "Ben ana materyal olarak bunu yeterli bulmuyorum. Konu sayısı çok fazla; ama o konu hakkında verilen bilgi çok az. Bir de çocuklar bir hikaye kitabı okur gibi algıladılar bu mektup olayını. Buradan bilgi geldiğini anlayamadılar. Ben bu mektupların içindeki bilgileri çize çize okutabildim."*

Tablo XV

Öğretmenlerin "Bilimsel İçerik ve Bunun Sunumu" Temasına İlişkin İstek ve Önerileri

İstek ve Öneriler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Farklı sunum şekilleri kullanılabilir. (bilgi kutusu, bilmece vb.)	10	62.50
Kitaptaki konu sayısı azaltılmalıdır.	9	56.25
Mektuplar çok az kullanılmalıdır.	8	50.00

Konular daha kapsamlı anlatılmalıdır. .	8	50.00
Bilimsel bilginin içeriği özet bilgiler halinde verilmelidir.	5	31.25
Bağlantılı konular bir arada sunulmalıdır.	4	25.00
İçerik evde tekrar edilebilecek tarzda yapılandırılmalıdır.	2	12.50
Konular taşra bölgelerine göre ayarlanmalıdır.	2	12.50
Bilgiler açık ve anlaşılır olmalıdır.	1	6.25
Farklı bilişsel düzeylerde konular olmalıdır.	1	6.25
Kitabın yanında teknoloji destekli materyaller de sunulmalıdır.	1	6.25
Toplam	16	100,00

Bilimsel içerik ve bunun sunumu temasına ilişkin istekler incelendiğinde en fazla dile getirilen önerilerin farklı sunum şekillerinin kullanılması (10), kitaptaki konu sayısının azaltılması (9), mektupların çok az kullanılması (8), konuların daha kapsamlı anlatılması (8), bilimsel içeriğin özet bilgiler halinde verilmesi (5), bağlantılı konuların bir arada sunulması (4) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra; içeriğin evde tekrar edilecek tarzda yapılandırılması (2), konuların taşra bölgelerine göre de ayarlanması (2), bilgilerin açık ve anlaşılır olması (1), farklı bilişsel düzeylerde konular olması (1) ve kitabın yanında teknoloji destekli materyallerin de sunulması (1) fikirleri de ifade edilmiştir.

Temaya ilişkin bazı örnek ifadeler şu şekildedir:

> *Ö – 13: "Bir kere ben bu mektup işini bırakırdım yani. Her ders mektup olmaz ki. Konuyu görselle gösterip anlatırsın. Bilgilendirici yazılar da olabilir. Arkasından da onunla ilgili etkinlikler de konur. Konular birleştirilebilir. Ama çocuk kitabı açtığı zaman bir sayfada bayrağım öbür sayfada hava koşullarına geçmemesi gerekiyor. Bu olmaz yani."*

> *Ö – 15: "Bir kazanım en az 15 kere kitapta verilmiş. Değiştirilmiş, değiştirilmiş verilmiş. Bunların bir araya getirilmesi gerekir."*

> *Ö – 4: "Yani karşılıklı konuşmalar şeklinde değil de… Böyle hiç bilgi vermiyor. Kaynak kitap kullanmazsak bu bomboş geliyor. Burada verilmek istenen şeyler. Bilgi kutucukları şeklinde düzenlense daha iyi olur diye düşünüyorum."*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular, ilk tema olan teknik tasarım ve düzenleme açısından incelendiğinde olumsuz ifadelerin daha çok kullanıldığı ancak olumlu ifadelerin de hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı kitabın tasarım ilkelerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Kitapta yazı tipi olarak el yazısı kullanılması da bir kısım öğretmen tarafından olumlu bulunmuştur. Olumsuz ifadelere bakıldığında ise görsellerin yeterli bulunmadığı ve görsel – metin uyumu açısından bir denge sağlanmadığı ifade edilmiştir. Bu ifade ile metin oranının fazla olduğu anlatılmak isteniyor olabilir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin Oyanık (2015)'ın editörlüğünü yaptığı Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı setini görsellerin miktarı ve ilgi çekiciliği açısından zayıf, tasarım ilkeleri

açısından ise uygun buldukları söylenebilir. Kitabın teknik tasarımı ve düzenlenmesi açısından en çok görsellerin sayısının arttırılmasının, görsellerin daha zengin, canlı ve ilgi uyandırıcı şekilde olmasının istenmesi bu durumu doğruladığı düşünülebilir.

Dil, anlatım ve imlâ temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir olumsuz durum olmadığını ifade ettikleri, bazı öğretmenlerin ise metinlerin uzun olması ve öğrencilerin metni anlamakta zorlanması gibi olumsuz durumları belirttiği görülmektedir. Olumsuz durumların çok az belirtilmesi öğretmenlerin genel anlamda dil, anlatım ve imlâ açısından kitabı uygun bulduklarını düşündürmektedir. Öte yandan bu temaya ilişkin isteklerin oldukça az oluşu bu durumu desteklemektedir.

Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise çoğunlukla olumsuz ifadelerin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Sadece üç öğretmenin olumlu ifadeler kullandığı, bu görüşlerin de sadece soru tarzı ile ilgili olduğu görülmektedir. Olumsuz ifadelere bakıldığında ise ölçme değerlendirme sorularının basit ve yetersiz olduğu, çalışma kitabı etkinliklerinin düzeyinin ağır ve çok fazla zaman alıcı nitelikte olduğu düşünceleri sıklıkla dile getirilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygun bulmadıkları söylenebilir. Öte yandan öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin isteklerde farklı düşünmeye yönlendirecek etkinlikler olması ve etkinlik çeşidinin arttırılması talebi daha çok dile getirilmektedir.

Son olarak bilimsel içerik ve bunun sunumu temasına ilişkin ifadelere bakıldığında ise sadece üç öğretmenin kitabın müfredatı yansıttığını söylediği ve sadece bir öğretmenin bilginin sunum şeklinin öğrencileri motive ettiği düşüncesini dile getirmesi olumlu düşüncelerin oldukça az olduğunu göstermektedir. Bilimsel içerik ve bunun sunumu ile ilgili olarak 15 öğretmenin olumsuz ifade kullanması oldukça dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin tamamı bilginin Emir ve Buse'nin birbirlerine yazdıkları mektuplar şeklinde sunulmasının tekdüzelik yarattığını ifade etmektedir. Bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kitabı sıkıcı bir anlatıma sahip bulması, bilgilerin yeterince anlaşılamadığını öne sürmeleri, içeriğin çok yüzeysel olduğunu iddia etmeleri ve kitap içerisinde sürekli olarak tekrar eden çok fazla konu bulunduğunu belirtmeleri kitabın bilimsel içeriğinin ve özellikle de bu içeriğin sunulma biçiminin uygun bulmadıklarını göstermektedir. Bilimsel içerik ve sunumuna ilişkin isteklere bakıldığında farklı sunum şekillerinin (bilgi kutusu, bilmece, vb.) kullanılmasının, kitaptaki konu sayısının azaltılmasını, mektupların az kullanılmasını, konuların daha kapsamlı ele alınmasını ve bilginin özet şekilde verilerek bağlantılı konuların bir arada sunulması gibi talepler sıklıkla dile getirilmektedir. Bu durum dikkate alındığında bilimsel içerik ve bunun sunum tarzının öğretmenler tarafından neredeyse hiç uygun bulunmadığı söylenebilir.

Sonuçlar

Bu çalışma ile Açılım Yayınları tarafından Oyanık'ın (2015) editörlüğünde hazırlanan ilkokul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitabı hakkında öğretmen görüşleri açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kitap öğretmenler tarafından görsellerin miktarı ve ilgi çekiciliği açısından zayıf, tasarım ilkeleri açısından ise uygun bulunmuştur.

2. Kitap öğretmenler tarafından dil, anlatım ve imlâ açısından uygun bulunmuştur.

3. Kitabın öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ölçme değerlendirme sorularının basit ve yetersiz olması, çalışma kitabı etkinliklerinin düzeyinin ağır ve çok fazla zaman alıcı nitelikte olması açısından öğretmenler tarafından uygun bulunmamıştır.

4. Kitap, bilimsel içerik ve bunun sunumu açısından tekdüze ve sıkıcı bir anlatıma sahip olması, içeriğin yüzeysel olması ve çok fazla konu içermesi sebebiyle öğretmenler tarafından uygun bulunmamıştır.

5. Öğretmenler Hayat Bilgisi kitap setindeki görsellerin görsellerin sayısının arttırılmasını, görsellerin daha zengin, canlı ve ilgi uyandırıcı şekilde olmasını istemektedirler.

6. Öğretmenler öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklı düşünmeye yönlendirecek şekilde ve çeşitliliğe sahip olacak şekilde tasarlanmasını istemektedirler.

7. Öğretmenler bilimsel içeriğin tekdüzelik yaratmayacak şekilde farklı biçimlerde sunulmasını istemektedir.

8. Öğretmenler, kazanımların daha az konu ile anlatılmasını ve içeriğinin daha geniş kapsamlı olmasını istemektedirler.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak ders kitabı hazırlayacak olan kişi ve kuruluşlara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Hayat Bilgisi kitaplarında görsellere daha çok yer verilmeli ve ilgi çekici görseller kullanılmalıdır.

2. Hayat Bilgisi kitaplarında öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirmede farklı etkinliklere yer verilmeli ancak etkinlik sayısı sınırlı tutularak düzeyi hafifletilmelidir.

3. Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımlardan benzer nitelikte olanlar aynı konu içerisinde öğretilebilecek şekilde sunulmalıdır. Böylece daha az konu içerisinde daha detaylı bilgiler verilebilir.

4. 4. Bilimsel içeriğin sunumunda bilgi kutuları, bilmeceler, bulmacalar, karşılıklı konuşmalar, kavram karikatürleri…vb araçlar da kullanılarak ilgi çekici hale getirilmelidir.

5. 5. Kitaplar hazırlanırken hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerinin alınması faydalı olabilir.

6. 6. Hayat bilgisi ders ve çalışma kitabı ile ilgili taşrada görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılması kitapların kapsayıcılığını arttırabilir.

7. 7. Ders ve çalışma kitaplarına ilişkin öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılması ders kitaplarının hazırlanma sürecine katkı sunabilir.

KAYNAKÇA

Candan, G. D. ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 1, Sayfa: 134-161.

Çiçek, M. ve Alcellat, N. (2014). İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarındaki Türkçe Yanlışları ve Eksiklikler Üzerine Bir İnceleme. Ana Dili Eğitimi Dergisi. 2(4), 120-134.

Güven, S. (2010). İlköğretim Hayat Bilgisi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt: 35, Sayı: 156, Sayfa: 84-95.

İnal, N. ve Taş, A. M. (2011). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 31, Sayfa: 279-295

MEB. (2012). Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, Resmi Gazete, Sayı: 28409

Oyanık, M. (2015). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Açılım Yayıncılık, Ankara

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB Lise 1. Sınıf Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3, Sayfa: 305 - 321

Yapıcı, M. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 1, Sayfa: 121- 130.

Yıldırım, A. (2006). Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖĞRENME MATERYALLERİNİN ÇOKLU ZEKA KURAMI BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bahadır HAN, Kırıkkale Üniversitesi, bahadirhan93@gmail.com

ÖZ

Öğrenmede bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim programına da uygun olarak, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı için oldukça önemlidir. Öğrenmede bireysel farklılıklardan biri de zekadır. Bu bağlamda Howard Gardner, zekayı farklı boyutlarda ele alan bir kuram oluşturmuştur. "Çoklu Zeka Kuramı" olarak anılan bu kuramda her bireyin baskın olduğu ve her birini geliştirebildiği zeka alanları mevcuttur. Eğitimde zeka alanlarını aktif tutmak ve geliştirmek için ise öğretim yöntemleri ve materyallerin etkisi büyüktür. Hayat Bilgisi dersinde de bireyin farklı zeka alanlarında etkinlikler ve materyallerle karşılaştırılarak daha kalıcı ve somut öğrenmeler yaşamasına olanak verilmesi önerilmektedir. Bu da Hayat Bilgisi dersi öğrenme etkinliklerinde kullanılan materyallerin Çoklu Zeka Kuramı'na göre incelenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretim etkinliklerinde kullandıkları materyalleri tespit ederek H. Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı içerisindeki zeka alanlarına göre kategorize etmektir. Çalışma, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilindeki MEB'e bağlı bir ilkokulda görev yapan 22 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel bir durum çalışması olan bu çalışmada veri toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen ve yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu öğretmenlere yöneltilerek karşılığında alınan yanıtlar kaydedilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiş ve önceden Çoklu Zeka Kuramı'na göre belirlenen kategorilere yerleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Hayat Bilgisi dersi öğretiminde görsel-uzamsal zekaya hitap eden materyalleri kullandığını göstermektedir. Bundan sonra ise sırasıyla müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetik zeka, sözel-dilsel zeka, sosyal-kişilerarası zeka ve mantıksal-matematiksel zekaya hitap eden materyaller belirtilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin hiçbiri içsel zeka ve doğacı zekaya hitap eden bir materyal kullandığını belirtmemiştir. Çalışmanın bulguları; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görsel zekaya hitap eden materyalleri kullandığını göstermektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin tümünün Hayat Bilgisi öğrenme-öğretme etkinliklerinde Çoklu Zeka Kuramı'nda yer alan zeka alanlarının tümüne hitap eden materyalleri kullanmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlardan yola çıkılarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek öğrenme-öğretme sürecini daha aktif geçirebilmesi için öğretmenlerin süreci planlaması ve öğrenme materyali kullanmasında mümkün olduğunca bütün zeka alanlarına yönelik etkinlikler ile öğrenme materyallerini katması; bu konularda öğretmenlerin daha kaliteli olabilmesi için hizmet içi eğitim alması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi öğretimi, çoklu zeka kuramı, öğrenme materyalleri.

ABSTRACT

Paying attention personal differences in learning is quite important for effective participating to learning process by students according to constructivism-based education program in Turkey. Intelligence is one of the personal differences in learning. In this context, Howard Gardner developed a theory which is containing different dimensions of intelligence. The theory is called "Multiple Intelligence Theory". There are different intelligence

dimensions which are every person is could get dominance and develop in this theory. Learning methods and materials are very effective for saving activity and developing of intelligence dimensions in education. Encountering with activities and materials about different intelligence dimensions and learning stable and perceptibe are very important in life science courses lessons. That case is causing requirement which is examination learning materials and methods. The purpose of this study is determining most-used learning materials by primary school teachers in life science courses lessons and examining pursuant to context of H. Gardner's Multiple Intelligence Theory. Participants of this study are 22 primary school teachers in primary state schools of Central Region of Turkey. This research designed into a qualitative case study. An semi-structured interview form, which is developed by author, has been used in data collection. Collected data has been examined using categorization which is developed pursuant to Multiple Intelligences Theory by author. The findings of this study shows that most of participated teachers are useing visual materials. In addition, none of the participants are using materials suitable to naturalistic and intrapersonal intelligence. We can say based on findings, participated teachers aren't use materials suitable to all of the dimensions of intelligence. So that, teachers must get trained for developing and using materials in multiple intelligences theory. Also, teachers must pay attention for all of the intelligence dimensions in life science courses lesson planning.
Keywords: Life science courses teaching, theory of multiple intelligences, learning materials.

GİRİŞ

Her bireyin bakış açısının, ilgilerinin, isteklerinin farklı olduğu gerçeği günümüzde çoğu insan tarafından kabul edilmektedir. Bireylerin birbirinden farklılıkları normal olarak görülmekte ve her alanda göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle bireylerin hayata dair bilgi ve görüşlerinin oluştuğu eğitim alanında da bu gerçek görmezden gelinemeyecek kadar belirgindir.

Bireysel farklılıklar, eskiden beri çeşitli bilim adamları tarafından dile getirilmiştir. Dile getirilen bu farklılıklar; zeka, yetenek, yaratıcılık, öğrenme stilleri, denetim odağı, ilgi, doğum sırası, motivasyon, ebeveyn tutumları gibi konularda kendisini göstermektedir (Gençtanırım, 2015).

Bilim insanları, bireysel farklılıklardan biri olan zekâ ile ilgili, farklı açılardan, farklı görüşler beyan etmişlerdir. Bu tanımlamalar, bireyin problem çözme sürecindeki bakış açısından zekânın boyutlarına, işlevlerinden etkilendiği faktörlere kadar değişik açılardan görüşlere yer vermektedir (Uzunöz ve Akbaş, 2011).

Eğitim için yapılan tanımlarda genellikle hayata yönelik bilgi ve becerileri kazanma ve sorunların üstesinden gelebilmeye vurgu yapılmıştır. Her öğrenci hayata dair öğrenmelerini gerçekleştirirken bireysel farklılığına göre bilgiyi şekillendirmekte ve ardından almaktadır. Bu da her bireyin öğrenme stilinin, öğrenme hızının, en iyi öğrendiği yolun farklı olduğuna ve eğitimcilerin bunlara dikkat etmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İnsanların zekâsının dar bir açıdan incelenerek değerlendirilmesini eleştiren eğitimci-psikolog Howard Gardner, çoklu boyutlarla zekâyı ele alan bir kuram geliştirmiştir. Çoklu Zekâ Kuramı adlı bu kuramda Alfred Binet'nin geliştirdiği IQ testinde ölçülen sözel ve sayısal zekâ alanları ile birlikte farklı zekâ alanları da yer almaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı

Çoklu Zekâ Kuramı'nın oluşturucusu Howard Gardner, zekâyı problem çözebilme ve ürün ortaya koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Öngören ve Şahin, 2008; Uzunöz ve Akbaş, 2011). Bireyde bu yetenek zamanla ve deneyimlerle birlikte gelişmektedir. Gardner'ın, her insanda hepsinin de belirli düzeylerde bulunduğunu, her birini geliştirebildiğini ve birbirleriyle eşgüdümlü olarak çalışabildiğini belirttiği (Uzunöz ve Akbaş, 2011) zekâ alanları şunlardır (Bektaş, 2012; Doğan ve Alkış, 2007; Köksal, 2006; Talu, 1999; Uzunöz ve Akbaş, 2011):

Sözel-dilsel zekâ: Bu zekâ alanı bir dilin kelime bilgisi, dil bilgisi ve etkili iletişim becerisine hakim olmaya yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer yazar, şair, spiker, yorumcu, komedyen olabilir.

Mantıksal-matematiksel zekâ: Bu zekâ alanı analiz, sentez, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer matematikçi, bilgisayar mühendisi, istatistikçi, muhasebeci olabilir.

Kişilerarası-sosyal zekâ: Bu zekâ alanı empati, birlikte çalışma, iletişim, insanlarla iyi ilişkiler kurabilme gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer öğretmen, din adamı, pazarlamacı, politikacı olabilir.

Görsel-uzamsal zekâ: Bu zekâ alanı görüş gücü, tasarım, biçimlendirme gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer ressam, mimar, tasarımcı, fotoğrafçı olabilir.

Müziksel-ritmik zekâ: Bu zekâ alanı sesleri tanıma ve ayırt etme, ritme duyarlılık, müziksel iletişim gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer müzisyen, müzik prodüktörü, şarkıcı olabilir.

Bedensel-kinestetik zekâ: Bu zekâ alanı kas koordinasyonu, göz-el koordinasyonu, spor ve beden dili gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer sporcu, dansçı, tamirci, illüzyonist olabilir.

Bireysel-içsel zekâ: Bu zekâ alanı stratejik davranma, kendini bilme ve farkında olma gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer filozof, ilahiyatçı, arkeolog, antropolog olabilir.

Doğacı zekâ: Bu zekâ alanı canlıların, doğa olaylarının farkında olma, gözlem, sınıflama ve sıralama gibi becerilere yöneliktir. Bu zekâ alanı gelişmiş kimseler iyi birer ziraat mühendisi, çiçekçi, biyolog, jeolog, zoolog, botanikçi, veteriner, astronom, bahçıvan olabilir.

Gardner'a göre bu zekâ alanlarının her bireyde aynı düzeyde gelişmemektedir. Gardner, bireyde bir zekâ alanının gelişimini etkileyen faktörleri biyolojik yapı, deneyimler, tarihi-kültürel faktörler, kristallendirici ve felce uğratıcı faktörler olarak sıralamıştır (Gardner'dan aktaran Uzunöz ve Akbaş, 2011).

Biyolojik yapı: Kişinin bir zekâ alanının gelişmesi için yapısında olması gereken unsurlar vardır.

Deneyimler-yaşam öyküsü: Bireyin çevresindeki yaşantı zenginliği, zekâ alanının gelişmesine yardımcı olur. Bir başka deyişle bireyin çevresiyle etkileşimi ve gördüğü tepkiler zekâ alanının gelişimini etkiler.

Tarihsel-kültürel etmenler: Bir zekâ alanının gelişmesi için gerekli olan uygulamalar bazı ülkelerde uygulanmayan şeyler olabilir. Bu da bireyin o uygulamayı yapmamasından ötürü zekâ alanının gelişmesi etkilenir.

Kristallendirici ve felce uğratıcı nedenler: Aslında bu faktörler de bireyin deneyimleri/yaşam öyküsüne paralel faktörlerdir. Ancak burada zekâ alanının gelişimini dışarıdan destekleme (kristallendirme) ya da engelleme (felce uğratma) durumları söz konusudur.

Eğitimde Çoklu Zekâ

Bireyin yaşantısındaki değişiklikler, deneyimlerle gerçekleşmektedir. Eğitimde bu deneyimler kasıtlı olarak uygulamaya geçirilerek bireyin öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bireysel farklılıklar eğitimde de kendisini gösteren bir durum olduğundan her bireyin en iyi öğrenebilme yolu da birbirinden farklıdır. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı bu bağlamda eğitim uygulamalarına aktarılarak bireylerin en iyi yolla öğrenmesine katkıda bulunabilir. Öğrenmenin farklı açılardan değerlendirilmesine ortam sağlayarak öğrencinin eğilimleri anlaşılabilir. Ayrıca her bireyin zeki olduğunu vurgulayan bu kuramın eğitimde uygulamasıyla öğrencilerin motivasyonuna olumlu bir etki oluşturabilmesi de söz konusudur (Şad ve Arıbaş, 2008).

Gardner, Çoklu zekânın eğitime üç yolla başarılı bir biçimde aktarılabileceğini belirtmiştir (Gardner'dan aktaran Alaz, 2008):

- İstenen belirli yeteneklerin geliştirilmesi yoluyla belirli zekâ alanlarına yoğunlaşarak geliştirmek,
- Mümkün olduğunca çok zekâ alanına yönelik etkinliklerle öğrencinin bütün zekâ alanlarının gelişmesini sağlamak,
- Bireysel farklılıklara dikkat ederek kişiye özel eğitim verilmesini sağlamak.

Gardner'ın sözünü ettiği bu yolların gerçekleşmesi için öğretim etkinliklerinin yanında materyallerin de kullanılmasına ihtiyaç vardır. Böylece her öğrenci kendi baskın olduğu zekâ alanında ve diğer zekâ alanlarında da öğrenmelerini yapabilir (Bektaş ve Uzunkol, 2015; Şad ve Arıbaş, 2008). Ancak öğretmenlerin materyal geliştirebilme seviyesini incelemek üzere yapılan araştırmalarda (Bozkurt ve Akalın, 2010; Öztürk, 2002; Şad ve Arıbaş, 2008; Toptaş, 2008; Ulusoy ve Gülüm, 2009) öğretmenlerin bu konuda eksiklikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenler, öğrenme etkinliklerinde materyal kullanımının önemini dile getirip kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Ünsal, 2013).

Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı düzenlenen öğretim yöntemlerinin uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olumlu etkisi sayısız araştırmada (Alaz, 2008; Azar vd., 2006; Demirel vd., 2008; Işık vd., 2007; Kayıran ve İflazoğlu, 2007; Öngören ve Şahin, 2008; Tertemiz, 2004; Uzunöz ve Akbaş, 2011) dile getirilmiştir. Bununla birlikte Çoklu Zekâ Kuramı temelli öğretime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yoğunlaşan bir araştırmada (Ünsal, 2013) sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim yöntemlerinin öğretimde büyük fayda sağlayacağını düşünürken bunun sınıfta uygulamasının pek mümkün olamayacağını dile getirmişlerdir. Yine öğretmen adaylarının Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim etkinliklerinin kullanabilmelerine ilişkin öz yeterliklerini araştıran bir çalışmada (Doğan ve Alkış, 2007) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim etkinliklerinde bazı zekâ alanlarına yönelik uygulamaları yapamayacağını dile getirmeleri dikkat çekmiştir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının Yeri

Hayat Bilgisi dersi, MEB (2009) Programı'nda da belirtildiği gibi bireyin yaşama dönük bilgiler, beceriler edinmesini ve etkin bir şekilde kullanmasını hedefleyen bir derstir. Bu yüzden öğrencinin doğrudan etkileşimle ve kendi çabasıyla öğrenmesi gerekmektedir. Çoklu Zekâ Kuramı'nda da bütün zekâ alanlarının aktif halde olmasıyla kaliteli öğrenmelerin gerçekleşebileceği belirtilmektedir (Gardner; Tuğrul ve Turan'dan aktaran Şad, Arıbaş, 2008). Bu durum da Hayat Bilgisi öğretiminde öğretim yöntemi ve materyal çeşitliliğinin önemine işaret etmektedir.

Her bireyin öğrendiklerinin kendine özgü olduğunu da dile getiren MEB (2009) programında öğrenme stillerine ve Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan zekâ alanlarından da bahsedilmektedir. Bununla birlikte öğrenme ortamı düzenlenirken ve öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin bu bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bektaş ve Uzunkol (2015) materyal çeşitliliğiyle birlikte öğrencilerin baskın zekâ alanlarına göre de materyal geliştirilmesi ve verimli öğrenmeyi sağlamada kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bir bireyin öğrenme etkinliğinin verimli olarak gerçekleşmesi, öğrenilenlerin kalıcı olması, öğrenme etkinliğinde bireyin ne kadar aktif olduğuyla ilişkilidir. Bu yüzden öğrenciyi öğrenme sürecinde mümkün olduğunca aktif kılmak gerekmektedir. Bir bireyin öğrenme sürecinde aktif kılınması isteniyorsa da bireyin ne şekilde iyi öğrendiği öğretmenler ve eğitimciler tarafından önemsenmesi gerekmektedir.

Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı da zekanın farklı alanlardan oluştuğunu ve her bireyde her birinin farklı düzeylerde bulunduğunu açıklayarak her bireyin en verimli öğrenebilme şeklinin birbirinin aynısı olmadığını belirmiştir. Buna dayanarak eğitimde öğretim etkinliklerinde Çoklu Zeka Kuramına dayalı yöntem-teknikler ve öğretim materyalleri kullanılmaktadır (Bektaş ve Uzunkol, 2015; Şad ve Arıbaş, 2008).

Hayat Bilgisi, bireyin yaşam hakkında bilgi ve beceriler kazandığı bir derstir (MEB, 2009). Bu hayati dersin öğreniminde de bireyin bütün bilgi ve becerileri yaşayarak öğrenmesi esastır. Bu açılardan konuya yaklaşılacak olursa; Hayat Bilgisi dersi öğretiminde Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı

uygulamaların olumlu etkisi olduğu da görülebilir. Öğretim materyalleri, bu uygulamalarda önemli ve etkili bir eleman olduğundan, Hayat Bilgisi öğretiminde yapılan uygulama ve kullanılan materyallerde ne kadar zeka alanına hitap edildiği de dikkat çeken bir durum olmuştur. Bu bağlamda ilkokul sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersi öğretimi etkinliklerinde kullandıkları materyallerin tespit edilmesi ve bu materyallerin Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı'nda yer alan zeka alanları bağlamında kategorize edilmesi çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının kontrolü dışındaki olayların, durumların, grupların derinlemesine incelemesiyle gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Çalışmada, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde bulunan ilkokullarda görev yapmakta olan 22 sınıf öğretmenine ulaşılmış, araştırmaya katılımcı olan öğretmenler basit seçkisiz örnekleme (şans-random) yoluyla ve gönüllülük esasına göre alınmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen ve yarı-yapılandırılmış sorulardan oluşan Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşme Formu kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin Hayat Bilgisi dersi öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları materyalleri tespit etmek ve Çoklu Zeka Kuramı'na göre kategorize etmek amaçlandığından bu araştırma için betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel analizde toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yerleştirilerek yorumlanmasıyla gerçekleştirilir ve görüşlerin direkt olarak yansıtılması için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Bektaş'ın (2012) Çoklu Zeka Kuramı'nda her bir zeka alanına göre örnek verdiği etkinlikler incelenereköğrenme materyallerinin Çoklu Zeka Kuramı'na göre kategorizasyonunun geliştirilmesi önceden tamamlanmıştır.

Veri toplama araçlarında maddelerin geçerlik-güvenirlik uygulaması kapsamında benimsenen bir yöntem de uzman görüşleri almaktır. Görüşme formunun ve kategorizasyonun geçerliğinin incelenmesinde 5 alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşlerinden yola çıkılarak her bir soru maddesi için hesap yapılarak kapsam geçerlilik oranları alınmıştır. Kapsam geçerlik oranı hesabu şu şekildedir (Grant ve Davis, 1997):

$$KGO = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

KGO: Kapsam Geçerlilik Oranı

N_e: Maddeyi gerekli olarak değerlendiren uzman sayısı

N: Belirlenen toplam alan uzmanı sayısı

Her bir maddenin kapsam geçerlilik oranı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.*Görüşme Formu Maddelerinin Kapsam Geçerlilik Oranı*

Madde	N	N_e	KGO
Madde 1	5	5	1
Madde 2	5	5	1
Madde 3	5	5	1
Kategorizasyon	5	5	1

Tablo 1'de de görüldüğü gibi her bir madde ve kategorizasyon için 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Bu durumda her bir madde ve kategorizasyonun istatistiksel geçerlilik ($p < ,05$) için gereken minimum kapsam geçerlilik oranı ,99'dur (Veneziano & Hooper, 1997). Ulaşılan 5 uzmanın maddelere ve kategorizasyona yönelik görüşü de olumludur. Bu yüzden maddelerin ve kategorizasyonun kapsam geçerlilik oranının istatistiksel anlamlılık için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Görüşme formunun ilk maddesi Ek B'de belirtilen kategorilere göre kodlanarak kodların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Kodlama ile kodların frekansının hesaplanması işleminde nitel veri analizi programlarından biri olan ATLAS.ti 7 kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde "Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyallere Yönelik Görüşme Formu" aracılığı ile elde edilen veriler yer almaktadır. Toplanan veriler tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2.*Hayat Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Materyallerin Çoklu Zeka Kuramı'na Göre Kategorize Edilmesi*

Kategoriler	f	%
Sözel-Dilsel Zeka	8	36
Mantıksal-Matematiksel Zeka	7	32
Görsel-Uzamsal Zeka	21	95
Müziksel-Ritmik Zeka	17	77
Bedensel-Kinestetik Zeka	10	45
Sosyal-Kişilerarası Zeka	4	18
Bireysel-İçsel Zeka	0	0
Doğacı Zeka	0	0

Tablo 2'de de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu (f=21) Hayat Bilgisi dersi öğretim etkinliklerinde görsel-uzamsal zekaya hitap eden materyaller kullandığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin belirttiği materyaller şunlardır:

> *Bilgisayar, afişler, haritalar, çalışma kağıtları, slaytlar*
>
> *Bilgisayar, akıllı tahta, harita, beyaz perde, elde edebileceğimiz her şey...*
>
> *Konu ile ilgili hazırlanmış video, slayt gibi materyaller kullanmayı tercih ediyorum.*
>
> *... insan modelleri, haritalar, fotoğraflar vb. materyaller kullanıyoruz.*
>
> *... görselli afişler... dergilerden, gazetelerden, eski kitaplardan kesilen resim, fotoğraflar, slaytlar, videolar vb.*
>
> *Gelişen teknoloji ile en büyük yardımcımız projeksiyon makinası ve bilgisayar...*

Müziksel-ritmik zekaya hitap eden materyallerin belirtildiği görüşler ise ikinci olarak en fazla frekansa sahiptir (f=17). Bu konuda görüşler genellikle bilgisayar ve videoların belirtildiği şekildedir:

... internet (video, şarkı), ...

... eğitici videolar...

Bedensel-kinestetik zekaya yönelik materyal olarak genellikle modeller ve oyuncaklar belirtilmiştir:

... yapıştırıcı, lastik, kova, cam bardak, insan modelleri...

... kendi hazırladığım ders materyalleri, insan vücudu, dünya modeli

... kukla, Dünya, Güneş ve Ay modeli

Sözel-dilsel zekaya yönelik ise kitap, dergi gibi materyaller belirtilmiştir:

Ders kitabı ...

Kitaplar, dergiler...

Gazete, dergi...

Mantıksal-matematiksel zekaya yönelik belirtilen materyaller ise genellikle haritalar ve dünya modelleri olarak tespit edilmiştir:

... dünya haritası (küre)

Hava durumu grafiği, mevsim şeridi...

Yön bulma, kroki gibi konular uygulama yapmaya daha uygun konular.

Sosyal-kişilerarası zekaya yönelik görüşler ise kukla kullanma ve dramaya yöneliktir. Ancak drama için kullanılan malzemeler değil, drama ve canlandırma yönteminin kendisinin belirtildiği görülmektedir:

Daha çok drama yöntemini kullanıyorum. Hayat Bilgisi konuları daha çok soyut konular olduğu için örnek olayı canlandırma yöntemini kullanırım.

Drama, yaparak-yaşayarak öğretim

Bunlar dışında; bireysel-içsel zeka ve doğacı zekaya yönelik materyallerin kullanıldığı ise katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmemiştir.

Bu verilere destekleyici olarak öğretmenlere belirttikleri materyalleri kullanma gerekçeleri ve materyal seçiminde nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Görsel ve işitsel zekaya hitap eden materyalleri kullanan öğretmenler öğrenmeyi somutlaştırma, dikkat çekme ve kalıcılığı sağlama yönünde gerekçeler öne sürmüşlerdir. Bir öğretmenin verdiği yanıt ise doğrudan görsel zekanın gelişimine yönelik olabilmesi yönüyle dikkat çekmiştir:

Resimleri, çocukların görüş çerçevelerinin daha geniş olabilmesi için kullanıyorum.

Bir öğretmenin materyal kullanma gerekçesi olarak hazır materyalleri kullanarak materyal geliştirme eksikliğini dolaylı olarak vurgulaması ise dikkat çekicidir:

Diğer materyalleri bulmakta sıkıntılar vardır. Kimi zaman zorunluluktan bu materyaller kullanılıyor.

Öğrenme materyallerinin seçiminde dikkat edilen unsurlar olarak ise öğretmenlerin çoğunluğu materyalin konuya uygun olması ve sağlamlığından söz etmiştir. Bunun yanında öğrencinin sürece katılımını vurgulayan görüşler de mevcuttur:

Öncelikli olarak tabiki konuya uygunluğuna, öğrencilerin ilgisini çekip çekmeyeceğine dikkat ederim. Ayrıca kullanışlı olması, uzun süre panoda veya sınıfta kaldığında yıpranmayacak tarzda olması da önemli. Çünkü tekrar o konuya dönüldüğünde materyalin tekrar kullanılması gerekebiliyor. Sağlamlık da önemli yani. Materyali seçerken öğrencilerin de katılımının olabileceği bir materyal olmasına dikkat ederim. Ne kadar çok öğrenci katılımı o kadar etkili ve kalıcı öğrenme.

Bir öğretmenin, okulun bulunduğu çevre ile ilgili vurgu yapması ise yine dikkat çekici niteliktedir:

... Öğrencilerin bulunduğu çevreye dikkat ederim. Verilen örneklerin yakından uzağa ilkesine uygun olmasına dikkat ederim.

Öğretmenlerin materyal kullanmada dikkat ettikleri unsurlar olarak Çoklu Zeka Kuramı'na ya da herhangi bir zeka alanına ilişkin bir görüş tespit edilememiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada toplanan verilerden;

- Öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme-öğretme sürecinde Çoklu Zeka Kuramı'nda yer alan zeka alanlarının tümüne yönelik materyallerin kullanmadığı,
- Öğretmenlerin çoğunluğunun materyal kullanmada Çoklu Zeka alanlarından görsel zeka alanına daha fazla yoğunlaştığını,
- Öğretmenlerin çoğunluğunun hazır materyalleri kullandığı; çok az bir kısmının materyal geliştirebildiği,
- Öğretmenlerin öğrenme materyali seçiminde Çoklu Zeka Kuramı'na ve zeka alanlarına dikkat etmediği anlaşılmıştır.

Ünsal (2013) yürüttüğü çalışmada sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı öğretim yöntemlerini sınıfta uygulamada zorlanacaklarını belirtmesi, yapılan bu çalışmada katılımcı öğretmenlerin tüm zeka alanlarına yoğunlaşmayan materyaller düzenlemesine ilişkin çıkan sonuç ile desteklenmektedir. Yine Doğan ve Alkış'ın (2007) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim etkinliklerinde bazı zekâ alanlarına yönelik uygulamaları yapamayacağı yönünde belirtilen sonuçlar, bu çalışmada yine öğretmenlerin tüm zeka alanlarına yönelmeden etkinlik ve materyaller düzenlemediği sonucu ile birbirini destekleyici niteliktedir.

Öztürk'ün (2002) lise coğrafya öğretiminde materyal kullanımını incelediği çalışmada öğretmenlerin büyük kısmının harita harici materyallerin yeterince kullanmadığı tespit edilmiştir. Ülkemizdeki eğitim sisteminde ve imkanlarında bu çalışmadan günümüze kadar birçok değişiklikolmasına rağmen öğretmenlerin kullandığı materyal çeşitliliğinin sınırlı olmasının hala geçerli olan bir sorun olduğu yapılan çalışma ile anlaşılmaktadır.

Toptaş'ın (2008) ilkokul öğretmenlerinin geometri derslerinde materyal kullanma durumlarını incelediği çalışmada öğretmenlerin materyal kullanımında sınırlılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin materyal kullanmadaki yetersizliği sadece Hayat Bilgisi dersinde olmadığı, diğer derslerde de görüldüğü bu sonuçların örtüşmesiyle anlaşılmaktadır. Bu da materyal geliştirmeyi bir derse özgünlük dışında genel bir problem haline getirmektedir. Bozkurt ve Akalın'ın (2010) matematik öğretiminde materyal kullanımı ile ilgili meta-analiz çalışmasında ise öğretmenlerin

materyal geliştirme ve kullanımında yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın yine öğretmenlerin materyal kullanmasının belirli bir derse özgü olmadığı, genel bir problem olduğu belirtilen bir başka çalışma olduğu söylenebilir.

İngilizce öğretmenlerinin öğrenme sürecinde Çoklu Zeka Kuramı'na dayalı materyal kullanımını incelemek amacıyla Şad ve Arıbaş'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin materyal kullanımının Çoklu Zeka Kuramı'na göre dengeli dağılmadığı belirtilmiştir. Yine bu çalışmada Çoklu Zeka Kuramı'nda yer alan zeka alanlarının tümüne yönelik materyal kullanılmaması, hangi alandan olursa olsun üniversitede materyal geliştirme dersi almış öğretmenlerin materyal kullanımında Çoklu Zeka Kuramı'nı dikkate almaması yönünden örtüşür nitelikte sonuçlar taşımaktadır.

Ulusoy ve Gülüm'ün (2009) ortaöğretim sosyal bilgiler dersinde materyal kullanımını incelediği çalışmada ise öğretmenlerin materyal bulma ve kullanmada yetersiz olduğu, ayrıca öğretmenlerin ağırlıklı olarak görsel materyalleri kullandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Çoklu Zeka Kuramı'nda görsel zeka alanında materyalleri yoğun olarak kullanması, yine bu çalışmanın sonucuyla benzerlik taşımaktadır.

Ülkemizdeki eğitim programında benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmede bireyse farklılığı ne olursa olsun, tüm öğrencilerin eğitim sürecine katılmasını beklemektedir. Öğrencilerin yatkın olduğu zeka alanında öğrenim görmesi ve diğer zeka alanlarını geliştirecek şekilde etkinliklerle karşılaşması öğrenmede verimliliği artırmaktadır. Özellikle öğrencinin yaşamın içinden ve yaşamla ilgili öğrenmeler yaşadığı Hayat Bilgisi dersinde öğrencinin bütün duyu organları ve bütün zeka alanlarıyla öğrenmeler gerçekleştirmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini planlama ve uygulamada mümkün olduğunca tüm zeka alanlarına yönelik etkinlikleri kullanması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin materyal geliştirme konusunda eksikliklerini gidermesi için ise bu konuda hizmet içi eğitim almasının katkı sağlayabileceği de ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Alaz, A. (2008). Çoklu zekâ temelli uygulamaların öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 113-123.

Azar, A., Presley, A. İ., & Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrenci başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 45-54.

Bektaş, M. (2012). Hayat bilgisi dersinde bireysel farklılıklara yaklaşım. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* içinde (2. Baskı, s. 201-246). Ankara: Pegem.

Bektaş, M., & Uzunkol, E. (2015). Hayat bilgisi dersi ve çoklu zeka alanları: İkinci sınıf öğrenci çalışma kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*(2), 364-378. doi: 10.17051/io.2015.34904

Bozkurt, A., & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenlerin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27,* 47-56.

Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(147), 14-25.

Doğan, Y., & Alkış, S. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler derslerinde çoklu zekâ alanlarını kullanabilmelerine yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(20), 327-339.

Gençtanırım, D. (2015). Bireysel farklılıklar. Ş. Işık Terzi (Ed.),*Eğitim Psikolojisi* içinde (2. Baskı, s. 249-286). Ankara: Pegem.

Grant, J. S., & Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development.*Research in Nursing and Health, 20,* 269-274.

Işık, D., Tarım, K., & İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarına etkisi.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 63-77.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.* Ankara: Tekışık.

Kayıran, B. K., & İflazoğlu, A. (2007). Çoklu zeka kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin Türkçe dersine ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama başarısına etkisi.*Eurasian Journal of Educational Research, 29,* 129-141.

Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(2), 473-480.

MEB (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Öngören, H., & Şahin, A. (2008). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 24-35.

Öztürk, M. K. (2002). Liselerde coğrafya öğretiminde araç, gereç, materyal kullanımı ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,* 126-129.

Şad, N., & Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 169-187.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,* 164-172.

Tertemiz, N. (2004). Çoklu zekâ kuramına göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi.*Eğitim ve Bilim, 29*(134), 1-10.

Toptaş, V. (2008). Geometri alt öğrenme alanlarının öğretiminde kullanılan öğretim materyalleri ile öğretme-öğrenme sürecinin bir birinci sınıfta incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(1), 299-323.

Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 85-99.

Uzunöz, A., & Akbaş, Y. (2011). Coğrafya dersinde çoklu zekâ destekli öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(3), 467-496.

Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online, 12*(3), 635-658.

Veneziano, L., & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health related questionnaires. *Am J Health Behav, 21*(1), 67-70.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Ek A. Örnek Görüşme Formu

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MATERYALLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmen,

İlköğretim 1-3 sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretiminde sık kullandığınız materyalleri tespit etmek için yapılmış bu görüşme formunda verdiğiniz bilgiler bilimsel amaçlar için kullanılacak, hiçbir kişi ve kurum ile paylaşılmayacaktır. Doğru ve samimiyetle vereceğiniz yanıtlar, araştırmanın sağlıklı sonuçlar ortaya çıkarması ve bilimin gelişmesine katkıda bulunması açısından oldukça önemlidir.

Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Yük. Lis. Öğr. Bahadır Han

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: ☒ Kadın ☐ Erkek

Eğitim Durumunuz: ☐ Lisans ☒ Yüksek lisans ☐ Doktora
☐ Diğer (lütfen belirtiniz): .....

Mesleki Tecrübeniz (yıl): .....6.....

Şu Anda Eğitim Verdiğiniz Sınıf: .....2.....

---

1. Hayat Bilgisi dersi öğretme-öğrenme etkinliklerinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

Akıllı tahta, kendi hazırladığım ders materyalleri, insan vücudu, dünya modeli

1

2. Hayat Bilgisi dersi öğrenme-öğretme sürecinde belirttiğiniz öğrenim materyallerini kullanma gerekçeleriniz nelerdir? Açıklayınız.

Görselliği sağlamak, konuları daha somut hale getirmek, öğrencilerin dikkatini çekmek için kullanıyorum. İlkokul öğrencilerinin soyut düşünme yetenekleri zayıf olduğu için materyaller sayesinde gözleri önüne serebiliyoruz.

3. Hayat Bilgisi dersine öğrenme ortamı hazırlamada öğrenme materyalini seçerken nelere dikkat edersiniz? Açıklayınız.

Öğrencilerin yaşına, seviyesine uygun materyaller seçiyorum. Konunun özelliklerine göre farklı materyaller kullanmaya çalışıyorum.

Ek B. Materyallere Yönelik Soru Maddesinin Analizinde Kullanılan Kategorizasyon

Zeka alanı	Örnek materyaller
Sözel-dilsel zekâ	*Hikâye, şiir, metin yazmak için kâğıt-kalem, ders kitabı, ders defteri, yazı tahtası, kitap, dergi, gazete-kupürleri, tekerleme, ansiklopedi vb.*
Mantıksal-matematiksel zekâ	*Şemalar, grafikler, tablolar, bilgisayar programları, harita, kroki vb.*
Görsel-uzamsal zekâ	*Resimler, şemalar, video-film, gazete-kupürleri, afişler, dergiler, bilgisayar programları, slayt gösterisi, grafikler, şekiller, yazı tahtası, tablolar, gerçek nesnelerin modelleri, resim çizmek için kâğıt-boya kalemleri vb.*
Müziksel-ritmik zekâ	*Şarkılar, video-film, çalgı aleti, ses kaydı, tekerleme vb.*
Bedensel-kinestetik zekâ	*Oyuncaklar, spor malzemeleri, drama malzemeleri, modeller vb.*
Sosyal-kişilerarası zekâ	*Metin yazmak için kâğıt-kalem, drama malzemeleri vb.*
İçsel-bireysel zekâ	*Metin yazmak için kâğıt-kalem, resim çizmek için kâğıt-boya kalemleri vb.*
Doğacı zekâ	*Evcil hayvanlar, bitkiler-çiçekler vb.*

Not: Kullanılan materyallerin ilk olarak hitap ettiği zekâ alanlarına göre kategorize edilmiştir. Kullanım amacına, konu kapsamına göre hitap ettiği zekâ alanları artabilir.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Çağla BEREKETOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, cagla.bereketoglu@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada İlköğretim Sınıf Öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu bağlamda ortaya çıkarılan sonuç ve önerilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda: Hayat Bilgisi dersinin öğrenci için önemi, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin görüşleri, sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde en çok karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmış ve bunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü ve toplamda 10 dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı uygulanarak yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Araştırmada, yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geçerlik ve güvenirliği için 2 uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan sorular aynı okulda uygulama yapan sınıf öğretmeni adaylarına yöneltilmiş ve öğretmen adaylarının izni doğrultusunda alınan cevaplar ses kaydedici cihaza kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında, öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda gerekli görüldüğü yerlerde incelenen durum hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla bazen görüşme formunda yer almayan alt sorular yöneltilmiştir. Veri analizi sürecinde nitel araştırma metotlarında sıkça başvurulan "sürekli karşılaştırmalı analiz" kullanılmıştır. Bu işlem sürecinde, temellendirilmiş kuram yaklaşımı çerçevesinde, elde edilen veriler incelenerek ve sürekli karşılaştırmalar yapılarak benzer veriler sınıflandırılıp kategoriler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde kullandıkları yöntem tekniklerin çoğunlukla düz anlatım ve yaratıcı drama olduğu ve bunu tartışma beyin fırtınası ve görüş geliştirmenin izlediği görülmektedir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar dâhilinde sınıf ortamının uygun olmaması ve öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Yapılan araştırma sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde karşılaştıkları diğer problemin, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersi öğretimine yönelik yeterince teorik bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle Hayat Bilgisi etkinliklerinin özü ve başlangıç noktası; Çocukta bir olgu / olay arasındaki doğrudan karşılaşma, çocukla çevresindekinin doğrudan etkileşimi, bu deneyim sonucunda çocuğun kendi fiziksel ve zihinsel çabasıyla doğrudan öğrenmesi olmalıdır. Hayat Bilgisi dersinin okuyarak öğrenilip, öğretilemeyeceği ve Hayat Bilgisi dersinin tam olarak benimsenip çocuklara aktarılmasını sağlamak için deneyimin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının da kendilerini dersin öğretimi konusunda yetersiz gördükleri bunun da deneyimlerinin az olmasından kaynaklı olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da Hayat Bilgisi dersinde çocuklarla ilgi iletişim kurmada sorunlar yaşamakta olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının, sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar nedeniyle sınıf dışı etkinliklere yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında: Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan ve öğretmen adaylarına önerilen etkinliklerin programın amaçları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir. Öğrenme sürecini sınıfla sınırlandırmak yerine, yaşamın her alanın öğrenme ortamına dönüştürülmesi gerekmektedir. Gezi-gözlem, inceleme gibi yöntem ve tekniklere yer verilerek, gerçek nesne ve objelerin yerinde incelenmesi ve gözlemlenmesine fırsat yaratarak bireyin gerçek ortamlarda öğrenim görmesine olanak sağlanmalıdır. Okullarda öğrencilerin uygulama yapabileceği uygulama alanları oluşturulmalıdır. Sınıf öğretmeni, öğretmen adayını kendi görüşleri doğrultusunda hareket ettirmek için sınırlandırmamalıdır. Öğretmen adaylarına uygulama yapmaları için daha fazla zaman verilmelidir. Öğretmen adaylarının fakültede aldıkları eğitim de uygulamaya yönelik olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Sınıf Öğretmeni Adayı, Hayat Bilgisi Öğretimi,

ABSTRACT

This study aims to analyze the problems encountered by prospective primary school teachers whilst teaching social studies courses and make suggestions for the solution of those problems. With this aim, the study investigates the prospective primary school teachers' perception of social studies course and tries to determine most encountered problems thus make some suggestions for these problems. The study was carried out by means of prospective primary school teacher who study at Black Sea Technical University, Fatih Education Faculty and 10 student who are fourth year primary school students. Methodologically, this study was built on qualitative research methods. Qualitative resarch methods aims to theorize social phenomenons by analyzing and understanding them within their own context.This research also use scan model as method. To collect data, the research employed semi-structured interview forms and consulted two experts to testify validity and security of the research. Prepared questions were asked to candidate teachers and recorded to voice recorders with the permission of them.During the interviews, when it was necessary additional questions were posed to teacher candidates in order to understand the issue more deeply.During the data analysis process, continuous comparative analysis was used.During this process, similar datas were analyzed by means of continuous comparisons and categorized within the framework of grounded theory approach. It was observed that candidate teachers mostly used simple understanding, creative drama followed by brain storming and idea generation.The study also revealed that candidate teachers did not have sufficient theoretical knowledge of social studies. For the fulfillment of social studies education, it is required that children should be able to justify a phenomenon or event by their own actions and stimulus. Thus, starting point of social studies actives has to teach the children direct communication with their environment to enable their learning by their own mental and physical endeavours. The study also points out to social studies course can not be taught and learnt by reading, it should be comprehended by teachers fully and then must be transferred to children with concrete practices. Teacher candidates also found them insufficient and stated that this was due to their inexperience. It was also observed that the teachers who p participated in this research had communication problems with children and class management so that did not allocate time for extracurricular activities. This research suggest that activities for teaching social science course should be re arranged by taking objectives of the programme both for teachers and students. Instead of limiting learning process into the class, it should be expanded to each learning environment. The methods such as trip, observation and research should be prioritized to create an opportunity to examine and observe real objects within their own original setting. Schools also should have practice fields where students can practice what they learnt. Class teacher also should not restrict candidate teachers within the limit of their own ideas and candidate teachers should be given more time to enable them to do practices. Finally, candidate teachers should be educated practice oriented at Faculties.

Keywords: Primary Education, Primary School Teacher Candidate, Teaching Life Of Science

GİRİŞ

Okul, çocuğu hayata hazırlar. Fakat çocuğun hayatının önemli bir bölümünün okulda geçtiği unutulmamalıdır. Bu nedenledir ki "hayata hazırlanmak" ile "hayatı yaşamak" arasındaki sınırın nerede başladığını veya bittiğini ayırt etmek kolay değildir. Hayat ile hayata hazırlanma sürecinin bu denli iç içe geçmiş olması, hayata hazırlanma yönteminin de zorunlu olarak hayatın gerçekleriyle örtüşmesini gerektirmektedir. Çocuğun aileden sosyal çevreye adım attığı ilk mekân okuldur. Bu sayede çocuk farklı insanlarla tanışır, farklı olaylar görür ve çevresinde meydana gelen olaylara anlamlar yükleneme başlar. Öyleyse okulun, çocuğun hayatındaki yeri azımsanamayacak derecede önemlidir. Bu doğrultuda (Binbaşıoğlu, 2003) Hayat Bilgisi dersini: "Çocuğun içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel çevreyi incelemesini sağlayarak, çevresi ve çevre sorunları hakkında doğru ve sağlam bilgiler ile çevreye uyumda iyi alışkanlıklar ve gerekli beceriler öğretmek amacıyla düzenlenen bir ders" olarak tanımlamıştır. Çocuğun yaşadığı ortamda doğal ve toplumsal çevresine uyumunu sağlayarak onu bir üst öğrenime hazırlayan ve ilköğretimin (Ocak ve Beydoğan, 2005), belirlediği hedeflere ulaşılmasında 1. 2. ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinin önemli bir katkısı vardır (Sönmez, 1997).

Hayat Bilgisi dersi insan, toplum ve doğa boyutunda ortak yaşamın tüm değerlerini barındıran ve öğrencinin bilinçle oluşturacağı çok boyutlu ilişki örüntüsünün başlandığı birinci dönem derslerinin bel kemiği, ikinci dönem derslerinin de temeli olması niteliği ile

diğer derslerden farklı ve öncelikli öneme sahiptir (Sabancı ve Şahin, 2005). Hayat Bilgisi, çocuğun yaşam evrenini oluşturan dirik yaşantılar bütünüdür. O halde Hayat Bilgisi ders içeriği, çocuğun hayatında çok önemli ve etkili olan ve büyük bir heyecanla başladığı okul ile ilişkili olmalıdır. (Öğülmüş, 2012). Hayat Bilgisi dersi hayatın kendisidir. Dolayısıyla hayatilik ilkesi gereğince hayatı okula getirmek gerekmektedir. Bu nedenle ders için seçilen konular, yöntem, teknik araç-gereç hayatın kendisi olursa dersin etkinliği artacaktır. Doğal olarak öğretmen adaylarının bu noktada öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri en iyi şekilde kazanmaları ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları alabileceklerine güvenmeleri ve inanmaları gerekmektedir. Bireylerin hem sosyal rollerini benimsemeleri, hem de eğitim ortamlarına hazırlanmalarının temelleri ilköğretim kurumlarında atılmaktadır. İlköğretim, bireylerin ileriki yaşantılarını şekillendirdiğinden dolayı eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple ilköğretimde yer alan derslerin niteliklerinin arttırılması ve etkili öğretim uygulamalarının düzenlenmesi gerekmektedir (Altun ve Şahin, 2013).

Eğitim-öğretim ortamında öğrenci başarısının temel unsurları arasında öğretmenin öğrencisinin başarısından sorumluluk algılaması ve öğrencinin de kendi başarısından sorumluluk algılaması oldukça önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olarak kabul edilmektedir. Ancak öğrencinin uygun davranışlar kazanmasında önemli bir yere sahip olan öğretmenin mesleğinde başarılı olmasında öğrencisinin başarı başarısızlığından sorumluluk algılaması çok daha önemlidir.(Ekici, 2013). Yıllardır eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmaların öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerle ve gösterdikleri davranışlarla öğrenci başarısını arttırması arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda etkili öğretim yönünde pek çok öğretim modelinin, yönteminin, tekniğinin, araç-gerecin vb. geliştirildiği görülmektedir (Bolster, 1983; Joyce & Weil, 1986. Aktaran: Ekici,2013). Ancak günümüzde hâlâ öğrenci başarı-başarısızlığının nedenleri önemli araştırma konuları olma özelliğini sürdürmektedir. Öğrenci başarı-başarısızlığında öğrencinin bireysel nitelikleri yanında özellikle öğretmenin sorumluluğunda yürütülen eğitim-öğretim uygulamaları oldukça önemlidir(Ekici, 2013). Gerçek yaşamla birebir olan Hayat Bilgisi dersi (Bayram, 2005), öğrencinin aile ortamından çıkıp formal öğrenme ortamlarının içine girdiği okulda öğrenciye o güne kadar gerçek hayatta öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatları sağlayan bir derstir. Bu derste öğrenciye önce kendi özelliklerini sonra da arkadaşlarının özelliklerini fark etme ve bu özelliklerini, öğrenme için nasıl kullanabileceğini deneme fırsatları sağlanmalıdır. Bu fırsatları sağlamak için hayat bilgisi dersinin hem yapısı hem de içeriği çok uygundur (Bektaş, 2007).

Kendini ve çevresini tanıyan, kendini geliştirerek çevresine uyum gösteren, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal özellikleri kazanan bireyler çevresi ve yaşamı ile ilgili ilk düşüncelerini, duygularını da bu ders sayesinde biçimlendirilirken (Özden, 2005), ahlaki nitelik taşıyan toplumsal değerler de bu ders aracılığıyla bireylere kazandırılmaktadır(Gülaydın, 2002. Çocuğun; analitik düşünebilme, ülkesine ve dünyaya uyum sağlayabilme, bilinçli bir tüketici ve özellikle aynı zamanda üretici olabilme ve bilimsel düşünme becerilerini oluşturabilmesinde Hayat Bilgisi dersinin yadsınamayacak bir önemi vardır (Güneş ve Demir, 2007).Öğretimde asıl amaç çok bilgi aktarmaktan ziyade öğrenilenlerin iyi anlaşılması ve benimsenmesidir (Petrof, 1993). Bireyin önceki yaşantıları ve hazır bulunuşluğuna göre öğrenmeyi, bireyin kendi zihninde yapılandırabileceği gerçeğine uygun olan bu yaklaşımın hayat bulması ancak bireyin öğrenmesi için uygun koşullar, araç-gereç, mekân ve çevre sağlandığında mümkün olabilecektir. Hayat Bilgisi dersi için en uygun çevre ise bireyin gerçek nesne, olgu ve olaylarla iletişim kurabileceği hayatın kendisidir. Bu yönüyle bu ders için okulla hayatın bağ-

larını koparmak yerine, bu bağları güçlendirecek gezi-gözlem, inceleme gibi yöntemlerin geniş bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yukarıda yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bu sorunlara çözümler üretmeyi hedeflemesi açısından ve ilgili alana yapacağı düşünülen katkıdan dolayı önem arz etmektedir. Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersi çocuğu hayata hazırlayan bir ders olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin Hayat bilgisi dersindeki etkisi göz ardı edilemez. Bu nedenle öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri getirmek hem alana hem de yetişecek olan öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi öğretiminde karşılaştıkları sorunların ve bu bağlamda ortaya çıkarılan sonuç ve önerilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Hayat Bilgisi dersinin öğrenci için önemi nedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde en çok karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Yapılan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı uygulanarak yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada, yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2006; Ekiz, 2003; Kaptan, 1993; Karasar, 2006). Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Karasar, 2009).

ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4.sınıfta okumakta bulunan 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır**.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf Öğretmeni adaylarının dördü kadın, altısı erkektir. Öğretmen adayları Trabzon ili Akçaabat ilçesindeki bir okulda uygulama yapmaktadır. Sınıfların ortalama mevcudu 30-35 kişi arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının üçü 1.sınıflara, dördü 2. sınıflara, üçü de 4. sınıflara ders vermektedir. Uygulama yapılan okulda ders için kullanılabilecek materyallerin

yeterli olduğu belirtilmiştir. Okula gelen öğrencilerin velilerinin ekonomik durumlarının orta seviyede olduğu söylenebilir.

VERİ TOPLAMA ARACI VE İZLENEN YOL

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Buna bağlı olarak 15 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu sorular aynı okulda uygulama yapan sınıf öğretmeni adaylarına yöneltilmiş ve öğretmen adaylarının izni doğrultusunda alınan cevaplar ses kaydedici cihaza kaydedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Formun ikinci bölümünde öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersine yönelik düşüncelerini, kullandıkları yöntem teknikleri, Hayat Bilgisi dersinde en çok karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerilerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada hazırlanan yarı-yapılandırılmış mülakat formunun geçerlik ve güvenirliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzman incelemesi, araştırmacı tüm süreçleri sözel olarak uzamana aktarır. Topladığı verileri, ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliliğini uzman ile birlikte değerlendirir. Uzman bu süreçlere ilişkin sorular sorar, ham veriyi, bunların analizini gözden geçirir ve bu süreçlerin uygunluğuna ilişkin geri bildirimde bulunur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formunda yer alan sorular, araştırma kapsamında olmayan başka bir öğretmene pilot uygulama amacıyla yönlendirilmiş ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Anlamsız ve gereksiz görülen sorular formdan atılarak 15 genel soru ile yarı-yapılandırılmış forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler sırasında, öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda gerekli görüldüğü yerlerde incelenen durum hakkında daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla bazen görüşme formunda yer almayan alt sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmeci önceden hazırladığı konu ve alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlamış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma ayrıcalığına sahiptir(Yıldırım & Şimşek, 2013).

VERİ ANALİZİ

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek kâğıt üzerine dökülmüştür. Veri analizi sürecinde nitel araştırma metotlarında sıkça başvurulan "sürekli karşılaştırmalı analiz" kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırmalı veri analizi, incelenen verilerin tümevarım kategori şeklinde kodlanması ve aynı zamanda incelenmekte olan verilerle sürekli olarak karşılaştırılması işlemini kapsamaktadır. Bu karşılaştırma işleminde benzerlikler gösteren ya da benzer anlamlar içeren veriler kalmadığında, yeni bir kategori oluşturulur. Bu süreçte ilk oluşturulan kategorilerin verileri tam olarak yansıtmadığı ya da araştırılan konuyu tam yansıtmadığı gerekçesiyle, değiştirilmesi ya da çıkarılması söz konusudur (Ekiz, 2009). Bu işlem sürecinde, temellendirilmiş kuram yaklaşımı çerçevesinde, elde edilen veriler incelenerek ve sürekli karşılaştırmalar yapılarak benzer veriler sınıflandırılıp kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen bu kategoriler tablolar halinde sunulmuş ve tablolardaki veriler, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşmelerinde kaydedilen konuşma metinleri ile desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizleri ve bulguları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 10 sınıf öğretmeni adayına ait ön bilgiler Tablo 1'de özet halinde sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ile ilgili ön bilgiler

ADAY ÖĞRETMEN KODU	CİNSİYET	YAŞ	UYGULAMA YAPTIKLARI SINIF
Ö1	KADIN	23	2. Sınıf
Ö2	ERKEK	21	1.Sınıf
Ö3	KADIN	23	2.Sınıf
Ö4	ERKEK	23	3. Sınıf
Ö5	ERKEK	22	3.Sınıf
Ö6	ERKEK	22	2. Sınıf
Ö7	KADIN	23	2. Sınıf
Ö8	KADIN	21	1.Sınıf
Ö9	ERKEK	22	1.Sınıf
Ö10	ERKEK	22	3. Sınıf

Tabloya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 4'ü erkek, 6'sı kadın olmak üzere toplam 10 kişilik gönüllüden oluşmaktadır. Tablolardaki numaralandırma tamamen rastgele olup katılımcıların ad, soy ad gibi özel bilgileri hiçbir şekilde hiçbir yerde paylaşılmamıştır. Araştırmaya doğru ve objektif bir şekilde yansıması yapılan bu araştırmanın güvenirliği ve netliği açısından önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Hayat Bilgisi Dersini İşlerken Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Araştırmanın ilk bölümünde katılımcı öğretmenlerin ön bilgilerinin alınmasının ardından ikinci bölümünde öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersinde kullandıkları yöntem teknikleri belirlemeye çalışılmış ve bu doğrultuda sorular yöneltilmiştir ve 9 kategoriye ayrılmıştır. Bu bölümde yöneltilen soruların ilki," En sık kullandığınız yöntem teknikler nelerdir?" Katılımcı öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar genellenerek Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Hayat Bilgisi Dersini İşlerken Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Anlatım	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Soru-Cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Tartışma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5
Demostrasyon (Gösteri)	Ö4, Ö6
Grup Tartışması	Ö1, Ö3, Ö5,Ö8, Ö10
Beyin Fırtınası	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10
Yaratıcı Drama	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Rol Oynama	Ö2, Ö5, Ö10
Görüş Geliştirme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8

Tablo 2'den de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 4.sınıf Sınıf Öğretmeni adaylarına yöneltilen sorular dâhilinde, Hayat Bilgisi dersinde kullandıkları yöntem tekniklerin çoğunlukla düz anlatım ve yaratıcı drama olduğu ve bunu tartışma beyin fırtınası ve görüş geliştirmenin izlediği görülmektedir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar dâhilinde sınıf ortamının uygun olmaması ve öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö1: *Çoğunlukla yaratıcı dramayı kullanıyorum. Sınıf kalabalık olduğu için sıkıntılar oluyor. Grup tartışmasına da yer veriyorum ancak sınıf kontrolü zor oluyor, dolayısıyla pek fazla kullanamıyorum. Sonra bunu anlatım, beyin fırtınası, soru cevap ve sıklıkla kullandığım görüş geliştirme takip ediyor.*

Ö5: *Başlarda yaratıcı dramayı, rol oynamayı, grup tartışması ve beyin fırtınasını sıklıkla kullanıyordum. Ancak sınıf öğretmeni bu şekilde konuların yetişmeyeceğini söyleyince düz anlatım kullanmaya başladım. Sonuçta biz sınıfta misafir öğretmen gibiyiz. Tam anlamıyla istediğimiz şekilde sınıfı yönetemiyoruz. Öğrencilerde bizi misafir öğretmen gibi görüyorlar ve sınıf yönetiminde de sıkıntılar yaşıyoruz. Böyle problemler olunca da düz anlatımı ve bununla birlikte soru-cevap ve tartışmayı kullanıyorum.*

Ö8: *: Grup tartışması ve yaratıcı drama kullanıyorum. Fakat grup tartışması biraz problemli oluyor. Sınıflar kalabalık ve çocuklar bizi pek dinlemiyor bu noktada sınıf yönetiminde sıkıntı yaşıyorum. Her konu tartışmayla ya da yaratıcı drama ile anlatılmıyor. Dolayısıyla anlatımı da sıklıkla kullanıyorum. Bunu olarak soru-cevap ve görüş geliştirme izliyor.*

Ö10: *Drama, soru cevap ve grup tartışmasını çoğunlukla kullanıyorum. Grup tartışmasında sınıf biraz karışıyor ama verimli olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda beyin fırtınası da çocuklar için iyi oluyor hızlı ve çok yanıt alabiliyoruz bir problemle ilgili. Anlatım da ister istemez konu aralarında, geçişlerde ve dersin sonunda tekrar amaçlı oluyor.*

Katılımcı öğretmen adaylarının çoğunlukla düz anlatım, yaratıcı drama ve soru cevap yöntem tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca beyin fırtınası, grup tartışması, görüş geliştirme tekniklerini kullanmaktadırlar. Ancak öğretmen adaylarının yanıtları doğrultusunda

sınıf ortamının fiziki şartlarının yeterli olmaması, öğrencilerin öğretmen adaylarını sınıf yönetimi konusunda zor durumda bıraktığı ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarının bağımsız hareket etmesini engellediği belirtilmektedir.

Öğretmen Adaylarının Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminde En Çok Karşılaştığı Sorunlar

Araştırmada öğretmen adaylarına Hayat Bilgisi dersinde en çok karşılaştıkları sorunlar sorulmuş ve bu sorunların için çözümü için uyguladıkları yöntemler hakkında görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminde En Çok Karşılaştığı Sorunlar

Sınıf içi disiplini sağlama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Öğrencileri derse hazırlama ve motive etme	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8
Öğrencilerle etkili iletişim kurma	Ö1, Ö2, Ö7
Hayat Bilgisi dersi öğretimine ilişkin yeterli teorik bilgiye sahip olmama	Ö6, Ö8, Ö9
Sınıf Öğretmeninin müdahalesi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10
Sınıf-okul kültürüne uyum sağlayamama	Ö4, Ö9, Ö10
Programdan ve kılavuz kitaptan kaynaklı sorunlar	Ö1, Ö9, Ö10

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının neredeyse tamamı sınıf içi disiplini sağlama (sınıf yönetimi) konusunda sorun yaşamaktadır. Bunu Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 kodlu öğretmen adaylarımız şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: *Sınıfta tüm çocuklara söz hakkı vermeye çalışıyorum ama bazen gözümden kaçanlar oluyor. Onlara ilgi göstermediğimi düşünüyorlar ama bunu fark edince söz hakkı verip durumu düzeltiyorum. Genelde sınıf yönetimi konusu sıkıntılı benim için.*

Ö4*: Sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşıyorum. Bu da sanırım benim deneyimsizliğimden kaynaklanıyor.*

Ö6: *Sınıfı yönetmek zor oluyor. Çünkü çocuklar bizi görünce hemen bağırıyorlar. Sonra biz otorite kurmaya çalışıyoruz. Karmaşık bir şey ortaya çıkıyor.*

Ö7: *Sınıf hâkimiyetinde en çok zorluk yaşıyorum. Öğrenciler bizim sınıf öğretmeni olmadığımızı misafir olduğumuzu biliyor ve bizi çok iyi dinlemiyorlar.*

Ö8: *Beni en çok zorlayan konu sınıf yönetimi. Çünkü çocuklar bizi pek ciddiye almıyor. Normalde sınıf öğretmeniyle sorun yaşanmadan yapılacak etkinliği biz yaptırınca sınıfta karışıklık, gürültü, karmaşa yaşanıyor. Dolayısıyla benim en çok yaşadığım problem sınıf yönetimi.*

***Ö9**: Özellikle grup etkinliklerinde sınıf hâkimiyetini kaçırıyorum bu noktada sıkıntı yaşıyorum.*

Öğrencileri derse hazırlama ve motive etme süreçlerinde Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8 kodlu öğretmen adaylarının sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşanan sorunların öğrencilerin, öğretmen adaylarının geçici süreyle sınıfta bulunduklarından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda Ö6 kodlu öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

***Ö6:** Çocuklar bizi görünce hemen bağırıyorlar, ayaklanıyorlar, sınıfta karışıklık çıkıyor. Sanki biz gelince ders işlemeyecekmişiz gibi davranıyorlar. Ders esnasında da sürekli karışıklık ve gürültü oluyor. Bu hazırladığımız planı da uygulamamızı engelliyor. Çocukları derse hazırlayana kadar epey süre geçiyor. Bu sürede motivasyon da sağlamaya çalışırken zaman kaybı yaşanıyor. Dersi öğretmenleri anlattığında planını sıkıntı çıkmadan uygulayabiliyor. Buna neden olan çocukların bizi tam anlamıyla öğretmenleri olarak benimsememelerinden ve sürekli derslerine gelmememizden kaynaklanıyor.*

Bilindiği üzere öğrencilerle etkili iletişim kurmak dersin işlenişini önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının da Hayat Bilgisi dersinde çocuklarla ilgi iletişim kurmada sorunlar yaşamakta olduğu gözlemlenmiştir. Bu raddede Ö1 kodlu öğretmen adayının görüşlerine yer verilmiştir:

***Ö1:** Bazı çocuklar çekingen ve onların derse katılmasını sağlamak için fazladan zamana ihtiyacımız var. Yeterince zaman olmadığı için çocukla iletişim problemi oluyor. Bu da çocuğun bizi anlamasına engel oluyor. Bu nedenle çocuklarla aramızda istediğim bağ kurulamıyor. Aramızda istediğim o pozitif etkileşimin kurulamaması onlara ulaşmamı engelliyor ve beraberinde motivasyon eksikliği, zaman sıkıntısı gibi sorunları getiriyor.*

Yapılan araştırma sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersinde karşılaştıkları diğer problemin, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi dersi öğretimine yönelik yeterince teorik bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Hayat Bilgisi dersinin okuyarak öğrenilip, öğretilemeyeceği ve Hayat Bilgisi dersinin tam olarak benimsenip çocuklara aktarılmasını sağlamak için deneyimin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının da kendilerini dersin öğretimi konusunda yetersiz gördükleri bunun da deneyimlerinin az olmasından kaynaklı olduklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili Ö8 kodlu öğretmen adayının görüşlerine yer verilmiştir.

***Ö8:** Hayat Bilgisi dersini matematik gibi işlemler yaparak anlatamıyoruz. Okuyarak da anlatamıyoruz. Teorik olarak bir şeyler öğrendik fakat sınıf ortamında bunları öğrencilere aktarmak pek mümkün olmuyor. Çünkü dersin öğretiminde deneyim çok önemli. Çocukların hangi kazanımı ne şeklide daha kolay ve daha kalıcı öğrendiklerini anlamamızı sağlar.*

Hayat Bilgisi Dersinde Kazanılan Beceriler ve Bunların Hayata Aktarılması Durumu

Öğretmen adaylarıyla Hayat Bilgisi dersine yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin kazandıkları becerileri hayata aktarma durumuna yönelik bulgu sonuçları tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Kazandıkları Becerileri Hayata Aktarabilme Durumu

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10
Evet	X			X			X	X		X
Kısmen			X		X				X	
Yetersiz		X				X				

Tablo 4' de Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin kazandıkları becerileri hayata aktarabilme durumunu belirlemeye yönelik yapılan uygulamalarda öğretmen adaylarıyla, görüşme yapılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda yeterli, kısmen ve yetersiz şeklinde 3 grup oluşturulmuştur. 10 katılımcıdan alınan cevaplar analiz edilmiş ve veriler gruplandırılarak ayrılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının 5'i öğrencilerin kazandıkları becerileri hayata aktarabildiğini, 3'ü kısmen aktarabildiğini ve 2'si de aktaramadığını belirtmiştir. Bu bağlamda bazı öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Ö3: *Sınıf dışı etkinlikler yapmıyorum. Bunu okul dışında gözlemlemek daha iyi olur. Fakat bazı becerileri okul içinde kısmen kazandıklarını ve uyguladıklarını söyleyebilirim.*

Ö5: *Bunun için özel bir çalışma yapmadım. Ancak sınıf içinde bunu gözlemlemek pek mümkün değil. Bu becerileri gözlemlemek için sınıf dışı faaliyetlere bakmak gerekir.*

Ö7: *Bence aktarabiliyorlar. Örneğin okulda trafik işaretlerini öğreniyorlar ve sonrasında bunu hayata aktarıyorlar. Bu hayata aktardıklarının göstergesidir.*

Ö9*: Bazı kazanımlarda uyguladıklarını söyleyebilirim ama her kazanım için geçerli değil. Mesela bir arkadaşına nasıl davranması gerektiği gibi soyut durumlarda uygulayabileceğini ön göremiyorum.*

Ö10: *Çocuklar konuyu eğlenerek ve tam olarak öğrenmişlerse hayata aktarabiliyorlar. Hatta bir keresinde etkinlik yapmıştım ve sonra bir davranış gösterdiğimde öğretmenim yanlı bir davranış gösteriyorsunuz diye beni uyarmışlardı.*

Katılımcı görüşlerine göre oluşturulan tablonun ve yararlanılan alıntıların sonucunda çocukların çoğunluğunun kazandıkları becerileri hayata aktarabildikleri, bir kısmının da sınıf dışı gözlemler yapılamadığı için kısmen aktarabildiği belirtilmiştir. Bu bulgu çocukların sınıf dışında gözlemlememesinden kaynaklı sorunu ortaya çıkarmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili alan yazınla ilişkilendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okulda Hayat Bilgisi dersine yönelik karşılaştıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının tesadüfî ve

gönüllü katılımıyla yürütülen bu çalışmanın sonunda elde edilen verilerin analiziyle önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçların en önemlisi sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine hâkim olma konusunda yeterli düzeyde olmadıklarıdır. . Öğretmenlerin sadece geleneksel öğretim yöntemlerini teorik olarak bilmesi yeterli olmamakta pratikte de kullanır hale gelmeleri gerekmektedir (Yel, Gökbulut ve Güven, 2006). Kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında ise öğretmen adayları daha çok anlatım, soru cevap ve yaratıcı dramayı tercih etmektedir. Ancak alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmen adaylarının ders öncesinde hazırladıkları ders planlarının birçok yöntem tekniği kapsadığı (rol oynama, grup tartışması, gösterip yap
tırma, örnek olay vb.) fakat sınıf yönetimine hâkim olamamaktan kaynaklı bu planların uygulanamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca Hayat Bilgisi dersinin öğrenciyi hayata hazırlayan bir ders olduğunu, bu ders kapsamında çocuğa hayattan örnekler verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarından alınan görüşler doğrultusunda okulun fiziki altyapısı eğitim öğretim ortamı için yeterlidir. Öyle ki fiziki altyapı; Karaaslan (2003)'ın bulduğu sonuçla uyumludur. Bir okulun kendi öğretmenlerine mesleki gelişim fırsatları sunabilmesi için öncelikle alt yapı sorunları olmak üzere her alanda gelişimini tamamlamış olması gerekir. Hayat Bilgisi eğitimiyle çocukların bir olgu ya da olay hakkında kendi etkinlikleri yoluyla uyarıcıları anlamlandırmaları ve bilgiyi yapılandırmaları gerekmektedir. Bu nedenle Hayat Bilgisi etkinliklerinin özü ve başlangıç noktası; Çocukta bir olgu / olay arasındaki doğrudan karşılaşma, çocukla çevresindekinin doğrudan etkileşimi, bu deneyim sonucunda çocuğun kendi fiziksel ve zihinsel çabasıyla doğrudan öğrenmesi olmalıdır. Kimse çocuk adına öğrenmeyi anlamlandıramaz ve yapılandıramaz. Bu süreçte öğretmen çocuğa sadece yol gösterici olabilir (MEB,2003).

Yapılan araştırmaya göre öğrencilerin kazandıkları becerileri hayata aktarma konusunda sınırlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki öğretmen adaylarının çocukları okul dışında gözlemleme şansının az olması ve okulda sınırlı zaman geçirmeleri nedeniyle bu konuda istenilen sonuca ulaşılamamıştır. Öğretmen adaylarının sınıf dışı etkinliklere yer vermediği bunun nedenin de zaman yetersizliği ve sınıfı kontrol etmede çıkan problemler olduğu belirtilmektedir. Demir'in (2008, 117) yaptığı çalışmada, "öğretmenlerin, etkinliklerin en çok kazanılmasına yardımcı olduğunu düşündükleri becerilerin arasında yaratıcı düşünme becerisi de vardır" bulgusu bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ancak, bu becerileri kazanmayan öğrencilerin durumunun ne olacağı konusunda belirsizlikler bulunmaktadır

ÖNERİLER

1. Hayat Bilgisi dersi için hazırlanan ve öğretmen adaylarına önerilen etkinliklerin programın amaçları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmelidir.

2. Öğrenme sürecini sınıfla sınırlandırmak yerine, yaşamın her alanın öğrenme ortamına dönüştürülmesi gerekmektedir.

3. Gezi-gözlem, inceleme gibi yöntem ve tekniklere yer verilerek, gerçek nesne ve objelerin yerinde incelenmesi ve gözlemlenmesine fırsat yaratarak bireyin gerçek ortamlarda öğrenim görmesine olanak sağlanmalıdır.

4. Okullarda öğrencilerin uygulama yapabileceği uygulama alanları oluşturulmalıdır.

5. Sınıf öğretmeni, öğretmen adayını kendi görüşleri doğrultusunda hareket ettirmek için sınırlandırmamalıdır.

6. Öğretmen adaylarına uygulama yapmaları için daha fazla zaman verilmelidir.

7.Öğretmen adaylarının fakültede aldıkları eğitim de uygulamaya yönelik olmalıdır.

KAYNAKÇA

Alak G. Ve Nalçacı A. (2013). *Hayat Bilgisi Öğretim Programı Öğelerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Buca Eğitim Fakültesi Dergisi: 33

Altun, T ve Şahin, Z. (2013). *Parçalanmış Aileye Sahip Çocukların Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasının İşlenişine Katılım Düzeylerinin İncelenmesi*. İlköğretim Online, 13(4), 1249-1277, 2014.

Bayram, H. (2005). 1998 Hayat bilgisi dersi programı ile 2004 hayat bilgisi dersi programının etkililiğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitimde Yansımalar VIII: İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, 446-457, Tek ışık Eğitim Araştırma Vakfı, Ankara.*

Bektaş, M. (2007). *Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirilme Biçimlerinin ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Binbaşıoğlu, C. (2003).Hayat Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demir, M.R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişisine etkisi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Ekici, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi. 38 (169).

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık

Gülaydın, G. (2002). *1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 169-180.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi

MEB. (2005). İlköğretim hayat Bilgisi dersi Öğretim Program ve Kılavuzu (2.2.3) Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Ocak, G. ve Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi ders içeriğinin amaçlarla tutarlılık ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme (Erzurum il örneği). *Gazi Üniversitesi Kirşehir Eğitim Fakültesi, 6*(1), 109- 132.

Petrof, G. (1993). Okul ve Hayat İstanbul: Remzi Kitabevi

Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: Bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru. Eğitimde Yansımalar: VIII. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri Erciyes Üniversitesi. Ankara: Sim Matbaası*

Sönmez, V. (1997). Hayat Bilgisi Öğretimi: Ankara Anı Yayıncılık

Yel, S, Gökbulut, Y. ve Güven. S. (2006, Nisan). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 465–475, Ankara: Kök Yayıncılık.*

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yaklaşımları (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi



İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ



İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİM SÜRECİNİN VELİ BOYUTUNDA YAŞANAN SORUNLARININ VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI DEĞERLENDİRİLMESİ

Yılmaz Geçit, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, yilmaz.gecit@erdogan.edu.tr

Nurcan Ölmez, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi, nurcan198992@gmail.com

Öz

Günümüz toplumunda bireylerin çağdaş yaşam şartlarının gereklerini yerine getirebilmeleri için okuryazar olmaları önem arz etmektedir. Okuma yazmanın insan hayatındaki bu önemi dikkate alındığında okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken çok dikkatli olmak gerekir. Burada bahsedilen okur yazar olma durumu basit okur yazar olmak değil, öğrendiklerini günlük hayatına entegre edebilen bireyler yetiştirilmesi durumudur. Bu amaçla 2005 yılından itibaren eğitim sistemimizce öğrenciyi merkeze alan "Ses Temelli Cümle Yöntemi" ile okuma yazma öğretimi verilmeye başlanmıştır. Bu tarihten itibaren "Ses Temelli Cümle Yöntemi" araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan araştırılmıştır. Yapılan araştırmaların bir ayağını da bu yöntemin olumsuzlukları oluşturmaktadır. Yapılan literatür taramasında görülmüştür ki bu yöntemle okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken velilerin yaşadığı sıkıntılara bizzat değinilmemiş sadece öğretmen görüşlerine dayalı çok az değinilmiştir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde veli faktörünün de önemli olduğundan yola çıkarak velilerin yaşadığı sorunları velilerden alınan bilgilerle tespit etmek, böylece öğrencilerin bu süreçte velilerden kaynaklanan sorunlarını en aza indirmek amacıyla araştırmaya başlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak survey (tarama) yönteminin anket tekniği kullanılmıştır. Anket hazırlanırken ilk okuma yazma süreci dikkate alınarak anket soruları hazırlanmış ve alanda uzman iki kişinin görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son şekli verilmiştir. Sonra rasgele örneklem seçimi yapılarak Erzurum Aşkale ilçesi merkez okullarında birinci sınıfta okuyan öğrencilerin velilerine anketler dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Aynı işlemler birinci sınıf okutan öğretmenlere de uygulanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan anket veliler için hazırlanan anket düzenlenerek oluşturulmuştur. Toplanan veriler analiz edilirken yüzde ve frekansları incelenmiştir. Velilerden 70 kişi çocuklarına yardımcı olmak istediklerini ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları için yardımcı olamadıklarını, 66 veli ise veli öğretmen etkileşiminin yeterince iyi olmadığını belirtmişlerdir. Bulgular değerlendirildiğinde velilerin ilk okuma yazma sürecinde çocuklarına yardımcı olmak istedikleri ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları için yardımcı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Veli-Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi

ABSTRACT

In today's Society of individuals in order to fulfil the requirements of the conditions of contemporary life, it is important to be literate. In human life the importance of reading and writing is taken into account while performing, you need to be very careful when teaching to read and write. The condition of being literate being literate is not mentioned here simple, that you can integrate into your daily life what they have learned, cultivating individuals with the state. For this purpose, since 2005, training students sistemimizce central's "sound based sentence method" is being given to the teaching of reading and writing. From this date the "sound based sentence method" has been investigated by researchers from different perspectives. The drawbacks of this

method constitute one component of the research. This method has been seen in the literature review conducted, which addressed himself to the problems of teaching to read and write is performed when the parents have not been based on feedback from the only teacher that very little has been mentioned. The first factor in the process of teaching the parent to read and write is also important because the information that is received from the parents, by the way, to identify with the problems of the parents, thus the parents of the students began to research in order to minimize the problems from this process. As a research method-survey (scan) the technique of the survey method was used. While preparing the questionnaire considering the process of writing and reading, the questionnaire was prepared by taking the opinion of an expert in the field and the necessary arrangements were made and two people in the survey has been given its final shape. Then by selecting a random sample Erzurum aşkale County central schools were asked to fill the questionnaires and distributed to parents of students in the first grade. The same process has been applied to okutan first class teachers. The questionnaire, which was prepared for teachers which was prepared by editing the questionnaire for the parents was created. Face when analyzing collected data, and the frequencies were examined. 70 people from parents to help their children because they do not have enough information they want but they can't help, parent teacher interaction parents have indicated that the 66 is not good enough. The findings are evaluated when the first reading of the parents in the process of writing they want to help their children but concluded that they couldn't help because they do not have enough information.

Keywords: Sound Based Sentence Method In Teaching Initial Reading And Writing, Parent-Teacher-Student Interaction

GİRİŞ

Yüzyıllardır süre gelen çeşitli iletişim araçları insanlar tarafından kullanılmıştır. Modern toplumsal yaşamın gelişmesiyle birlikte bu iletişim araçlarından yazı ve okumanın önemi de artmış, toplumsal gelişmişliğin bir ölçüsü olarak görülmeye başlanmıştır.

Günümüzde bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olmasıyla olasıdır (Çelenk, 2005). Bu da okuma yazmanın insan yaşamındaki önemini ortaya koymaktadır. Okuma yazma birey hayatında bu kadar etkili iken bu eğitimin verilmesi aşamasında çok dikkatli olunması gerektiği gerçeğini de ortaya koymaktadır. Çünkü okuma yazma eğitiminin amacı çocuğa sadece okuma yazma öğretmek değil aynı zamanda çağdaş yaşam koşullarının gerektirdiği yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır. Çünkü basit okuryazarlık günümüz toplumsal hayatında işlevselliğini kaybetmiştir. Bu durum verilen sesleri seslendirmekten öteye gidememektedir. Çocuk öğrendiklerini yaşam koşullarına olumlu yönde etkileyecek şekilde kullanamıyorsa verilen okuma yazma eğitiminin amacına ulaşamadığı bir gerçektir.

Okuma yazma öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi gerektiği araştırmalara konu olmuş ve dönem farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır.2005-2006 eğitim-öğretim programı ile ilk okuma yazma öğretiminde yeni bir yöntem "Ses Temelli Cümle Yöntemi"ne geçilmiştir. İlköğretim programlarının yeniden yapılandırılması (MEB, 2005) ile birlikte ülkemizde ilk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yönteminin" kullanılmasına karar verilmiştir. Bu yönteme geçilmesine gerekçe olarak; "İlköğretimde, ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu sürede öğrenci sadece okuma yazma öğrenmemekte ayrıca Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanma, karar verme, problem çözme ve iletişim kurma gibi temel beceriler kazanmaktadır. Öğrencilerin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri kazanabilmesi" gösterilmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi, öğrencinin ön bilgilerinden hareketle yeni bilgileri yapılandırması görüşünü temele almıştır. Yöntem yapılandırıcı yaklaşım ilkelerine uygun bir yöntemdir. Bir ses verilmeden önce, günlük yaşamla bütünlük oluşturacak bir şekilde hissettirilmeye çalışılır. Burada günlük yaşamla ilişkinin yanında öğrencilerin ön bilgilerinin de açığa çıkması amaçlanmıştır (Akyol, 2012). Ses temelli cümle yöntemi, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanılmasını öngören bir yöntemdir. Yöntem kısaca, öğretime seslerle başlamakta olup, anlamlı birkaç ses verildikten sonra seslerden anlamlı hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılma

sürecini kapsamaktadır. Yöntem cümleye kısa zamanda ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir (Kırmızı & Bıçak, 2012).

İlk okuma yazma öğretiminde araştırmalar ışığında daha etkili olunacağı düşünülen yöntemlere geçilmektedir. Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretimi için seçilen en son yöntemdir ve hala güncelliğini korumaktadır. Yöntemin olumlu ve olumsuz yönleri araştırmacılar tarafından ortaya koyulmaktadır. Yalnız hangi yöntem tercih edilirse edilsin ilk okuma yazma öğretiminde başarılı olmak için öğretmen, öğrenci ve velilere birçok görevler düşmektedir. Öğretmen ve veli süreci, sıkı bir iletişim içersinde, üst düzey işbirliğiyle devam ettirmelidir. Öğrencinin ilk okuma yazmada okuryazarlığa geçiş aşamasında hedeflenen başarıya ulaşması, istenilen becerileri kazanması açısından öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimi oldukça önemlidir.

Çocuğun eğitiminde eğitim kurumlarının yanı sıra aile de önemli bir rol oynadığı için aile ile okulların sürekli işbirliği yapması gerekir. Çocuğun ailede elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler okulda öğrendiklerini destekler nitelikte ise çocuk okulda daha başarılı olur (Doğanay, 2006, akt, Şerefli, 2008). Ailenin, çocuğunun eğitimi ile ilgili gücü tartışma götürmez bir konudur. Okul çağındaki çocuğun eğitiminin aileden bağımsız ve kopuk olması düşünülemez. Ailenin eğitsel ortamı; öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir (Salıcı Ahioğlu, 2006). Ailenin çocuğun eğitimindeki rolü bu kadar önemli iken ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem "ses temelli cümle yöntemi" hakkındaki bilgileri, görüşleri, yönteme yaklaşımları önem arz etmektedir.

Okuma- Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma- yazma öğrencilerin okulda öğrenecekleri en temel ve önemli beceridir. Çünkü çocuğun öğreneceği her şey bu beceri üzerinde şekillenecek ve çoğalacaktır. Bu dönemde öğrenmeleri eksik olan bireyler bunun eksikliğini bütün hayatları boyunca yaşayacaklardır. Bu eksikliği yaşamlarının geri kalan bölümlerinde telefi etmeleri çok zor olacaktır.

Okuma yazmanın önemini şöyle özetleyecek olursak; okuma anlama gücünü geliştirmekte, anlama gücü ise öğrenmeyi beraberinde getirmektedir. İlköğretimden üniversiteye kadar tüm dersler okuduğunu anlama üzerine kurulmaktadır. Yazma ise okuma yoluyla ya da başka yollardan edinilmiş bilgileri ortaya çıkarma ya da kullanma yoludur. Yani okuma öğrenmenin bir aracı, yazmada öğrenme başarısını açığa vurmadır. "Okuduğunu başarılı bir şekilde anlamayan çocuk okulda derslerini öğrenmede başarılı olamayacaktır. Okuduğunu başarılı bir şekilde anlamış olsa anladığını yazılı olarak ifade etmede güçlük çeken çocuk da öğrendiğini gösteremeyecek ve başarılı olamayacaktır." (Çelenk. 2006, 14). Dolayısıyla okul ve yaşam başarısının anahtarı okuma yazmadır.

Okuma-Yazma Öğretiminin Amacı

Öz'e (2005) göre ilköğretim okullarımızın bütün sınıflarında okuma yazma öğretiminin hedefi; öğrencileri işlevsel bir okuma yazma seviyesine ulaştırmaktır. İşlevsel okuma yazma, bu alanda kazanılan becerilerin, günlük hayatta gerekli görülen alanlarda kullanılabilecek bir seviyeye getirilmesidir. Bu nedenle İlk okuma yazma öğretiminde, ilerdeki gelişmeleri kolaylaştıracak ve çocuk psikolojisine uygun düşecek bir hızla okuma yazma becerisini geliştirmek esas olmalıdır.

Çelenk (2007)'e göre İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma temel becerisini edinebilmesidir. Türkçe literatürde okuma yazma öğretiminin amaçlarına ya hiç yer verilmemiş ya da dil gelişiminin temel becerilerinden uzakta dinleme ve koşmayı yok sayarak sadece okuyup yazma davranışlarının ele alındığı görülmektedir. Oysaki okuma yazma becerilerini diğer dil etkinliklerinden soyutlayarak geliştirmek mümkün değildir. Çünkü dil gelişimi mümkündür. Bu açıklamalar doğrultusunda ilk okuma yazma öğretiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

- Düzeye uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme,
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metinleri ve konuşmaları anlayabilme,

- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,
- Kurala uygun ve işlek bir yazı yazabilme,
- Türk dilini öğrenmek ve kullanırken zevk almak (Çelenk,2006, 13).

İlk okuma yazma öğretiminin amacı özetlenecek olursa amaç öğrencileri basit okuryazar yapmak değil, okuma ve yazma öğrenmenin yanında düşünen, sorgulayan, eleştirel yaklaşabilen, kendini yazılı ve sözlü olarak en iyi şekilde ifade edebilen, dilini etkili bir şekilde kullanabilen, çağdaş yaşam koşullarına ayak uydurabilecek etkin bireyler yetiştirebilmektir.

Türkiye'de İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemlerinin Tarihçesi

Türkiye'de ilk okuma-yazma öğretim yöntemlerinden birçoğu kullanılmıştır. Bu yöntemlerden günümüzde en çok kullanılanı çözümleme yöntemidir. Buna karşılık ülkemizde kullanılan en eski okuma-yazma öğretim yöntemi harf yöntemidir. Ülkemizde ilk okuma ve yazma öğretimin yöntemi olarak uzun bir dönem "Elifba Cüzü" ve bunun çizdiği öğretim yolunun (harf yöntemi) hüküm sürmüş, "Terkibi" (bireşim) yöntemlerin daha sonra yerini "Tahlili" yöntemlere bırakmıştır. Nihayetinde 1924 yılındaki köklü değişiklikle hazırlanan ilkokul programında harf yöntemi yasaklanmış ve kelime ya da ses yöntemleri kullanılmıştır. Bu iki yöntemden hangisinin kullanılacağı öğretmenin tercihine bırakılmıştır (Güleryüz, 2004, s.55). İki yıl sonra (1926) ses yöntemi de yasaklanmış, "kelime yöntemi" ve "karma yöntem" olmak üzere yine iki yöntem öğretmenlerin tercihine bırakılarak kullanılmıştır. Yapılan tartışmalar sonucunda 1936 ve 1948 yıllarında hazırlanan ilkokul programlarında cümle yönteminin kullanılması kesinlik kazanmıştır. Daha sonra hazırlanan, 1968 ilkokul programında da bu yöntemin kullanılmasına devam edilmiştir (Güleryüz, 2004, s.56-57).Buna karşılık Güneş (2007), 1948 yılında kullanılmaya başlanan ve yıllarca tek yöntem olarak kullanılan cümle yönteminin yetersizliklerinin belirlendiğini ifade etmiş ve bu yetersizlikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Okuma yazma öğretimi ortalama 40 cümle ve 120 kelime ile yürütülmektedir.
- Öğrencilere aynı anda analiz ve sentez öğretilmektedir. Bu durum öğrencinin süreci karıştırmasına neden olmaktadır.
- Kelimeler bölündüğünde ortaya çıkan hecelerin işlek olmaması, yeni kelime ve cümle oluşturmayı zorlaştırmaktadır.
- Cümle yönteminde kelime ve cümle oluşturma sınırlı olduğundan, öğrenciler hep benzer cümleleri okuyup yazmaktadırlar. Bu da öğrencilerin ezberlemelerine ve monoton tekrarlara neden olmaktadır.
- Cümle öğretilirken cümlenin anlamı öğretilmekte, cümlenin kelimelere ve hecelere bölünmesi sırasında anlam ikinci planda kalmaktadır. Bu da çok sayıda anlamsız hece ile çalışma yapılmasını zorunlu kıldığından anlama düzeyinde gelişmeyi geciktirmektedir.
- Öğrencilerin çoğunun okula harfleri öğrenerek gelme durumları da cümle yöntemini zorlaştırmaktadır.
- Belirli ve kalıplaşmış cümlelerle öğretimin yapılması öğrencinin yaratıcılığını ve aktif olmasını köreltmektedir.

Güneş (2007), Türkiye'nin PISA araştırmalarında okuma alanında aldığı 441 puanla 41 ülkenin bulunduğu listede sonlarda olmasını, 1981 Türkçe Öğretim Programının ve okuma-yazma öğretim yönteminin başarılı olamamasına bağlamaktadır.

Güneş (2007) bu görüşler üzerine, kendisinin komisyon başkanlığını yaptığı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonunca, "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin geliştirildiğini, 9 ilde seçilen 120 Pilot okulda 2004-2005 öğretim yılı boyunca denendiğini belirtmektedir. Uygulamanın başarılı sonuçlar vermesi üzerine yöntem 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yöntemle ilgili ayrıntılar alt başlıkta daha sonra sunulmuştur.

İlk Okuma Yazma Öğretim Yöntemleri

1. Harf (Alfabe) Yöntemi
2. Ses (Fonetik) Yöntemi
3. Hece Yöntemi
4. Çözümleme (Analiz) Yöntemi
5. Öykü Yöntemi
6. Karma Yöntem
7. Sözcük (Kelime) Yöntemi

Ses Temelli Cümle Yöntemi

MEB 2005 Türkçe Öğretim Programında, ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasının benimsendiği açıklanmaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra bu seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Okuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak biçimde düzenlenmiştir. Bu yöntemde okuma ve yazma birilikte sürdürülmekte, okunan her öğe yazılmakta ve yazılanlar da okunmaktadır (MEB, 2005).

Okuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine Geçilme Nedenleri

İlköğretimde, ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu sürede öğrenci sadece okuma yazma öğrenmemekte ayrıca Türkçeyi doğru, etkili, güzel kullanma, karar verme, problem çözme ve iletişim kurma gibi temel beceriler kazanmaktadır. Yapılan her işte olduğu gibi ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken de çocukların özelliklerine en yatkın olan yöntemi tercih etmek gerekir. Öğrencilerin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri kazanabilmesi için Ses Temelli Cümle Yönteminin kullanılması gerekmektedir. Ses temelli cümle yönteminin en temel özelliği, parçadan bütüne gitmesidir. Yani okuma yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı heceler oluşturulacak kadar ses verildiğinde hemen seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere, cümlelerden metin oluşturma çalışmalarına gidilir.

Öğretim programlarının benimsediği yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bu yöntemle okuma yazmaya seslerle başlanır. Ses Temelli Cümle Yöntemi bu yönüyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir. Ses temelli cümle yönteminde her harf bir sesi karşılar. Yöntem bu özelliğiyle de Türkçenin ses yapısına oldukça uygundur.

Bu yöntemle:

- Okuma-yazma öğretimi çok sayıda hece, kelime ve cümle ile gerçekleştirilmektedir.
- İşlek ve anlamlı heceler kullanılmaktadır. Kelime ve cümle üretmek daha kolay olmaktadır.
- Öğrencilere cümleler ezberletilmemektedir.
- Ağırlıklı sentez kullanılmaktadır.
- Öğrencilerin önceden öğrendikleri harfler öğrenmeyi hızlandırmaktadır.
- Öğrencinin yaratıcılığını ve aktifliğini desteklemektedir.
- Metin oluşturmak daha kolay olmaktadır.
- Anlamlı hece ve kelimelerle çalışıldığından öğrencilerin anlama düzeyi yükselmektedir.
- Yöntemin uygulanması ve izlenmesi kolaydır.
- Türkçenin ses yapısına uygundur.
- İlerleme kolaydan zora aşamalı olarak gitmektedir.
- Öğrencinin dikkat düzeyine ve genişliğine uygun bir yöntemdir.
- Monoton tekrarlardan kaçınılmaktadır. Monoton tekrarlama çabuk ezberlemeyi getirmektedir. Bu durum giderek konuşmaya ve yazmaya da yansımaktadır (Güneş, 2005).

Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

1. Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. İlk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

3. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telâffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.

6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

1. Hazırlık

Bu süreçte çocuklar hem okuma hem de yazmaya hazırlanırlar. Derse dikkatlerini çekmek için ilginç hikâye, şarkı, tekerleme, oyunların yoğun kullanıldığı bölümdür. Ses temelli cümle yönteminin bu aşaması çözümleme yönteminin hazırlık süreçleri ile benzerlikler göstermektedir. Ayrıca bu aşamada sırada doğru oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Öğrencilerin el kaslarını çalıştırmak için parmak oyunları, yazı becerilerini geliştirmek için düzensiz ve düzenli çizgi çalışmalarının yapıldığı bölümdür

2. Sesi hissetme ve Tanıma

Sesi hissetme ve tanıma aşaması tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada aşağıdaki çalışma ve etkinlikler yapılmalıdır.

a) Kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme gibi etkinliklerle ses hissettirilir.

b) Sesin geçtiği kelimelere örnekler buldurulur. Örneğin tanıtılan sesin hangi öğrencilerin adında bulunduğu, hangi bitki, hayvan veya eşya adında olduğu sorulabilir. (Bu kelimeler söylenirken ilgili ses vurgulanır. Öğrenciler örnekler vermeye özendirilir.)

c) Görsellerden yararlanılarak sesi ayırt etme çalışmaları yapılır (Sesin bulunduğu ve bulunmadığı kelimelerin resimleri gösterilerek bu kelimelerde ilgili sesin geçip geçmediğini belirlemeleri istenir).

3. Sesi Okuma ve Yazma

Sesin yazıdaki sembolü olan harf aşağıdaki sıraya göre yazılır ve okunur.

a) Öğretmen tahtada bu harfin nasıl yazıldığını göstermeli ve öğrencilerle birlikte okumalıdır.

b) Alıştırma kitabındaki büyükçe çizilmiş harfin üzerinden öğrenciler ok yönünde defalarca giderek harfin yazılışına hazırlanmalıdır.

c) Öğrencilerin, satır aralıklarına (dört çizgi üç aralık) yazılmış harf örneklerinin üstünden kalemleriyle gitmeleri sağlanmalıdır.

d) Dört çizgi üç aralıktan oluşan satır aralarına (4mm, 5mm, 4mm aralıklı) öğrenciler harfleri yazmalı; ne yazdıkları sorularak harfin doğru yazımı ve seslendirilmesine özen gösterilmelidir.

4. Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma

İlk okuma-yazma öğretiminin en önemli aşaması heceler üretme; hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmadır. Bu aşamada aşağıdaki çalışmalar yapılmaktadır.

a. Verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmalıdır.

b. Elde edilen hecelerle okuma ve yazma çalışmaları yapılmalıdır.

c. Verilen her yeni ses, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli yeni heceler ve kelimeler oluşturulmalıdır.

d. Her ses grubu tamamlandıktan sonra yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli ve değerlendirilmelidir. Bir sonraki ses grubuna geçişte öğrencilerin daha önce verilenleri öğrenmiş olmalarına dikkat edilmelidir.

e. Sesler verildikçe üretilen heceler artacak, bunlara bağlı olarak kelime ve cümle oluşturma süreci de kolaylaşacaktır. Bu süreçte elde edilen kelimelerden özel ad olanlar ile cümle başlarının yazımında büyük harf yazımı ve kullanımı eş zamanlı olarak verilmelidir.

f. Elde edilen kelime ve cümlelerin anlamları üzerinde durulmalıdır.

g. Öğrenciler, kelime ve cümle oluşturmaya özendirilmelidir. Oluşturulan kelime ve cümleler okunmalı, yazılmalıdır.

5. Metin Oluşturma

Öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler, cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır. Metinler başlangıçta kısa olmalıdır. Giderek daha uzun cümleli metinlere geçilmelidir. Metin oluşturmada basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıra izlenmelidir (Güneş, 2007). Metin oluşturma sırasında iki noktaya dikkat edilmesi gerekir. Bu noktalardan biri metinlerin hep aynı cümlelerden olmaması, diğeri cümlelerin birbirleriyle anlam bağının kurulmasıdır.

Metin yazdırılırken doğru yazma ve yazı estetiğine özen gösterilmelidir. Öğrenciler yazılarını dört çizgi üç aralıktan oluşan satır çizgilerine yazmalıdırlar. Ayrıca kendi oluşturdukları farklı metinleri okumaları teşvik edilmelidir.

6. Okuryazarlığa Ulaşma

Bu aşama ilk okuma-yazma öğretim sürecinin son aşamasıdır. Serbest okuma yazma aşaması da denilmektedir. Bu aşamada öğrencilerin şiirleri, tekerlemeleri, hikâyeleri ve okuma kaynaklarından seçtikleri metinleri sınıftaki arkadaşlarına okumaları sağlanmalıdır. Ayrıca kendilerini yazılı olarak ifade etmeleri ve yazılanları okuyarak paylaşmaları da sağlanmalıdır. Yazılarını tek çizgili defter satırı üzerinde yazmalıdırlar. Bu çalışmalarla öğrencinin yavaş yavaş akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi akıcı okuyup yazması beklenmektedir (Güneş, 2007). Dolayısıyla bu yöntemin uygulanmasına karar verilmesinin amacı, İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacına paralel olarak, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Günlük yaşamımızda dili etkili ve doğru kullanmayan birçok kişiyle karşılaşmak mümkündür. Belki de eğitim öğretimin başlangıcında kullanılan ilk okuma-yazma yöntemleri, bu yetersizliklerin nedeni olabilir. İlk defa 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanan "ses temelli cümle yöntemi" ile okuma yazma öğretimi ile dili iyi kullanan, okumayı seven, okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Daha önce kullanılan cümle yönteminde öğrenciler, Mart-Nisan döneminde okumayı öğrenirken, ses temelli cümle yöntemi ile bu amaca birinci yarıyıl sonunda ulaşıldığı pilot uygulamalar sonucunda görülmüştür.

Güneş (2005), pilot uygulamalar sonucunda Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin:

- Grup hâlinde ve kısa sürede okuma-yazma öğrenmeye geçtikleri,
- Düzgün el yazısı yazdıkları,
- Dikkat düzeylerinin arttığı,

• Anlama düzeylerinin arttığı,

• Öğrenme sürecinde aktif oldukları,

sonuçlarının elde edildiğini belirtmektedir.

İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Etmenler

"İlk okuma-yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle, okuma-yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma-yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin yaşamı çok sıkıntılı geçer" (Binbaşıoğlu, 2004: 1). Okuma yazma hayatın tüm alanlarında yer almaktadır. Bu nedenle bu dönemin sıkıntısız atlatılması gerekmektedir. "İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısı, birinci sınıfta yapılan ilk okuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların neden olduğu başarısızlık daha sonraki yıllardaki başarısızlığı doğuracaktır. Çünkü okuma, günümüz dünyasında öğrenmenin en etkin aracıdır" (Adıgüzel, Karacabey, 2010: 122). Okumanın bu denli önemli olduğu günümüz şartlarında, iyi bir okuryazar yetiştirebilmek için ilk okuma yazma öğretiminin, daha etkili olması gerekmektedir.

1.Öğrenciden Kaynaklanan Etmenler

Okula başlamak, çocuğun hayatındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. Çocuk ilk kez programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılmak, belirli bir disiplin, plan dâhilinde kurallara uymak, öğretmenin talimatını yerine getirmek ve daha önemlisi okuma-yazma, aritmetik vb. konuları öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır (Oktay ve Unutkan, 2003, s.145). Bu görevleri iki başlık altında toplayabiliriz. Birincisi okula uyum sağlamaktır. İkincisi ise okuma yazma becerisini kazanmaktır. Bu görevlerden en önemlisi okuma yazma öğrenmektir. Çünkü okuma yazma becerisini kazanmak, çocuğun ileride karşılaşacağı akademik görevleri başarıyla yerine getirebilmesi için önkoşuldur. Ancak unutulmamalıdır ki, çocuğun okuma yazma becerisini kazanabilmesi için de öncelikle okula uyum sağlaması gerekmektedir. Bir çocuğun okula uyum sağlayabilmesi ve okuma yazma becerisini kazanabilmesi ise onun sahip olduğu okul olgunluk düzeyine bağlıdır (Gündüz & Çalışkan, 2013).

2.Okuldan Kaynaklanan Etmenler

İlk okuma yazma öğretiminde okul, başarıyı etkileyen faktörlerden biridir. Başarıyı etkileyen faktörler arasında etki derecesi bakımından sonlarda gelmektedir. Okuldan kaynaklanan sorunların başında okulun fizikî şartları ve okul yönetimi akla gelmektedir. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı'nın (2009) yaptıkları araştırmada, ilk okuma yazma öğretimindeki başarının okulun fizikî şartları ve okul yönetiminin tutumundan da etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Genel olarak okulun fizikî şartlarının okuma yazma becerisinin kazanılması için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca dersliklerin seçimi, okulun materyal gibi donanım yetersizlikleri gibi yönetimle alakalı konularda, okul idaresinin sorumluluklarını yerine getirmemesinden kaynaklı sorunların başarıyı etkilediklerini söylemişlerdir.

3.Öğretmen Yeterlilikleri

"İlk okuma-yazma öğretimi işi, mesleğinde deneyimli ve erişi düzeyi yüksek öğretmenlerin rehberliğinde yapıldığında, eğitimsel beklentilere daha yakın sonuçlar elde edilmektedir. Böylelikle, ilk okuma-yazma öğretimini yerine getirecek öğretmenlerden bazı beklentilerde bulunulması gerekecektir" (Keskinkılıç, 2005: 224- 225). Okuma yazma öğretiminde en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenlerin, meslekî donanıma sahip olmaları, içlerinde öğretme heyecanı bulundurmaları, sabırlı olmaları ve insan sevgisi taşımaları, sahip olmaları gereken özellikler arasındadır. Unutulmamalı ki, çocuğun hayatı boyunca unutamayacağı etkileri, öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır.

4.Türkçe Öğretim Programı

Öğretmenlerin en büyük yardımcılarından biri ilköğretim programıdır. "Eğitim programı, belirli yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken özelliklerin göstergesi olan hedef ve hedef davranışları, bu davranışların nasıl kazandırılacağını gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerini, programda öngörülen davranışların kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmış ise kazanılma düzeyini belirleyecek olan sınama-ölçme durumlarını kapsar" (Çelenk, 2005: 5). Çağın gereklerine ayak uydurabilmek, bu duruma öğrencileri hazırlamak için eğitim programları sürekli geliştirilip, yenilenmelidir. Ülkemizde yenilenen eğitim programında ilk okuma yazma için ses temelli cümle yöntemine geçilmiştir.

5.Okul öncesi Eğitim

Ülkemizde yaşanan en büyük sıkıntılardan birinin, eğitim sistemimizdeki yanlış uygulamaların doğurduğu sonuçlar olduğu gösterilmektedir. Bu aksaklıkların yansımaları, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime de yansımaktadır. Doğuştan getirilen dil yetisinin geliştirilmesi için okullarımızda ana dil eğitimi çalışmalarına büyük önem verilmektedir. Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde bu dil çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Ancak son yıllarda okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi ve tüm yurtta yaygınlık göstermesi bu zamanın daha da kısalmasını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim almış bir çocuk almayana göre, duygusal, zihinsel, sosyal yönden pozitif yönde farklılıklar gösterir. Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı'nın (2009) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğretiminde okula uyum, okuma yazmaya geçiş süresinin kısalması ve başarı açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Pehlivan'ın (2006) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre sınıfta daha girişken, dikkatli, düşündüklerini söylemekten çekinmediklerini belirtmektedir. Yapılan araştırmalardan okul öncesi eğitimin, ilk okuma yazma üzerinde başarıyı etkileyen bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Özelikle Türkçenin yetersiz kullanıldığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde önce çocukların okul öncesi eğitim almaları gerekmektedir.

6.Aile ve Çevreden Kaynaklanan Etmenler

"Aile, çocuğun hayata ve topluma uyumu ve toplumsallaşması bakımından olumlu veya olumsuz tesirleri olabilen ve bu açıdan eğitimin istenilen sonucu verebilmesi hususunda rol ve tesir sahibi durumunda bulunan önemli bir çevre konumundadır" (Çelenk, 2005: 108). Ailenin eğitim konusunda son derece önemli etkileri olduğu açıkça görülmektedir. Çocuğun gözünü açtığında içinde bulunduğu yer, onun ailesidir. Onun için ailedeki bu eğitim, ilköğretim birinci sınıfa kadar istenilen düzeyde olmalıdır. Ailenin, eğitime bakış açısı ve desteği başarıyı etkileyen faktörler arasında önemli bir yere sahiptir.

"Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır" (Çelenk, 2005: 16). Ailenin eğitime ve çocuklarına destek olmaları, çocuğun okul başarısı üzerindeki etkisini artırır. "Okul ve aile iki farklı toplumsal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukları eğitimleri konusunda çıkar birliğine getirilmesi gereklidir. Sorun formal eğitimin başlangıcı olan ilköğretim birinci sınıflar için çok daha kritiktir" (Çelenk 2005: 12). Ailenin okulda yapılanları desteklemeleri gerekmektedir. Aksi takdirde eğitimde istenilen başarı seviyesine ulaşılamaz.

"Aile, çocukta dar çevreye karşı sevgi ve sempati duygularını geliştiren çok önemli bir eğitim yuvasıdır. Aile eğitimi sayesinde çocuk, ilk önce kendi dar çevresi içinde yaşayan topluluğun iyi bir üyesi olmak değerini kazanır. Daha sonra da bu sevgi, millet ve insanlık sevgisine doğru yönelir" (Güneş, 2005: 109).Çocukların ait oldukları ailelerin, onların gelişimlerine yardımcı olmakla kalmadıkları, gelecekte sahip olacakları mesleklere kadar sosyal statülerini belirlemede etkilerinin olduğu görülmektedir. Tosunoğlu, Akyüz, Katrancı'nın (2009) yapmış oldukları araştırmada, ailelerin ekonomik durumunun ve eğitim düzeyinin ilk okuma yazma öğretiminde etkili olduklarını belirtmektedirler. Yapılan araştırmada, gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının her türlü ihtiyaçlarını karşıladıklarını, ihtiyaçları karşılanan çocukların başarılarının arttığı ifade edilmiştir. Yine Çelenk'in (2005) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre; destekleyici tutum içerisinde bulunan anne babaların, çocuklarının okul başarılarının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir. Ailenin göstermiş olduğu şefkat ve sevginin başarının artmasında etkisi olduğu, okul ile sürekli

iletişim içerisinde bulunan, okul ile ortak anlayış geliştirmiş olan velilerin öğrencilerinin okul başarılarının arttığı gözlenmiştir.

"Aile kadar olmasa da çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevre de başarıyı, dolayısıyla da ilk okuma yazma öğretimini etkilemektedir. Bu nedenle öğrencinin içinde bulunduğu çevre titizlikle incelenmeli ve kötü koşullar olabildiğince giderilmeye çalışılmalıdır" (Ünüvar, 2002: 9). Çevrenin zenginleştirilmesi, uyarıcıların arttırılması öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin zenginleştirilmiş çevrede uyarıcılarla karşı karşıya gelmeleri, onların problem çözme yeteneklerini artırmaktadır.

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Geniş çaplı yapılan literatür taramasında ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesinin oldukça fazla yapıldığı, ses temelli cümle yönteminin avantaj ve dezavantajları ortaya koyulmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir. .Bu çalışmalar incelendiğinde aksaklıklar öğretmen görüşlerine bağlı olarak ortaya koyulmaya çalışılmış, veliler bu sürece yeterince dâhil edilmediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin veli boyutunda yaşadıkları sıkıntılar üzerine durulmuş fakat velilerin bu süreçte yaşadıkları sorunlar bizzat velilerin gözüyle irdelenmemiştir. Ayrıca süreçte velilerin eksiklikleri ortaya koyulmakla birlikte bu eksiklikleri gidermeye yönelik herhangi bir somut çalışma yapılmamış, araştırmaların daha çok öneriler kısmında öneri olarak kaldığı gözlemlenmiştir. Literatürdeki bu eksikliklerin yapılacak olan araştırma ile giderilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca, okuma yazmanın temeli birinci sınıftır ve temel ne kadar sağlam olursa öğrenci ilerisi için o kadar başarılı olur. Okuma yazma süreci düşünüldüğünde öğrenci vaktinin çoğunu evde geçirmekte ve okulda öğrendiklerini evde tamamlamakta, eksiklerini gidermektedir. Velilerden kaynaklı sorunların hazırlanacak olan bu eğitim programı ile birlikte minimum düzeye indirilmesi hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni: Bu çalışmada, öğretmenlerin, velilerin konuya ilişkin görüşleri belirleneceği ve bu görüşler dâhilinde velilere dönük bir paket program hazırlanacağı için nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmasında soruları, verileri ve sonuçta bulguları bir birine bağlayan mantıksal bir kurgu vardır. İlk aşamada, araştırmanın başında yanıtı aranacak sorular belirlenir; son aşamada ise başlangıçta sorulan sorulara ilişkin bulunan yanıtlar ve sonuçlar ifade edilir. Bu ikisi arasında ilgili verilerin toplanması ve analizi gibi bir dizi aşama daha vardır. Araştırmada durum çalışması desenlerinden "bütüncül tek durum deseni" tercih edilmiştir. Tek durum desenlerinde isminden de anlaşılabileceği gibi tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır.

Evren ve Örneklem: İlçedeki tüm okulların listesi Milli Eğitim Müdürlüğünden alınarak bu okullar bulundukları semte, okula gelen öğrencilerin gelir düzeyine, velilerin yaptıkları işe, velilerin öğrenim durumuna göre vb. göre alt, orta ve üst olmak üzere üç sosyo-ekonomik boyutta toplanacaktır. Bunların içerisinden beş okul seçkisiz olarak belirlenerek birinci sınıf velileri ve öğretmenleri örneklem olarak belirlenecektir.

Veri Toplama Araçları: İlk etapta izlenecek olan parametre: Öğretmen ve velilerin görüşleri alınarak ses temelli cümle yöntemiyle alfabenin öğretilmesi sürecinde veli boyutunda kaynaklanan sorunların tespit edilmesidir. Sorunların tespiti aşamasında veli ve öğretmenlere önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ayrıca daha önce birinci sınıf okutmuş olan öğretmenlere de önceden hazırlanan anketler dağıtılarak bu sorunlar ayrıntılı bir şekilde tespit edilecektir.

Verilerin Analizi: Veriler analiz edilirken frekans ve yüzdeler incelenmiştir.

BULGULAR

Yarı yapılandırılmış Görüşme formu 100 veliye uygulanmıştır.

1.Velilerin "Okumaya Hazırlık" başlığı altında;

- "Çocuğuma kısa masal, öykü, tekerleme okurum" yönergesine 73 veli hayır cevabını vermiştir.
- "Okuduğum masalları çocuğuma anlattırırım." yönergesine 80 veli hayır cevabını vermiştir.

2. Velilerin "Yazmaya Hazırlık " başlığı altında;

- "Küçük kaslarını geliştirmek için (elma toplama, direksiyon çevirme, parmaklarla at koşturma…) etkinlikler yaptırırım." yönergesine 76veli hayır cevabını vermiştir.
- "Boş kağıda kalın uçlu kalemle yuvarlaklar çizdiririm." yönergesine 45 veli hayır cevabını vermiştir.

3.Velilerin "Okula Hazırlık" başlığı altında ;

- "Çocuğuma okula başlayacağı zaman hediye alırım." yönergesine 85 veli hayır cevabını vermiştir.
- "Okul ihtiyaçlarını eksiksiz karşılarım ."yönergesine 64 veli hayır cevabını vermiştir.

4. Velilerin "Hece, Kelime, Cümle ve Metin Oluşturma" başlığı altında ;

- Okuma yazma sürecinde harflerin nasıl okunduğunu,yazıldığını bilmiyorum." yönergesine 75 veli evet cevabını vermiştir.
- "Öğrenilen sesler çoğaldıkça önceki sesleri tekrar ettiririm." yönergesine 61 veli hayır cevabını vermiştir.
- "Çocuğuma öğrendiği kelimeleri bakmadan yazdırırım ve bol bol okuturum." yönergesine 44 veli hayır cevabını vermiştir.

5.Velilerden 70 kişi çocuklarına yardımcı olmak istediklerini ancak yeterli bilgiye sahip olmadıkları için yardımcı olamadıklarını, 66 veli ise veli öğretmen etkileşiminin yeterince iyi olmadığını belirtmişlerdir.

6. Velilere varsa diğer sıkıntılarınız diye sorulduğunda;

- Heceleyerek okuyor.
- Yavaş okuyor, uzatıyor heceleri, bir türlü hızlandıramıyorum.
- Bazı kavramları bilmediğim için daha fazla yardımcı olamıyorum.
- Bitişik eğik yazı yazmada zorlanıyor.
- Bazı harfleri karıştırıyor, Ğ harfini söylerken tuhaf ve kaba söylüyor.

Anket formu 30 öğretmene uygulanmıştır.

- 10 öğretmen velinin sesleri evde vermeye çalıştığını, çocuklara yanlış yönlendirme yapıldığını ifade etmiştir.
- 20 öğretmen velilerin ödevleri yanlış veya eksik yaptıkları ifade etmiştir.
- 18 öğretmen velilerin öğretmenle tanışmak için okula gelmediklerini, veli toplantılarına yeterli katılımın olmadığını ifade etmiştir.
- 22 öğretmen velilerin sesleri evde STCY göre okuyup yazdırmadığını, bu durumun çocukların öğrenim sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir.

SONUÇ

Çocukların kas gelişiminin çok fazla dikkate alınmadığı,

Masal okuma ve anlattırma etkinliklerine çok fazla yer verilmediği,

Harflerin yazılışının, okunuşunun, sırasının bilinmediğini, çocukları okula motive eden hediyelerin alınmadığı, maddi yetersizliklerden dolayı çocukların ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanamadığı,

Velilerin öğretmenlerle gerekli iletişimi kurmadıklarını düşündüklerini, çocuklarına yardımcı olmak istedikleri halde yeterli bilgi sahibi olmadıkları için olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Velilere bir yıl boyunca zorunlu tutulması şartıyla uzmanlarca belirlenecek olan bir veli-öğretmen görüşmesi ayarlaması yapılmalıdır.

Velilerin ses temelli cümle yöntemiyle ilgili eksik olan teknik bilgilerinin tamamlanması, varsa yanlış bilgilerinin düzeltilmesi amacına hizmet eden bir paket programın hazırlanması, velilere uygulanması ve sonuçların gözlemlenmesi gerekmektedir.

Velilerin çoğu zaman çocuklara yardım edemedikleri için bunaldıkları, ödevleri kendi bildikleri gibi yaptıkları, çocuğuyla bu süreçte birçok konuda çatıştıkları gözlemlenmektedir. Bu yüzden velilerin bu süreci daha etkili ve başarılı yönetebilmeleri için psikolojik destek almaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel A., & Karacabey, F. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar. E- Journal of New World Sciences, c.4, s.3.

Akyol, H. & Temur, T. (2008). "Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi". Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 78-95.

Akyol, H. (2012). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2012). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, Ş.E. (1996). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Bektaş, Abdulbaki. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bıçak, Kırmızı (2012) " Öğretmen Görüşlerine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulamalarda Öğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi"21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Tebliğ, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 12-14 Eylül.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğretimi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelenk, S. (2006), *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi,* İstanbul: Morpa.

Çelenk, S. (2007), *İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi* (6.baskı), Ankara: Maya

Akademi.

Emeç, Hamit. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (Erzurum ili örneği).*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güleryüz H. (2004), *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gün, A. (2006). *Öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin algıları ve görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, F. (2005). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı 69.

Güneş, F. (2007), *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C. , Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005), *Türkçe öğretimi* (7.baskı), Ankara: Engin

Yayınevi.

Keskinkılıç, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

M.E.B. (2004), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

M.E.B. (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması (Ed. M. Sevinç). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ortabağ Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği).* Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi.

Öz, F. (2005), *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi* (5.baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilk okuma*

yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sönmez, M.(2006). *Ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal bilimler Enstitüsü.

Şahin, N. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şerefli, Y. (2008). *İlk okuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Konya.Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tosunoğlu, M., Aköz, Y. & Katrancı, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre

ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Millî Eğitim Dergisi,*

183, 68-79.

Ülkü, B. Ü. (2007). *Anasınıfı ve İlköğretim 1. Sınıfa Devam Eden Çocukların Velileri ve Öğretmenlerinin, Çocukların Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuğun İlk 6 Yılı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İLKOKUMA YAZMAYA HAZIRLIK SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bülent GÜVEN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, bulentg@comu.edu.tr

ÖZ

Sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında birinci sınıf düzeyinde görev almaktan çekindikleri yaygın bir kanıdır. Zira bu sınıf düzeyinde öğrencinin daha önce okulöncesi eğitim almamış olması, okula uyum süreci, kas gelişiminde varsa geriliklerin giderilmesi ve hepsinden önemlisi okuma yazma faaliyetlerinde başarılı olamama, diğer sınıflarla gizli de olsa yarışma gibi durumlar sınıf öğretmenlerini çekincelere sevk etmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayı olarak sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ilkokuma yazmaya hazırlık konusundaki görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı 4.sınıfında öğrenim gören 147 öğretmen adayı oluşturmuştur. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılardan yazılı şekilde veriler toplanmış, toplanan verilerin analiz süreci betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmektedir. Betimsel analiz tekniği araştırmaya katılan kişilerden alınan görüşlerin özüne dokunmadan bazen de anlamı güçlendirmek ve dikkat çekmek için alıntıların yapılması ile verilerin sunulması olarak bilinen bir teknik olup, verilerin düzenlenişinde araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre bir sıra izlenecektir. Bu kapsamda "İlkokuma yazma öğretiminin bireylerin yaşamındaki önemini nasıl ifade edersiniz?, İlkokuma yazmaya hazırlık sürecinde öğretmenin rolü sizce nedir?, İlkokullarda ilkokuma yazmaya dönük olarak ne tür etkinlikle yapılmaktadır ya da bunlardan öğretmenlik uygulamalarında tanık olduğunuz neler var? İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi programını incelediniz mi? Şayet inceledim diyorsanız programı ilkokuma yazmaya hazırlık yönünden yeterli buldunuz mu? Yeterli buldum diyorsanız hangi yönleriyle yeterli bulduğunuzu? yetersiz buldum cevabını verdiyseniz hangi yönleriyle yetersiz bulduğunuzu açıklar mısınız? sorularına verilen cevaplar ışığında verilerin analizi gerçekleştirilmiş olup, analiz sonucunda, araştırmaya katılan 147 sınıf öğretmeni adayından 107 si kız, 40'ı ise erkek cinsiyetinde olup, genel not ortalaması özelliği itibariyle katılımcıların yaklaşık yarısından fazlasının 2.51-3.00 ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların 77 si ilkokul 1. Sınıf Türkçe dersi programını incelemediğini 19'u kısmen 51'i ise inceleme yaptıklarını belirtmiş, programı inceleyenlerden 35'i yeni ilkokul 1. Sınıf Türkçe dersi programını yeterli bulduklarını 16'sı ise yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: İlkokuma-yazma, Sınıf Öğretmeni, Hazırlık süreci

ABSTRACT

Views of Prospective Teachers Candidate Regarding The Preparation Process of First Literacy

It is a common belief that teachers candidate hesitate to take part in first grade level when they first enter the profession.The reasons for this can be that students may not have pre-school education, the hardships of the orientation process, removing the deficiencies in the muscle system if there is any and, the most important of all, students may not be successful in reading and writing activities and may secretly compete with their classmates.In this study, views of prospective form teachers who are having education in the Department of School Teaching regarding the preparation process of first literacy are aimed to be found out.The study group consists of 147 prospective form teachers in senior year studying at Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of School Teaching.In this study, the qualitative research method was used and written data were collected from the participants through structured interview form.The analysis process of the collected

data was carried out by descriptive analysis.Descriptive analysis technique means presenting the data and quoting in order to draw attention and strengthen the meaning without changing the core of the views received from participants.In this context, the data analysis was carried out in light of the answers given to the questions such as “How do you express the importance of first literacy education on individuals’ lives?”, “What is the role of the teacher in the preparation process of first literacy education according to you?”, “What kind of activities are done in primary schools regarding the first literacy or to which are you a witness in teaching practice?”, “Have you ever examined the first grade Turkish class programme?, If you have, do you find it sufficient regarding the preparation of first literacy?, Can you explain in which ways do you find the programme sufficient or insufficient?”.Of the 147 prospective form teachers who participated in this study, 107 of them were female and 40 of them were male.More than half of the participants have a GPA between 2.51-3.00.While 77 of the participants said that they did not examine the first grade Turkish class programme, 19 of them examined it partially and 51 of them examined it fully.35 participants who examined the programme found it sufficient while 16 found it insufficient.

Key Words: First Literacy, Teacher Candidate, Preparation Process

GİRİŞ

Bireylerin yaşamlarında önemli bir beceri olan okuma ve yazmanın edinilmesi hem diğer derslerin hem de yaşamın sürdürülmesi hususunda önem arz etmektedir. Okuma becerisi bireyin anlama ve idrak özelliğine önemli katkı sağlamaktadır. Anlama ya da idrak temel olarak kavrama ya da öğrenmeyi gerçekleştirmedir. Bireyler ailelerinde aldıkları eğitimden sonra planlı ve sırasal şekilde öğretim basamaklarında bu niteliği geliştirmeye çalışırlar. Bunu gerçekleştirebilmeleri için okuma becerisi onlara en önemli yardımcıdır. Okuma becerisi ile beraber yazma becerisi de, bireyin okuma ya da başka yollarla edindiklerini ortaya çıkarma yolu olarak tarif edilebilir. Bu iki beceriyi edinmiş bireylere ise okuryazar adı verilmektedir. Okuryazarlık oranlarının yüksekliği, nitelikli okuryazar yurttaşlara sahip olmanın gelişmişlik ölçütleri içerisinde yer aldığı günümüzde bu becerinin kazandırılması süreci de ayrı bir önem taşımaktadır. Özellikle öğrenim hayatına yeni başlayan çocukların ilk bilgi ve becerileri kazanacağı, öğrenciliğe alışacağı çevrenin düzenlenmesi, gerçekleştirilecek etkinlikler için hazırlık faaliyetleri ilköğretim birinci sınıfta özel bir önem arzeder (Cemaloğlu ve Yıldırım 2005). İlkokula başlama dönemi olarak belirlenen 66 ay, çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimi bakımından önemli ve hassas bir dönemdir. Evden farklı bir çevreye uyum sağlama, süreçte gerçekleştirilen etkinliklerde başarılı olma gibi durumlarda birinci sınıfın ayrı bir yeri ve etkisi bulunmaktadır.

Bu süreçte başarılı olmak genel akademik başarıyı ve yanısıra bireyin yaşamsal başarısını da istendik yönde etkileyecektir. Okuduğunu anlamada güçlük çeken ya da kendini yazılı olarak ifade etme sürecinde sorun yaşayan öğrenciler istenilen başarıyı sağlayamayacak, öğrendiklerini ortaya koyamayacaktır. Okuma-yazma öğrenme sürecinin çocuğun okulda yaşadığı ilk ciddi öğrenme deneyimi oluşu bu yaşantıda onların elde edeceği başarı ya da başarısızlığı durumu çok iyi izlenmelidir. İlkokuma yazma sürecinde öğrencilere sunulan ilkokuma yazma öğretiminde, seçilen yanlış bir yöntem, öğretmenin yetersizliği, velilerin öğrencilere farklı yöntemlerle okuma ve yazma öğretmeyi denemesi, geç öğrenme, niteliksiz okuma ve yazma gibi durumlara çocuğun süreçte zorlanarak olumsuz tutum edinmesine sebep olabilir (Çelenk, 2003).

2005-2006 eğitim öğretim yılından başlayarak yenilenen ilkokul programları ile birlikte ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçiş yapılmıştır. Bu uygulama ile birlikte sentez temelli, öğrenciye nitelikli bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak amaçlandığı programda ifade edilmiş, bu sürecin etkili gerçekleşmesi için hazırlığa önem verilmesi gerektiği ayrıca vurgulanmıştır. Hazırlık sürecinde öğrencilere, sınıf ortamına, arkadaşlarına ve öğretmenlerine alışmaları için okulun ilk gününden itibaren rahat

iletişim kurabilecekleri bir ortam sunulması gerektiği ve bunu sağlamak için de oyun, drama, şarkılar ve bilmecelerden yararlanılabileceği ifade edilmektedir. Hazırlık sürecinde bir diğer önemli husus ise öğrencilerin çeşitli yönleriyle (görme, işitme, geçirdiği hastalıklar, aile ve sosyal durumu vb.) tanınmaya çalışılmasıdır. Sınıf ortamının düzenlenmesinde ve ilk okuma-yazma öğretiminde belirlenen durumların dikkate alınması gerektiği programda belirtilmekte, öğrencilerin gelişim özelliklerinin düzenli aralıklarla kontrol edilmeleri; ailelerinin yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilmesi gerektiği konularına dikkat çekilmektedir. Hazırlık sürecinin genel, okumaya ve yazmaya olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmesi istenmekte, bu sürecin nitelikli geçirilmesi gerektiği konusunda uyarılar programda yapılmaktadır. Kompleks bir süreç olarak görülen ilkokuma yazma ve bu beceriyi kazanmaya hazırlık etkinliklerinde öğretmenlerin yetkin davranışlar sergilemesi başarı için şarttır. Bu süreçte ilerleyen yıllarda görev alacak ve bu beceriyi öğrencilerine kazandırmaya çalışacak olan sınıf öğretmeni adaylarının da bu konuda iyi yetişmeleri eğitim sistemi için önemli görülmektedir. Nitekim aday sınıf öğretmenleri arasında göreve yeni başladıklarında birinci sınıf okutma görevinden kaçınma davranışı sergileyen ya da çekince yaşayanların bulunduğu dillendiren bir durumdur. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma ve bu becerinin kazandırılmasında gerçekleştirilen hazırlık sürecine ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi konusu araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkarmaktadır. Buraya kadar ortaya konan bilgiler ışığında araştırmanın amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüşlerini belirleyebilmektir.

2.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, araştırmada izlenen sürece, verilerin toplanmasına ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bir durum saptaması esas olduğundan betimsel nitelikte gerçekleştirilmiş olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma türü olarak bilinen durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmalarında temel amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada durumu ortaya koyabilmek için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sınıf Öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma ve ilkokuma yazmaya hazırlık konusunda bilgi ve beceri sahibi olarak mezun olmaları için ilkokuma yazma öğretimi dersini almış ve staj uygulamalarına en az 2 yarıyıl katılmış olmaları gereklidir. Araştırmada çalışma evreninde yer alacak sınıf öğretmeni adaylarının bu iki kriteri sağlamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu nedenle lisans eğitiminin 5. Yarıyılında ilkokuma yazma dersini almış, 6. ve 7. Yarıyıllarında staj uygulamasına iki kez katılmış olan

2014-2015 akademik yılında normal ve ikinci öğretim öğrencisi olarak son sınıf 8.yarıyılda öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları katılımcı olarak seçilmiştir.

2.3.Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, Nisan 2015 tarihinde sınıf eğitimi anabilim dalında normal ve ikinci öğretim sınıflarında öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adaylarından very toplama işlemleri sırasında katılım gösteren 147'sine uygulanan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, görüşme türlerinden yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazmaya ve ilkokuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Görüşme formunun görünüş ve iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu dört alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarıyla gruplar halinde 20 şer dakikalık toplu görüşmeler yapılmış, yapılandırılmış görüşme formlarının katılımcılar tarafından kendi el yazıları ile doldurmaları istenmiştir. Uygulama sırasında forma ve formda yer alan sorulara ilişkin katılımcıların danışma isteyebileceği düşüncesi ile araştırmacı veri toplama sürecinin tamamında yer almıştır. Araştırmada katılımcıların görüşleri yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlı tutulmuştur.

2.4.Verilerin Analizi

Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir hale getirilmesidir. Bunun için veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre oluşturulur ve görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulur. Bu analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri toplama aracına verilen yanıtlar sırasıyla şöyle değerlendirilmiştir: Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen sorular tema olarak belirlenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar bu doğrultuda incelenerek bu temalara yapılan vurgular belirlenmiş ve katılımcıların görüşleri sunulmuştur. Katılımcı sayısının çokluğu sebebiyle nitel veriler kimi bulgular açısında nicele dönüştürülmüştür. Kimi temalarda katılımcıların yanıtları doğrudan alınarak tırnak içinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

3.BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar sunulmaktadır.

3.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından dağılımı incelenmiş, inceleme sonucu ulaşılan bulgular Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	107	73
Erkek	40	27
Toplam	147	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayının büyük bir bölümünün %73 ile kadın cinsiyetindeki katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Geriye kalan %27'lik dilim ise erkek cinsiyetindeki katılımcılara aittir. Yükseköğretim Kurulu'nun yayınlamış olduğu yükseköğretim atlası incelendiğinde de Eğitim Fakültelerine yerleşme rakamlarının cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine oluştuğu görülmektedir.

3.2. Katılımcıların Genel Not Ortalaması Değişkeni Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalaması değişkeni açısından dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Genel Not Ortalaması Değişkeni Açısından Dağılımı

GNO	f	%
0.00-1.99	1	0,7
2.00-2.50	14	9,5
2.51-3.00	78	53
3,01-3,50	52	35,4
3,51-4,00	2	1,4
Toplam	147	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun %53'lük bir oranla 2,51-3.00 genel not ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. 3.01-3.50 ortalamaya sahip olan katılımcıların %35,4 lük bir dilim ile ikinci sırada yer aldığı, 2.00 ve 2.50 ortalamaya sahip katılımcıların ise üçüncü sırada %9,5'luk bir dilime karşılık geldikleri görülmektedir. En düşük frekans ve yüzdelik değerlerin ise %1,4 ile genel not ortalaması 3.51-4.00 arasında bulunan katılımcılar ile 0.00-1.99 not ortalaması aralığında bulunan katılımcılar olduğu yine tablo 2 de görülmektedir.

3.3. Katılımcıların İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını İnceleme Durumları Açısından Dağılımı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki yayınları takip etme sıklıklarını gösteren tablo 3 aşağıda verilmiştir.

Tablo 3 Katılımcıların İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını İnceleme Durumları

Programı İnceleme Durumu	f	%
İncelemedim	77	52
Kısmen İnceledim	19	13
İnceledim	51	35
Toplam	147	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %52'i ile yarıdan biraz fazlası ilkokul 1. Sınıf Türkçe dersi programını incelemediklerini belirtmişlerdir. İlkokul 1. Sınıf Türkçe dersi öğretim programını kısmen incelediğini beyan edenlerin oranı %13, inceledim şeklinde beyanda bulunanların oranı ise %35 olarak belirlenmiştir. Programı incelemediğini beyan edenlerin sayıca çok oluşu, katılımcıların da tıpkı sınıf öğretmenleri gibi daha çok yeni programlarla birlikte kullanılmaya başlanan öğretmen kılavuzlarına yönelmelerinden ya da kılavuzları daha işlevsel görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

3.4. İlkokuma yazma öğretiminin bireylerin yaşamındaki önemini nasıl ifade edersiniz?

İlkokuma yazma öğretiminin öğrenciler açısından öneminin katılımcılarca nasıl ifade edildiği hususu tema 1 olarak belirlenmiş, bu temada katılımcıların verdiği yanıtlar önce betimsel olarak sıralanmış ardından kategorik şekilde gruplanmıştır. Veri toplama aracına verilen yanıtların belirlenen kategoriler açısından dağılımları ile ulaşılan bulgular bu bölümde sıralanmıştır. Bu tema kapsamında 3 kategori oluşturulmuş bunlar yaşamsal değer, öğretimsel işlev ve iletişim şeklinde ifade edilmiştir. Bu kategorilerde yer alan katılımcı yanıtlarından örnekler aşağıda yer almaktadır.

a)**Yaşamsal Değer**	**f**
-Hayatın kendisidir.	20
-Hayatın keşfi, aydınlanmadır.	15
-Hayatı kolaylaştıran bir işlemdir	8
-Hayata uyum sağlama yeteneğidir.	7
-Hayatın temeli ve yaşama bağlanma sürecidir	5
-Hayata hazırlayan bir süreçtir.	5
-Hayata başlangıç ve ilk adım gibidir.	5
-Geleceğe yapılan yatırım ve hazırlıktır	4
-Hayatın sürdülmesi için gereklilik.	3
-Hayatta en çok işe yarayan beceri	2
-Hayatın pusulasıdır.	2
-Hayata karşı cesaret kazandırma işlemi.	2
-Hayata bağlayan organlar gibidir.	1
-Bağımsız birey olmayı sağlayan, özgüven kazandıran beceri	1
-Kendini gerçekleştirmeye yardımcıdır	1
-Fizyolojik ihtiyaçlar kadar önemlidir	1
-Statü, meslek, para ve huzur kazandıran beceri	1
Toplam	**83**

Yapılandırılmış görüşme formuna katılımcıların verdikleri yanıtların analizinde en fazla ilkokuma yazma öğretiminin yaşamsal önemine ve değerine yönelik ifadeler kullanıldığı belirlenmiştir. İlkokuma yazmanın sadece öğretimsel bir beceri olmadığı yaşamsal kaynaşıklık gereği hayatın her alanında işe yarayan bir özellik göstermesi, ayrıca sınıf öğretmenliği ile özdeşleşmiş bu becerinin hayat boyu unutulmadan kullanılabilen bir yönünün olması bu türde bulguların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Verilen yanıtların ağırlıklı olarak yaşamın kendisi, yaşama uyum ya da yaşamın keşfedilmesi gibi fonksiyonel yaşam özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Toplanan veriler içerisinde dikkat çekici ifadeler ise 35 kodlu kadın cinsiyetinde bulunan sınıf öğretmeni adayının "Hayattaki el kol kadar mühim, yaşamın öteki yüzü" ile krizantem kodlu kadın cinsiyetindeki katılımcının "Fizyolojik ihtiyaçlar kadar önemlidir" şeklindeki yanıtları olmuştur.

Bir diğer kategori olarak belirlenen öğretimsel işlev kategorisinde 48 yanıt belirlenmiş bunlar içerisinde özellikle öğretim hayatının temeli ya da diğer derslerde de kullanılması yönüyle önem arzetmesine atıfta bulunulan görüşler yazılmıştır.

b)**Öğretimsel İşlev**	**f**
- Öğrenciliğin temel taşıdır.	15
-Tüm dersler için gerekli ve önemlidir	12
-Öğretim ve çağdaşlaşmanın ilk adımıdır.	7
-Bilgiye ve kültüre ulaşma yoludur.	5
-Akademik hayatın başlangıcıdır.	3
Yaşıtlardan geç öğrenildiğinde psikolojik açıdan olumsuzluk yaratan süreçtir.	2
-Öğrenmenin ana yolu, merakın başlangıcıdır.	2
-İyi bir gelecek ve başarı için şarttır.	1
-Zorunlu bir süreçtir.	1
Toplam	**48**

Bu kategoride dikkat çeken bir ifade ise okuma yazma öğretimi sürecinde gelişim ya da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin oluşturulmuş olan "Yaşıtlardan geç öğrenildiğinde psikolojik açıdan olumsuzluk yaratan bir süreç" yanıtı olmuşur. Yanıtı veren Salim kodlu erkek katılımcı ilkokuma yazma sürecinde özellikle yarışmacı türde öğretim sürüdürülmemesi gerektiğine dikkat çeken bir bildirimde bulunmuştur.

Üçüncü ve son kategori olarak belirlenen iletişim becerisi kategorisinde yer alan 16 ifade kısaca aşağıda gösterilmektedir.

c)**İletişim Becerisi**	**f**
-İletişim kurma ve problem çözme yolu	5
-İletişimin kodunu çözme	3
-Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma yolu.	2
-Kendini ifade etme.	1
-Motive etme yolu.	1
-Etkileme ve etkilenme yolu.	1
-Kendini başkalarına anlatma ve kendini gerçekleştirme	1
-Çevresinden gelen mesajları anlama.	1
-Yazılı iletişimin temeli	1
Toplam	**16**

İfadeler incelendiğinde özellikle kodlar açısından iletişim türleri arasında sayılan yazılı iletişime yönelik örnekler, yine iletişimin amacını ortaya koyan etkileme ve etkilenme için gerekli ifadeleri dikkat çekmektedir. Verilen yanıtlarda en yüksek tekrarlamanın iletişim kurma ve problem çözme şeklinde gerçekleştiği, en az tekrarlayan yanıtların ise motivasyon, mesajı anlama, yazılı iletişim gibi kayıt altına alındığı görülmektedir.

3.5.İlkokuma yazmaya hazırlık sürecinde öğretmenin rolü sizce nedir?

İlkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmeninin rolünün katılımcılarca nasıl ifade edildiği sorusu tema 2 olarak belirlenmiş, bu temada katılımcıların verdiği yanıtlar önce tıpkı

tema 1 de olduğu gibi betimsel olarak sıralanmış ardından Öğreticilik, Rehberlik, Planlayıcılık, Koordinatörlük kategorileştirilerek gruplanmıştır. Görüşme formuna verilen yanıtların belirlenen kategoriler açısından dağılımları ile ulaşılan bulgular şöyle sıralanmıştır.

a) Öğreticilik
-Okuryazarlık kazandırmak
-İlkokuma yazmaya hazırlık için yeterli etkinlik sunmak
-Zengin yöntem ve teknik kullanmak
- Ses öğretimi gerçekleştirmek
-Okul ve sınıf kurallarını öğretmek
-Doğru şekilde kalem tutmayı öğretmek
-Bilmediklerini öğrencilere öğretmek
-Kalıcı bilgi ve beceri kazandırmak
-Öğrenciye dikkatini daha iyi kullanmayı öğretmek
-Görsel okuma özelliği kazandırmak,
-Birlikte çalışma özelliği öğretmek
b) Rehberlik
-Sabırlı davranma
-Model olmak
-Anne, baba yeri geldiğinde arkadaş olma
-40 yıl kölesi olunacak kişi
-Etkinlikleri gerçekleştirirken bireysel farklılıkları dikkate almak
-Öğrenci özelliklerini düzenli olarak kaydetmek
-Öğrencileri çok yönlü değerlendirmek, kendilerini tanıtmalarını sağlamak
- Öğrenciye süreçte aktif olma konusunda destek verme
-Motivasyon sağlama
c) Planlayıcılık
- Öğretim ortamını öğrenci özelliklerine uygun, eğlenceli şekilde düzenlemek
-Hazırlık aşamasında yapılacak etkinlikleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenleme
-Sınıfın fiziki özelliklerini öğretim ortamına uygun şekilde düzenleme
-Zevk ve keyf alınacak etkinlikler planlama
d) Koordinatörlük
-Diğer öğretmenlerle işbirliği yapma
-Anne ve babalar ile hazırlık sürecinde birlikte çalışma
-Okuma yazmaya hazırlayıcı etkinlikler için aileden ve çevreden destek alma

Kategoriler incelendiğinde katılımcıların görüşlerini daha çok öğreticilik yönünde ifade ettikleri, hemen ardından rehberlik sonrasında planlayıcılık ve son sırada koordinatörlük

rolüne ilişkin görüşlerin veri toplama aracında yer aldığı bulgularına çözümleme sonucunda ulaşılmıştır. Sirem (2014)'in gerçekleştirdiği tez araştırmasında ulaştığı ilkokuma yazma sürecinde velilerin öğrencilere destek olmakta, özellikle ödev konusunda öğrencilere yeterince katkı vermekte ayrıca öğretmenlerle işbirliği yapmaktadırlar bulgusu koordinatörlük kategorisini destekler niteliktedir.

3.6. İlkokullarda ilkokuma yazmaya hazırlık kapsamında ne tür etkinlikler yapılmaktadır? Öğretmenlik uygulamalarında tanık olduğunuz etkinlikler nelerdir?

İlkokuma yazma öğretiminde hazırlık kapsamında ne tür etkinlikler gerçekleştirilmektedir? Öğretmenlik uygulaması sırasında tanık olduğunuz etkinlikler nelerdir sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiş, betimsel olarak aşağıda sıralanmıştır.

Etkinlikler	**f**
-Çizgi alıştırmaları	45
-Sesi hissettirecek şarkılar, hikayeler, tekerlemeler, görseller	40
-Boyama çalışmaları	35
-Serbest karalamalar	35
-Video izletme	35
-Bilgisayar, Slaytlar	35
-Web adreslerine ve portallarına ziyaret	30
-Eğitsel oyunlar	30
-Oyun hamurları kullanma	30
-Kum üzerine yazma, havada yazma, masa ya da sıra üzerine parmakla yazma	25
-Kalem Tutma, doğru oturma	25
-Fasulye ya da çubuklarla yazma	20
-Parmak, el, kol hareketleri ile kasları güçlendirme	20
-Somut nesneler ile sesleri eşleştirme	20
-Afişler	15
-Kartonlara yazılı sesler	15
-Kitabı doğru tutma	10
-Kuklalar ve animasyonlardan yararlanma	10
-Fişler	5
-Drama, gösteri ve bilişsel çıraklık	7
-Mıknatıslı harfler	1
-Hece çarkı	1

Katılımcıların tanık olduğu uygulamalar incelendiğinde yeni ilkokul Türkçe dersi programında önerilen etkinliklerin varlığı dikkat çekmekle birlikte, önerilmemesine rağmen hece çarkının ve fişlerin hangi amaçla kullanıldığı düşündürücüdür. Etkinliklerde dikkat çekici bir hususta teknolojik ve etkileşim sağlayıcı uygulamalara verilen ağırlığın analiz sonucunda ortaya çıkmasıdır. Sirem (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma

yazma etkinlikleri yaptırmanın eğlenceli olduğu ve ilkokuma yazma etkinlikleri yaptırmanın öğrencilerde olumlu duygular uyandırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu kategoride önerilen etkinliklerin de büyük bir bölümünün öğrencilerde olumlu duyuşsal özellikler oluşturabilecek türde olduğu söylenebilir.

3.7 İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi programını incelediniz mi? Şayet inceledim diyorsanız programı ilkokuma yazmaya hazırlık yönünden yeterli buldunuz mu?

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi programını incelediniz mi sorusuna katılımcılardan 77 si hayır incelemedim, 19'u kısmen inceledim ve 51'i ise evet inceledim şeklinde yanıt vermiştir. Programı incelemediğini ya da kısmen incelediğini beyan edenlerin toplam sayısı 96 gibi oldukça yüksek bir değer olarak belirlenmiştir. Bu durumun oluşmasında yeni programlarla birlikte uygulamaya konan öğretmen kılavuzlarının daha ön plana çıkmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlik uygulamalarında adayların yine görev yapan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla öğretmen kılavuzlarından süreci takip etme davranışına yönelmeleri sıkça gözlenen bir durumdur. Sirem (2014) de gerçekleştirdiği lisansüstü tez araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarında yeterli açıklamalar ve yönergelerin mevcut olduğu bulgusu ile araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

3.8.Yeterli buldum diyorsanız hangi yönleriyle yeterli bulduğunuzu? -Yetersiz buldum cevabını verdiyseniz hangi yönleriyle yetersiz bulduğunuzu açıklar mısınız?

Yapılandırılmış görüşme formunda ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi programını incelediğini belirten 51 katılımcıdan 35'i programı yeterli bulduğunu, 16 katılımcı ise programı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

İlkokul 1. Sınıf Türkçe dersi programını yeterli bulduklarını ifade eden katılımcıların verdikleri yanıtlar ise şöyle sıralanmıştır;

Yeterli olduğu düşünülen yönler	f
-Öğrenciyi merkeze alması ve aktif hale getirmesi	17
-Görsel okuma ve görsel sunu gibi yeni öğrenme alanları eklenmesi	15
-Hissetirmeye, keşfetmeye daha çok yer vermesi	10
-Sorgulamaya önem vermesi	7
-Acele ettirmemesi	7
-Etkinlik ve görsellik açısından zenginlik	5
-Ses temelli cümle yöntemi oldukça etkili bir sentez uygulamasıdır	5
-Okuma ve yazmaya hazırlık etkinlikleri oldukça etkili ve detaylı ele alması	5
-Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye önem vermesi	4
-Eğlenceli, düzeye uygun oryantasyona yer vermesi	2
-Öğretmene, aileye yeterli açıklamaları yapması	1

İlkokul 1. Sınıf Türkçe dersi programını yetersiz bulduklarını ifade eden katılımcıların verdikleri yanıtlar ise şöyle sıralanmıştır;

Yetersiz olduğu düşünülen yönler	f
-Okuma yazmaya geçiş süreci yavaş ele alınmış	5
-Etkinlikler uzun zaman alıcı	5
-Yazı estetik denmesine rağmen okunması yazan için bile zor olmaktadır.	4
-Hazırlık ve oryantasyon etkinlikleri okulöncesi eğitim alma, ay farkı özellikleri dikkate alınmadan herkes aynıymış gibi hazırlanmış olması	4
-Kılavuzlar daha ön planda olması öğretmenleri tembelleştiriyor	3
-Alıştırma çizgileri olarak önerilen takip edilen kılavuz çizgili alıştırmalar öğrencide bağımlı olmaya sebep olması	3
-Öğrenme güçlüğü çeken ya da dil bilmeyenlerin durumu dikkate alınmamış	2
-Bazı okuma metinleri öğrencilerin düzeylerinin üstünde	2
-Bazı kazanımlar öğrencilerin düzeyinin üzerindedir	1

Tartışma

Ilkokuma yazma ve bu sürece hazırlık, öğretim sürecinin belki de en önemli aşaması olarak görülebilir. Bu sürecin etkin ve başarılı şekilde gerçekleşmesi öğrenciler, öğretmenler ve eğitim sistemi açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler açısından önemi sadece basit bir kodlama ya da kod açma özelliği kazanma ile sınırlı değildir. Onların dünya'ya bakışlarını değiştiren, yeni keşifler yapmalarını ve hepsinden önemlisi yaşamboyu kullanacakları önemli bir nitelik edinmelerini destekleyen bir süreçtir. Bu süreç öğretmen açısından da son derece önemlidir. Şayet bu süreç etkili, nitelikli ve verimli bir şekilde gerçekleştirilirse diğer derslerde de akademik anlamda olumlu yansımalar gerçekleşebilecektir. Öğrencilerde öğrenme güçlüklerinin ya da akademik başarı düşüklüğüne sebep olan durumların oluşmasında okuma yazma becerisi eksikliği sorununun etkisi olduğu bir gerçektir. Okuma, anlama, kendini doğru ve açık şekilde ifade edebilme, iletişim sürecinde etkili olmayı sağlamak için de son derece işlevsel becerilerdir. Öğrenciler bu beceriler ile donanmış şekilde yetiştirildiklerinde akademik açıdan başarılı, kültürlenmiş, etkili iletişim kurabilen ve sorun çözebilen bireyler haline gelebilecektir. Bu sürece uygun yetişmeleri için ise ilkokuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerinin önemsenmesi, son derece titizlikle yürütülmesi gerektiği gerçeği ile karşılaşmaktayız. 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulamaya konan yeni ilkokul programlarıyla birlikte ilkokuma yazma öğretimi ve bu öğretimin ilk aşaması olan hazırlık boyutunda önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu sebeple hem yeni programı halihazırda uygulayan sınıf öğretmenlerinin meslek içerisinde hem de yakın gelecekte bu görevi yerine getirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma konusunda iyi eğitilmeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yetiştirilme sürecinde ilkokuma yazma öğretimi özel bir konumda bulunmalı, bu beceriyi görev yapmaya başladıklarında öğrencilerine kazandırmada zorlanmamalıdırlar. Bunun sağlanması için sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma yazma öğretimine ilişkin aldıkları eğitime, yine öğretmenlik uygulaması sırasında gözlemledikleri ya da gerçekleştirdikleri ilkokuma yazma uygulamalarına bakışlarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde ilkokuma yazmaya hazırlık sürecine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara uygulanan veri toplama aracından elde edilen

bulgulara dayalı olarak araştırmada ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin getirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları lisans son sınıfta öğrenimlerini sürdürmekte, 5. Yarıyılda ilkokuma yazma öğretimini almış, en az iki yarıyıl da öğretmenlik uygulaması derslerinde deneyim kazanmış niteliktedirler. Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak;

1) Katılımcıların büyük bir bölümü ilkokuma yazma öğretiminin önemi nedir sorusuna ilişkin olarak verdikleri yanıtlarda ilkokuma yazma öğretiminin yaşamsal bir beceri olduğu görüşünde birleştikleri, bu durumunda ilkokuma yazma becerisinin sadece öğretimsel değil yaşamsal kaynaşıklık gereği hayatın her alanında işe yarayan bir özellik olmasından kaynaklandığı,
2) Yine katılımcıların ilkokuma yazma öğretiminin bireylerin diğer derslerin öğretiminde, ayrıca yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı için önemli olduğu görüşünde oldukları,
3) Katılımcıların ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmeninin rolü nedir sorusuna verdikleri yanıtlarda çoğunlukla öğreticilik ve rehberlik rollerine işaret ettikleri, bunların dışında planlayıcılık, koordinatörlük rollerinin de olduğu yönünde görüş bildirdikleri,
4) Katılımcıların İlkokullarda ilkokuma yazmaya hazırlık kapsamında ne tür etkinlikler yapılmaktadır? sorusuna verdikleri yanıtlarda yeni ilkokul Türkçe dersi programında önerilen etkinliklerin varlığı dikkat çekmekte, ayrıca etkinliklerin öğrenciyi merkeze alan ve okuma yazmaya geçişi eğlenceli duruma getiren teknoloji destekli şekilde olduğu,
5) Katılımcıların İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi programını incelediniz mi? Şayet inceledim diyorsanız ilkokuma yazmaya hazırlık yönünden yeterli buldunuz mu? sorusuna verdikleri yanıtlarda programı incelemediğini ya da kısmen incelediğini beyan edenlerin toplam sayısının oldukça yüksek olduğu, bu durumun oluşmasında yeni programlarla birlikte uygulamaya konan öğretmen kılavuzlarının daha ön plana çıkmasının etkili olabileceği,
6) Katılımcılardan programı incelediğini beyan edenlerin, öğrenciyi etkinliklerin merkezine alma, zaman tehdidini kaldırma, sentez yöntemini kullanma, hissettirmeye, keşfetmeye önem verme gibi yönlerden programı yeterli buldukları, programı inceleyerek yetersiz bulduğunu belirten katılımcıların ise, uzun zaman alma, okuma-yazmaya geçişte ağır kalma, öğrenme güçlüğü çeken ve dil bilmeyen çocukları dikkate almama, yazının zor okunması gibi hususlarda zayıf olduğunu çoğunlukla belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak getirilen öneriler ise;

1) Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayı katılımcıların büyük bir bölümünün ilkokul 1. Sınıf Türkçe dersi programını incelemediği bulgusuna ulaşılması sebebiyle, öğretiminin gerçekleştirileceği alanın iyi tanınması gerekir düşüncesinden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının programı detaylı şekilde incelemeleri ve tanımaları sağlanmalıdır önerisi ilk sırada getirilmiştir.

2) Katılımcıların lisans düzeyinde aldıkları ilkokuma yazma öğretimi dersinin Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmenliği özel alan alt yeterliklerine uygunluğu denetlenmelidir.

3) Katılımcıların ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmeni olarak göreve başladıklarında üstlenecekleri rolleri tanımaları sağlanmalıdır.

4) Yapılacak yeni araştırmalarda ilkokuma yazma ve ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi konusunun ele alınması hususu öneri olarak getirilmiştir.

Kaynaklar

Cemaloğlu, N. ve K. Yıldırım (2005). İlkokuma Yazma Öğretimi. Nobel Yayıncılık, Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara.

Çelenk, S. (2003) İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi. Anı Yayıncılık, Ankara.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe Programı. Ankara.

Sirem, Ö. (2014). 4 + 4 + 4 okul sisteminde sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri: Düzce ili örneği. Yayınlanmamış lisans üstü eğitim tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

https://yokatlas.yok.gov.tr/



ÇANAKKALE SAVAŞI HİKÂYELERİ ÖYKÜ SETİNDE OKUNABİLİRLİK

Burak ORUÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi EBE İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Y. Lisans Öğrencisi, venkburak01@hotmail.com

Mustafa BİLGEN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fak. İlköğretim Bl. Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, bilgen@mehmetakif.edu.tr

ÖZ

Çocuk edebiyatının bir boyutu da okunabilirliktir. Okunabilirlik, genelde metinlerin cümle ve kelime uzunlukları ve bilinmeyen kelime sayısı göz önüne alınarak metnin güçlüğünü belirlemeyi amaçlar. Çünkü okurun yaş, seviye ve becerisine göre tümcenin uzunluğu ve sözcüğün uzunluğu okuyucunun metni işlemlemesini ve anlamlandırmasını güçleştirebilen bir etken olabilmektedir. Yapılan çalışmanın amacı Erdoğan TÜCAN tarafından kaleme alınan Çanakkale Savaşı Hikâyeleri isimli öykü setinin hitap ettiği 3. ve 4. sınıf seviyesine uygunluğunu okunabilirlik yönünden incelemektir. Bu amaçla Ateşman'ın Flesch'den Türkçe için uyarladığı Ateşman Formülü kullanılmıştır. Araştırma nitel bir çalışma olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, ortalama cümle uzunlukları için kelime sayısına; ortalama kelime uzunlukları için de hece sayısına bakılmıştır. Okunabilirliğin belirlenmesi için metinlerin ilk yüz kelimesi ve bu yüz kelimelik dilimdeki cümle sayılarına bakılmıştır. Yüz kelime sonunda cümlenin bitmediği durumlarda yarım cümlenin ilk yüz kelimeye dâhil olan kelime sayısı, o cümlenin toplam kelime sayısına bölünerek elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucu öykü setinde yer alan Gönüllü Askerler, Anzaklı Ömer, Seyit Onbaşı ve Nusret Mayın Gemisi isimli hikâyelerinde sırasıyla ortalama cümle uzunlukları 5.5, 5, 5 ve 5.5 iken ortalama sözcük uzunluğu 2.77, 2.6, 2.56 ve 2.56 bulunmuştur. Okunabilirlik puanları ise 73, 81, 83 ve 79 olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu sayısal verilerden hareketle öykü setinde yer alan hikâye kitaplarının okunabilirlik yönünden belirlenen aralıklar içinde kolay bölümüne girdiği ve hitap ettiği 3. ve 4. Sınıf seviyesine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle kitaplar arasındaki ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğunun birbirine yakın oluşundan hareketle bu kitapların ardışık bir öykü setini oluşturduğunu söylememiz de mümkündür.
Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, Okunabilirlik, Ateşman Formülü

ABSTRACT

One aspect of Children's Literature in en readability. Readability, general sentences of text and word length and aimed to determine the difficulty of the text, considering the number of unknown words. Because the age of the reader, the reader level and length of the text and the word length of the sentence is based on the ability to be a factor that can complicate the processing upgrades, and meaning. The aim of this study penned by Erdogan Tucan Çanakkale War Stories appeal of the story is set in terms of legibility is to examine the suitability of the 3rd and the 4th grade level. For this purpose, the fire Ateşman the formula that was used to adapt the Turkish Flesch'. The research is a qualitative study used a survey method research. Data, the number of words to the average sentence length; Looking at the average number of syllables was also word lengths. The first 100 words of text to determine the readability and analyzed the number of sentences in this 100-word slices. 100 words at the end of the end of the sentence in cases where the number of words included in the half-sentence of the first 100 words, that is obtained by dividing the total number of words in the sentence. The data obtained place in final story set Gönüllü Askerler, Anzaklı Ömer, Seyit Onbaşı and Nusret Mayın Gemisi is the average sentence length, respectively, in the narrative of 5.5, 5, 5, 5.5, and the average word length, while the 2.77, 2.6,

were 2:56 and 2:56. The readability scores 73, 81, 83 and 79 is calculated. Found this in terms of readability of digital data located storybook tale set in motion enters the easy part within the specified range and appeal is 3 and has emerged as a result it is appropriate to 4th grade level. In particular, average word length between the book and the average sentence length of the motion to say that occur close together constitute a history of successive sets of these books are also possible.

Keywords: Children's Literature, Readability, Ateşman Formula

1.GİRİŞ

İlköğretim dönemi öğrencilerinin okumayı geliştirmesi için ilk okuma ve yazma öğretimi önemli bir yer tutar. İlk okuma ve yazma Öğretim ilköğretim döneminde ayrı bir ders olarak ele alınmamış bunun yerine Türkçe dersi ilköğretim programı içerisinde yer almıştır. 2015 yılında yayınlanan Türkçe dersi ilköğretim programında Türkçe dersi öğrenme alanları olarak sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır(Milli Eğitim Bakanlığı,2015).

Sözlü iletişimden kastın bireyin konuşma yoluyla çevresindeki bireyler ile iletişim kurması olduğunu söyleyebiliriz. Konuşma, kişinin annesi, ailesi ve arkadaş çevresinden öğrendiği ses ve söz öbeklerini uzun tekrarlar sonucunda öğrenerek, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerini ses örgenlerini kullanarak ifade etmesi olarak tanımlanır(Sever,1995). Ayrıca Çelenk(2003)'e göre günlük yaşamda başarı ya da başarısızlıkların temelinde konuşma yeteneği önemli bir yer tutmaktadır. Bu tanıma göre Başarılı öğrenciler diğer öğrencilere göre kendini sözlü olarak daha iyi ifade edebilir diyebiliriz. Programın sözel iletişim kısmında da konuşma üzerinde önemle durulduğu görülmektedir.

Programın bir diğer kısmı olan yazma ile ilgili olarak program da şu ifadelere yer verilmiştir; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yaralanarak yazılı anlatın kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu beceriyi geliştirmesi amaçlanmaktadır(meb,2015). Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir(Akyol,2015). Akyıldız(2006) ise yazmayı beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre öğrenci duyduğu veya dinlediği şeyleri beyninde yorumlayarak kendimce anlamlar yüklemesi ve daha sonra ki süreçte bunu çeşitli ifade ve semboller yardımıyla kâğıda dökmesi yazıyı oluşturmaktadır.

Programda adı geçen son öğrenme alanı ise okumadır. Okumayı bireye özgü olan ve belirli bir yaş döneminden sonra birtakım çalışmalar sonucunda kazanılan bir beceri olarak tanımlayabiliriz. Bu beceri günlük yaşamın her alanında kullanılan ve zamanla insanın gelişimine katkı sağlayan bir özelliğe sahiptir. Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir ya da okuma bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme algılama ve kavrama sürecidir(Oğuzkan,1993). Akyol(2015) ise okumayı; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi okumanın gerçekleşmesi için bireyin birtakım ön bilgiye, uygun bir ortamda ve uygun bir yönteme ihtiyacı vardır. Fakat tüm bunlara sahip olsa bile bu noktada bir kavram devreye girer. Bu kavramın okunabilirlik olduğunu söyleyebiliriz. Zaten programda da okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, amaçlanmıştır(MEB,2015).

Dubay(2004) okunabilirliği bazı metinleri diğer metinlerden daha kolay okumayı sağlayan şey olarak tanımlarken, Ateşman(1997) ise okunabilirliği metinlerin okuyan

tarafından kolay ya da güç olma durumu olarak tanımlamıştır. Metnin güç olması okumayı zorlaştırırken kolay olması okumaya ilgiyi düşürmektedir(Temur, 2003).Buna göre bir metnin kolay ya da güç olması okuyucu tarafından okuduğunda akıcı ve anlaşılır olma gibi birtakım özelliklere sahip olmasıdır diyebiliriz. İstenen bu akıcılık ve sadelikte metnin biçimsel özelliklerinin uygunluğu ile sağlanabilir. Rye(1982,aktaran Çetinkay2010) metin okunabilirliğini etkileyen 11 etmenden söz etmektedir. Bunlar şu şekildedir; çocuğun beceri ve okuma isteği, söz dizimi, tümce uzunluğu, sözcük uzunluğu, sözcük sıklığı, konu önemi, metnin düzenlenmesi, okuma amacı, sütun genişliği ve satır aralığı, baskı biçimi, fiziksel ortam. Belirlenen bu etmenler içerisinde yer alan söz dizimi, tümce uzunluğu, sözcük uzunluğu ve sözcük sıklığı ifadeleri metnin biçimsel özellikleriyle ilgili olduğu söylenebilir.

1.1.Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Bulunması Gereken Özellikler

Okuma ve okunabilirlik kavramlarının gerçekleşebilmesi için birtakım metinlere ihtiyaç duyarız. Tam da burada kitapların devreye girdiğini dile getirmemiz mümkündür. İlköğretim döneminde ki bireyler için belirli kurallar çerçevesinde yazılmış kitaplara çocuk kitapları diyebiliriz. Tabiî ki çocuk kitaplarında aranan özellik tek başına okunabilirliktir demek doğru olmaz. Çocuk kitaplarında okunabilirliğin sağlanması dışında aranması gereken birçok özellik bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

(Güleryüz, 2002; Nas, 2004; Oğuzkan, 2006; Zengin A. ve Zengin N, 2009; Şimşek, 2011)

- Çocukların hayal dünyalarını ve yaratıcılıklarını geliştirmelidir.
- Çocuklara sevgi, saygı, çalışma, doğruluk, adalet, yardımseverlik, şefkat gibi evrensel ve ahlaki değerleri işlemeli, ideolojik fikirleri dayatmamalıdır.
- Çocuk kitaplarından, dilin anlatım olanakları kullanılırken çocukların bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Kitap hacim itibariyle ne çok küçük ne de çok büyük olmalıdır.
- Kitabın bol resimli olmasına ve resimlerin çocuğun hoşlanacağı şekilde yapılmış olmasına dikkat edilmelidir.
- Kitap resimleri, metni açıklayıcı, tamamlayıcı olmalı, hareket unsuru taşımalı, ilgi çeken detayları ihtiva etmeli ve aynı zamanda muhayyileyi besleyici düşünce gücünü arttırıcı olmalıdır.
- Kitap; çocuğun görüş ufkunu genişletmeli, onun düşünme, deneme, inceleme ve öğrenme merakını artırmalıdır.
- Kitap; çocukta sosyal olaylara karşı bir ilgi uyandırmalıdır.
- Kitap; çocuğun ana dilinin zenginliğini, güzelliğini, anlatım gücünü kavramasına imkan vermelidir.
- Kitapta 1. ya da 2. Hamur kâğıt kullanılmalıdır. Kâğıt çok parlak olmamalı; gözü yorduğu için kuşe kâğıt kullanılmamalıdır.
- İnsanı, güçlü-zayıf, olumlu-olumsuz ve çelişkili yanlarıyla olduğu gibi, ulaşılması zor bir örnek durumuna getirmeden insan olarak göstermelidir. İnsan, yenilmez, her şeyi bilen, ‘üstün insan’ olarak işlenmemelidir.
- Korku, acı, kötülük, kin gibi öğeler, ölçülü, abartılmadan işlenmelidir.
- Hayvan isimleri sövgü olarak kullanılmamalıdır.
- Ataerkil baskıyı yansıtan anlatımlara yer verilmemeli, cinsiyet ayrımcılığı yapılmamalı, kadın-erkek eşitliği vurgulanmalıdır.
- Kitapların sayfa düzenlemesi yapılırken, sayfanın boğucu olmaması, resimler yerleştirilirken akıcılığın kesilmemesi, aksine desteklenmesi gerekmektedir. Resimler daha çok, metnin üstüne, kenarında ya da sol tarafta bir sayfa olarak düşünülmelidir.

1.2.Okunabilirlik Formülleri

Okunabilirlik formülleri okunabilirlik düzeyini belirlemek kullanılan bir yaklaşımdır. Bunlar matematiksel işlemlerdir. Bir metnin zorluk, karmaşıklık ve akıcılık düzeyini belirlemek için metnin sözcü, hece ve cümle uzunluklarının hesaplanmasına dayanmaktadır.

Formüller genellikle, metinlerin başından, ortasından veya sonundan seçilen yüz kelimelik bölümün kelime ve cümle uzunlukları üzerinde yapılan hesaplamalara dayanır. Seçilen yüzer kelimelik bölümlerin okunabilirlik formüllerine göre işlemden geçmesi de metnin bütününün okunabilirlik düzeyini verir. Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla farklı değişkenleri bir arada kullanarak farklı kişilerce birçok okunabilirlik formülü geliştirilmiştir.

1.2.1. Dale-Chall Formülü:

Bir metnin ya da kitabın ilk yüz sözcüğü alınmakta, alınan bu yüz sözcüğün içindeki cümle sayısı, metnin içindeki zor olan sözcüklerin sayısı ve ortalama cümlelerin sözcük sayısı belirlenerek aşağıdaki işlemler yapılmaktadır (Güleryüz, 2002).

a)Cümlelerin uzunluğu= sözcük sayısı/ cümle sayısı=100/25=4

b)Zor sözcükler oranı=Zor sözcük sayısı/geriye kalan sözcük sayısı x 100= 15x100/85=17.64=18(yaklaşık)

Bulunan 18 sayısı 1'e daha yakın olduğu için metnin kolay bir metin olduğu söylenebilir.

1.2.2. Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü;

Flesch tarafından 1948 yılında geliştirilen okunabilirlik formülü ise şu şekildedir (Dubay, 2004);

Hesap= 206.835 – (1.015 x ASL) – (84.6 x ASW)

Sonuç= sonucun konumu 0(zor) ile 100(kolay) arasında çıkar. 30=çok zor ve 70 =yetişkin okuyucular için uygun seviyedir.

ASL = ortalama cümle uzunluğu (kelime sayısının cümle sayısına bölümü ile bulunur).

ASW = kelime başına düşen ortalama hece sayısı (hece sayısının kelime sayısına bölünmesi ile bulunur).

Çıkan değere görü okunabilirlik dereceleri şu şekildedir;

Sonuç	**Metnin Okunabilirliği**
0–30	Çok zor
30-40	Zor
40-60	Biraz zor
60-70	Normal
70-80	Biraz kolay
80-90	Kolay
90-100	Çok kolay

1.2.3. Gunning Formülü;

Sis yoğunluğu anlamına gelen ‘fox index’ ile metnin güçlük derecesi belirlenmektedir. Bu formülü kullanabilmek içi şu aşamalar yapılmalıdır (Güneş,2000 akt; Güleryüz, 2002);

Sözcük sayısı/Cümle sayısı sayısı

Üç ve daha fazla sözcük sayısı/ Diğer sözcük sayısı x 100

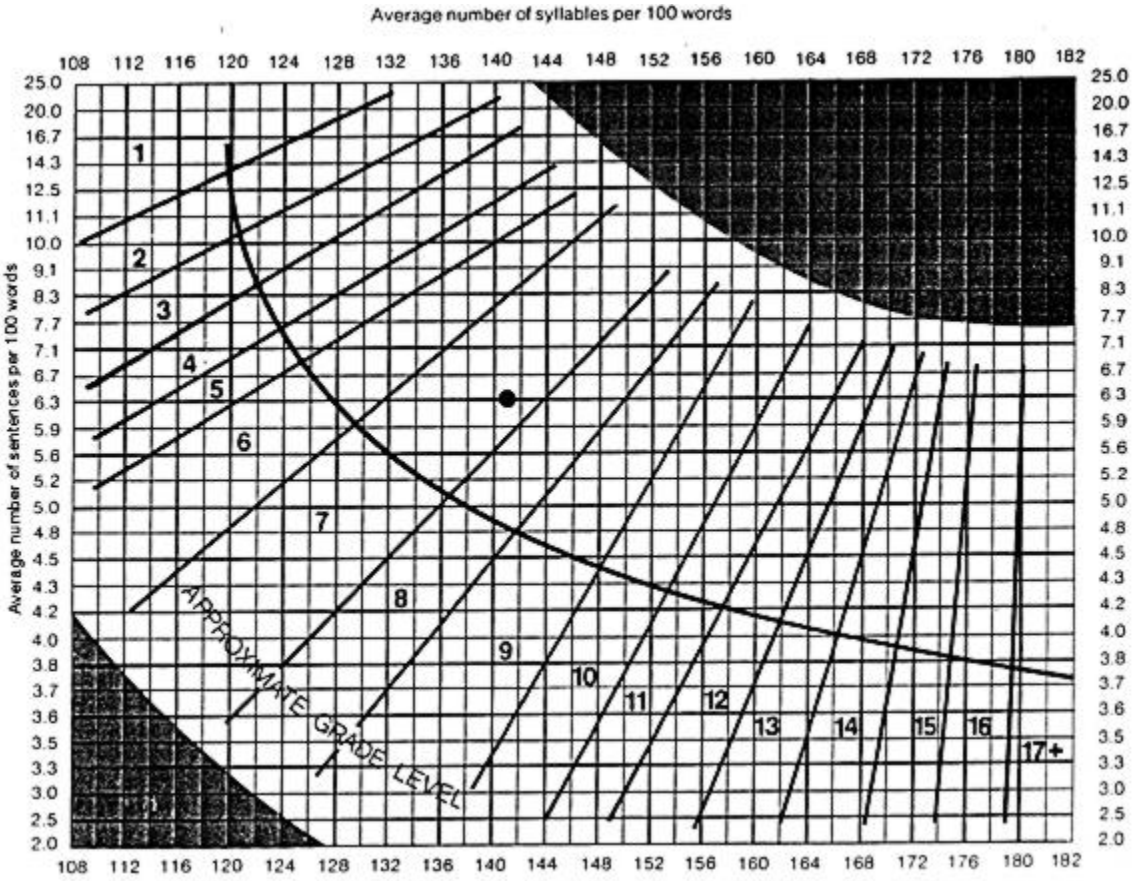
Yukarıdaki işlemlerin sonuçları 11 rakamıyla karşılaştırılarak, bulunan rakam 11’den büyükse metin zor, küçükse metnin kolay olduğu söylenebilmektedir.

1.2.4. Fry Grafik Okunabilirlik Formülü;

Fry okunabilirlik formülü 1969 yılındaki ilk hali ile lise düzeyinde değerlendirme yaparken, 1977 yılında formül güncellenerek üniversite düzeyinde metinleri ölçer hale getirilmiştir, formülün uygulanışı şu şekildedir (Dubay, 2004);

- Örnek 100 kelime seçilir.
- Örnek olarak alınan 100 kelimedeki cümle sayısı bulunur. (grafikte y ekseninde gösterilir)
- Örnek olarak alınan 100 kelimedeki hece ortalaması bulunur. (grafikte x ekseninde gösterilir)
- Alınan bu koordinatlar sonucu kesişen bölge okunabilirlik puanını gösterir.

Her 100 Sözcükte Ortalama Hece Sayısını Gösteren Grafik



1.2.5. Ateşman (1997) Tarafından Türkçe İçin Geliştirilen Formül:

Formülün uygulanışı şu şekildedir (Ateşman, 1997);

- Sözcükler sayılır.
- Cümleler sayılır.
- Heceler sayılır.
- Ortalama cümle uzunluğu bulunur. Ortalama cümle uzunluğunu bulmak için toplam sözcük sayısı cümle sayısına bölünür.
- Ortalama sözcük uzunluğu bulunur. Ortalama sözcük uzunluğunu bulmak için toplam hece sayısı toplam sözcük sayısına bölünür.

OP=198,825- (40,175.OSU-2,610.OCU)

OP = Okunabilirlik Puanı

OCU = Ortalama cümle uzunluğu

OSU = Ortalama sözcük uzunluğu

Formül uygulandıktan sonra çıkan sonuca göre yorum yapılır. Çıkan sonuca göre yorum tablosu aşağıdaki gibidir.

Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Normal	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

1.3. Problem

1. Erdoğan TÜCAN' ın kaleme aldığı Çanakkale Savaşı Hikâyeleri Öykü Seti 3. ve 4. sınıf öğrencileri için uygun düzeyde midir?

1.4.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılan çalışmanın amacı Erdoğan TÜCAN tarafından kaleme alınan Çanakkale Savaşı Hikâyeleri isimli öykü setinin hitap ettiği 3. ve 4. sınıf seviyesine uygunluğunu okunabilirlik yönünden incelemektir. Bu amaçla Ateşman'ın Flesch'den Türkçe için uyarladığı Ateşman Formülü kullanılmıştır.

Zorbaz (2007) tarafından 2007 yılında yapılan Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme isimli çalışmasında ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime ve cümle uzunluklarının sınıflara göre değişimini ve metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelemiş ve Ateşman formülüne göre değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda metinlerin uygun olduğunu tespit etmiştir.

A.Okur, G. Arı, F. Ersoyal ve E. Okur tarafından 2013 yılında yapılan 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği isimli çalışmada 5. Sınıf Türkçe ders

kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği ölçülmüş ve metinlerin okunabilirlik açısından kolay olduğu ortaya çıkmıştır.

B.Baş ve F. Yıldız tarafından 2015 yılında yapılan 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi isimli çalışmada 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanlarının bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

M. Çeçen ve F. Aydemir tarafından 2011 yılında yapılan Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi adlı çalışmada okul öncesine yönelik Öykü Yağmur setinden 50 hikâye kitabının kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesinde Ateşman'ın Türkçe için Flesch'ten uyarladığı, kelime ve cümle uzunluğunu temel alan formül kullanılmıştır. Kitaplardaki öykülerin kelime ve cümle uzunlukları esas alınarak okunabilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma betimsel niteliktedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeyinin Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanmış Flesch formülüne göre çok kolay, kolay, orta güçlükte olarak değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalara bakıldığı zaman okunabilirlik alanında yapılan çalışmaların daha çok İlköğretim Türkçe ders kitaplarına yönelik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada İlköğretim 2. sınıf düzeyi hikâye kitabı olan Gülnar Kandeyer'in Büyüyen Çocuk Dizisi hikâye kitaplarındaki okunabilirlik incelenerek bu alandaki boşluğu doldurmak amaçlanmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada bulunan okunabilirlik değerleri Erdoğan TÜCAN tarafından kaleme alınan Çanakkale Savaşı Hikâyeleri setindeki kitapların ilk 100 kelimesi ile sınırlıdır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Erdoğan TÜCAN tarafından kaleme alınan Çanakkale Savaşı Hikâyeleri setinin hitap ettiği 2. Sınıf düzeyi öğrencileri açısından uygunluğunu belirlemeye yönelik nitel bir çalışma yapılmıştır. Model olarak ise tarama yöntemi kullanılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmaya konu olan öykü kitapları Erdoğan TÜCAN tarafından kaleme alınmıştır. Muştu Yayıncılık tarafından yayımlanan öykü seti dört kitaptan oluşmaktadır. Bu kitapların isimleri sırasıyla; Gönüllü Askerler, Anzaklı Ömer, Seyit Onbaşı ve Nusret Mayın Gemisi şeklindedir. Kitaplar 82'şer sayfadan oluşmaktadır. Kitapların boyutları ise 195x135 mm'dir.

2.3.Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Çalışmada okunabilirlik düzeyini belirlemek için Türkçe de geçerliliği sınanan ve kullanılan Flesh'in Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan formülü kullanılmıştır. Formülün uygulama basamakları şu şekildedir;

- Sözcükler sayılır.
- Cümleler sayılır.
- Heceler sayılır.

- Ortalama cümle uzunluğu bulunur. Ortalama cümle uzunluğunu bulmak için toplam sözcük sayısı cümle sayısına bölünür.
- Ortalama sözcük uzunluğu bulunur. Ortalama sözcük uzunluğunu bulmak için toplam hece sayısı toplam sözcük sayısına bölünür.

OP=198,825- (40,175.OSU-2,610.OCU)

OP = Okunabilirlik Puanı

OCU = Ortalama cümle uzunluğu

OSU = Ortalama sözcük uzunluğu

Formül uygulandıktan sonra çıkan sonuca göre yorum yapılır. Çıkan sonuca göre yorum tablosu aşağıdaki gibidir.

Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Normal	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma için ele alınan kitaplar incelenmiş daha sonra okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanları her kitap için ayrı ayrı belirtilmiştir.

İncelenen hikâye kitaplarının kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik sayıları, aşağıdaki tablolarda sıralanmıştır:

Okunabilirlik Düzeyi "Kolay" Olan Kitaplar

Gönüllü Askerler	2,77	5,5	73
Anzaklı Ömer	2,6	5	81
Seyit Onbaşı	2,56	5	83
Nusret Mayın Gemisi	2,56	5,5	79

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 4 öykü kitabından okunabilirlik puanı olarak 4 tanesinin de kolay düzeyde olduğu görülmektedir.

Eserlerin tümü kelime uzunluklarına göre değerlendirildiğinde kelime uzunlukları ortalamaları 2,5 ile 2,8 arasında değiştiği görülmektedir. Buradan hareketle kitaplar arasında kelime uzunluğu bakımından ciddi bir farkın olmadığı söylenebilir.

Eserlerin tümü cümle uzunluklarına göre değerlendirildiğinde ise cümle uzunlukları ortalamaları 5 ile 5,5 arasında değiştiği görülmektedir. Burada da kelime uzunluğunda olduğu gibi ciddi bir fark olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim 4. Sınıf çocukları için Erdoğan TÜCAN tarafından kaleme alınan ve Muştu Yayıncılık tarafından yayımlanan Çanakkale Savaşı Hikâyeleri setinden 4 hikâye kitabının kelime uzunluklarına bakıldığında kitaplar arasında kelime uzunluğu bakımından ciddi bir farkın olmadığı görülmektedir.

Kitaplar, cümle uzunluğu yönünden incelendiğinde cümle uzunluklarının 5-5,5 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda cümle uzunluğu bakımından kitaplar arasında ciddi bir farkın olduğu görülmektedir. Baş ve Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışmada 2.sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,29 ile 2,78 arasında değişmektedir. Aynı şekilde metinlerin ortalama cümle uzunluğu 3,73 ile 8,88 arasında değişmektedir. Araştırmamızın sonuçları bu araştırma ile tutarlılık göstermektedir denilebilir.

Kitap setindeki eserlerden zorluk olarak kolaydan zora bir yönelim göstermesi beklenmektedir. Bu beklenti ilk 3 hikaye olan Gönüllü Askerler, Anzaklı Ömer ve Seyit Onbaşı isimli öykülerde sağlanıyorken; dördüncü sırada ki öykü olan Nusret Mayın Gemisi isimli öykünün bu yönelimi bozduğu söylenebilir.

Söz konusu eserler incelendiğinde ulaşılan sonuçlar bunlardır. Araştırma sonucunda getirilebilecek öneriler şu şekildedir;

- Ülkemizde yazılmış olan çocuk edebiyatı eserleri okunabilirlik açısından detaylı olarak incelenebilir.
- Çocuk edebiyatı ürünleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınabileceği bir çalışma yapılabilir.
- Okunabilirlik olarak uygunluğu sağlanmış öykülerden seçilecek metinlerin Türkçe ders kitapları içerisinde yer alması sağlanabilir.
- Hikâye setleri hazırlanırken okunabilirlik yönünden doğru bir sıra ile hazırlanmalı ve aşamalı bir zorluk seviyesi elde edilmeye çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyıldız,S. (2006). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.

Akyol,H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ateşman,E. (1997). *Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi*. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, 58, s.171-174.

Baş,B. ve Yıldız,F. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 52-61.*

Çeçen,M. ve Aydemir,F. (2011). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (16), 185-194.*

Çelenk,S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Çetinkaya,G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dubay,W.H. (2004). *The principles of readability*. California: Impact İnformation.

Güleryüz,H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

MEB. (2015). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı klavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Nas,R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Oğuzkan,F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.

Oğuzkan,F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Okur,A., Arı,G., Ersoyal,F. ve Okur,E. (2013). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 65-79.*

Sever,S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. İstanbul: YA-PA Yayınları

Şimşek,T. (2011). *Kuramdam uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Temur,T. (2003). *Okunabilirlik (readability) kavramı*. Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 13, s.169-180.

Zengin,A ve Zengin,N. (2009). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayın.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarindaki masallarin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 87-101



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİTİŞİK EĞİK EL YAZISI OKUNAKLILIK DURUMLARI

Aysel MEMİŞ, Bülent Ecevit Üniversitesi, ayselmemis@gmail.com

Yasin GÜLSOY, Kurtlar İlkokulu, yasingulsoy@hotmail.com

ÖZ

2005 yılında gerçekleşen köklü program değişiklikleriyle beraber ülkemizde yazma öğretiminde bitişik eğik el yazısına geçilmiştir. Bu geçiş tartışmalara yol açmış ve günümüzde hala okunaklılık boyutuyla tartışılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısının okunaklılık durumlarını ortaya koymaktır. Araştırma farklı sınıflardaki öğrencilerin yazma becerilerini incelemeye yönelik olduğundan tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu amaçla 2015-2016 eğitim öğretim yılı Zonguldak ili Ereğli ilçesinde iki merkez ilkokulunda öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4.sınıf düzeyinde 40'ar öğrenci olmak üzere toplam 160 öğrencinin defterleri 1.dönemin sonunda incelenmiştir. Okullar seçilirken bulundukları çevrenin sosyo-ekonomik durumlarının birbirinden farklı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %53'ü kız, %47'si ise erkektir. Öğrencilerin % 25'i 1. sınıf, %25'i 2. sınıf, %25'i 3. sınıf, %25'i 4. sınıftadır. Okunaklılık ve alt boyutlarını oluşturan eğim, boşluk, ebat, biçim, çizgi takibi Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile incelenmiş olup, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre de karşılaştırmalar yapılmıştır. Yazıların değerlendirilmesinde objektifliği sağlamak ve güvenirliğini ölçmek adına araştırmacı dahil iki deneyimli sınıf öğretmeni ayrı ayrı değerlendirme yapmıştır. Araştırmacıların farklı puanlama yaptıkları durumlarda, yazılar üzerinde tartışılarak okunaklılık puanları konusundaki görüş ayrılığı giderilmiştir. Araştırmanın sayısal verileri SPSS 15 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılarının orta düzeyde okunaklı olduğu belirlenmiştir, kız ve erkek öğrenciler için de sonuç aynıdır. Kız öğrencilerin yazıları erkeklere göre daha okunaklıdır. Öğrencilerin yazılarının en okunaklı olduğu sınıf 1.sınıf olmuştur, bu durum her iki cinsiyet için de geçerlidir. Birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar öğrencilerin yazılarındaki okunaklılığın gittikçe azaldığı, dördüncü sınıfta puanların üçüncü sınıfa göre iyileşme gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bitişik eğik el yazısı, okunaklılık, ilkokul.

ABSTRACT

With the radical changes carried out in 2005, italic handwriting practice began in our country. This transition caused some debates and its legibility is still controversial. The research was designed for screening model because it was oriented to investigate writing skills of students in various grades. For this purpose, we examined notebooks of 40 students from each grade (1, 2, 3, and 4th grades), totalling 160 students attending two central primary schools of Zonguldak, Ereğli, in 2015-2016 academic year. We tried to select schools from different socio-economic environments. 53% of students participated in the research were female and 47% of them were male. 25% of students attend 1st grade, 25% of them attend 2nd grade, 25% of them attend 3rd grade, and 25% of them attend 4th grade. Legibility and its sub-dimensions, inclination, space, dimension, shape, line following were examined with Multi-dimensional Legibility Scale that was developed by Yıldız and Ateş (2010) and comparisons were done in terms of gender and grade. In order to ensure objectivity in evaluating writings and measure its reliability, two experienced classroom teachers have done evaluation including researcher. Whenever researchers have done different scoring, writings were discussed and opinion differences were removed. Research's digital data were analyzed in SPSS version 15. As a consequence of the research, it was

determined that students' writings were moderate legible, the results were similar in female and male students. Writings of female students' were more legible than those of male students. The most legible writings were in first grade; this is valid for both genders. It was determined that legibility decreased from first to third grade and made progress in third grade in comparison to third grade.

Key Words: Cursive, legibility, primary school.

Giriş

Düşünceleri ifade etmede gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme olarak tanımlanan yazma sürecinde hız ve okunaklılık önemli faktörler olarak vurgulanmaktadır (Akyol, 2005:47). Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilemezlerse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla(fikirlerin düzenlenmesi, yazılanların sayfa üzerinde uygun bir şekilde yerleştirilmesi vb.) ilgilenemez. (Akyol, 2006:51). Öğrencilerden, ilköğretimin ilk üç yılı sonunda; bitişik eğik el yazısı becerisini okul faaliyetlerinde kullanabilecekleri düzeyde kazanmaları beklenir. Dördüncü sınıftan itibaren el yazısında hız daha da önem kazanır. Çünkü bu sınıftan itibaren yazılı ödevler, testler ve daha uzun yazma çalışmaları başlar (Rosenblum, Weis ve Parush, 2003:42). Bununla birlikte okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerin ifade yeterliliğini gösterir ve el yazısı değerlendirmelerinin önemli bir boyutunu oluşturur. El yazısının okunaklılığının değerlendirilmesinde; eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütler dikkate alınmalıdır (Ediger, 2001). Koenke'ye (1986) göre okunaklılık, harflerin doğru yazılması, boyutlarının (büyüklük, küçüklük) ve boşlukların (harf, kelime, cümle, kenar) iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin doğru yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesiyle ilgilidir (Akt. Akyol, 2005: 51). Bir öğrencinin harfleri yanlış yazması, alt ve üst uzantılarını uygun şekilde yazamaması, elini sıra veya masa üzerine doğru yerleştirememesi, kalemi doğru tutamaması, uygun hızda yazamaması, temiz ve düzenli bir çalışma yapamaması, satır takibi yapamaması okunaklı yazı yazma becerisini kazanamamış olduğunun göstergelerindendir (Akyol, 2006). Bayraktar (2006), Turan (2007), Yurduseven (2007), Bektaş (2007) araştırmalarında bitişik eğik yazının eğikliğinin korunması, okunaklı yazma, harflerin büyüklüklerini ayarlama konusunda problemler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci yazılarının büyük kısmının okunaklılık bakımından yeterli olmadığı yapılan araştırmalarda (Yıldız ve Ateş, 2007) ortaya çıkmaktadır. Graham ve diğerlerine (1998) göre yazıdaki okunaklılığın gelişimi uzun bir zaman almaktadır ve bazen bu süre içinde gelişim olmamakta, ya da çok az olmaktadır.

Akyol (2005), öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından yeterli olmamasının en önemli nedeni olarak yetersiz ve düzensiz eğitimi ifade etmektedir. Bayraktar (2006) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının önemine ve gerekliliğine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamaları nedeniyle hazırlığa çok fazla zaman ayırmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bitişik eğik yazıyla ilgili yeterli hazır bulunuşluğa sahip olmamalarının, bitişik eğik yazı yazma gelişimlerini olumsuz etkilediği söylenebilir.

El yazısının niteliğinin ve okunaklılığının nasıl tanımlanacağı konusunda yapılan tartışmaların sonunda, yazı değerlendirme yaklaşımları bütüncül ve analitik olarak iki kategoride toplanmıştır. Bütüncül değerlendirmelerde, yazılar okunabilir olandan okunamayana doğru bir sıralamaya tabi tutulmaktadır. Bu tür değerlendirmede bir yazının okunaklılığı başka yazılarla karşılaştırılarak yapılmaktadır. Analitik değerlendirmede ise yazı, önceden belirlenmiş ve okunaklılığı etkilediği düşünülen ölçütler açısından değerlendirilmektedir. Analitik ölçeklerde bulunması gereken ölçütlerin harf biçimi, ebat, eğim, boşluk ve çizgi takibi olduğu konusunda araştırmacılar arasında birlik vardır (Rosenblum ve diğ. 2003). Yazıyı belirli ölçütler açısından değerlendirmeyi sağladığı ve daha objektif sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırdığı düşünüldüğü için bu araştırmada yazı okunaklılığının değerlendirilmesinde analitik yaklaşım temel alınmıştır.

Amaç

Araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısının okunaklılık durumlarını sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma farklı sınıflardaki öğrencilerin yazma becerilerini incelemeye yönelik olduğundan tarama modeline göre tasarlanmıştır. Karasar (2002)'ın belirttiği gibi tarama modelleri geçmiş ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmada 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı okunaklılık durumları mevcut defterleri incelenerek belirlenmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezinde bulunan Erdemir İlkokulu ve Gülüç Vesile Dikmen İlkokulu'nda öğrenim gören 1,2,3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu iki okulun seçilmesinin sebebi; bu okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumlarının birbirinden farklı olmasıdır. Araştırmanın örneklemini bu evrenden tesadüfi olarak seçilen 160 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %53'ü (N=85) kız, %47'si ise (N=75) erkektir. Öğrencilerin % 25'i (N=40) 1. sınıf, %25'i (N=40) 2. sınıf, %25'i (N=40) 3. sınıf, %25'i ise (N=40) 4. sınıftan oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Türkçe ve Güzel Yazı defterleri toplanarak yazılarının okunaklılık durumları analiz edilmiş, yazılarının okunaklılık durumlarını belirlemek için Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği kullanılmıştır.

***Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği*:** Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen ölçek analitik değerlendirme yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Bu ölçekte okunaklılık; *eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi* olmak üzere beş faktör üzerinden değerlendirilmektedir. Her faktör *tamamen yeterli(3), kısmen yeterli(2) ve yeterli değil(1)*şeklinde derecelendirilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puanın 5 ve en yüksek puanın 15 olacağı dikkate alınarak, toplam puanı 5 - 8.3 olan öğrencilerin yazıları *okunaklı değil*, toplam puanı 8.4 – 11.7 olan öğrencilerin yazıları *orta düzeyde okunaklı*, toplam puanı 11.8 – 15 olan öğrencilerin yazıları ise, *okunaklı* olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okunaklılık değerlendirmeleri önce iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra her bir yazı örneğinin okunaklılık puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların farklı puanlama yaptıkları durumlarda, yazılar üzerinde tartışılarak okunaklılık puanları konusundaki görüş ayrılığı giderilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın sayısal verileri SPSS 15 paket programında analiz edilmiştir.

BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı okunaklılık durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik El Yazısı Okunaklılık Durumları

		Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
Okunaklılık	1.Sınıf	15	10.86	2.32	25	10.24	2.52	40	10.47	2.43
	2.Sınıf	27	10.26	2.08	13	8.08	1.75	40	9.55	2.21
	3.Sınıf	26	8.73	2.25	14	8.64	1.98	40	8.70	2.13
	4.Sınıf	17	9.12	2.84	23	8.87	1.89	40	8.97	2.31
	Toplam	85	9.67	2.45	75	9.15	2.23	160	9.42	2.35
		F(3-81)=3.572 1-3		p=.018	F(3-71)=3.712 1-2		p=.015	F(3-156)=4,734 1-3, 1-4		p=.003

Öğrencilerin okunaklılık durumları incelendiğinde, en okunaklı yazıların 1. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Kılavuz çizgili defterlerin incelendiği çalışmada öğrencilerin yazının gerektirdiği kurallara daha çok uyduğu tespit edilmiştir. 1 ve 2.sınıf öğrencilerinin yazıları 3 ve 4.sınıf öğrencilerine göre daha okunaklıdır. 1. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazıları arasında 1.sınıf öğrencilerinin yazılarının lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır (F(3-156)=4.734 p=.003).

Kız öğrencilerde 1 ve 3. sınıftaki kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık varken (F(3-81)=3.572 p=.018), erkek öğrencilerde 1 ve 2. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (F(3-71)=3.712 p=.015).

Bitişik eğik el yazısı okunaklılığının alt boyutlarından olan eğim ile ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik El Yazısı Eğim Durumları

		Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
Eğim	1.Sınıf	15	2.46	.516	25	2.08	.641	40	2.22	.619
	2.Sınıf	27	2.00	.480	13	1.38	.506	40	1.80	.563

	3.Sınıf	26	1.69	.679	14	1.50	.650	40	1.62	.667
	4.Sınıf	17	1.59	.507	23	1.30	.470	40	1.42	.500
	Toplam	85	1.91	.629	75	1.61	.655	160	1.76	.656
		F(3-81)=8.356		p=.000	F (3-71) =8.639		p=.000	F(3-156)=13.274		p=.000
		1-3, 1-4			1-2, 1-3, 1-4			1-2, 1-3, 1-4		

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe eğim puanlarının düştüğü görülmektedir. 1. sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir (F(3-156)=13.274 p=.000).

Kız öğrencilerde, 1. sınıf öğrencileri ile 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında (F(3-81)=8.356 p=.000), erkek öğrencilerde 1. sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile arasında alt sınıf lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F(3-71)=8.639 p=.000).

İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı boşluk alt boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik El Yazısı Boşluk Durumları

		Kız Öğrenciler			**Erkek Öğrenciler**			**Toplam**		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
Boşluk	1.Sınıf	15	2.40	.507	25	2.24	.663	40	2.30	.607
	2.Sınıf	27	2.29	.608	13	2.07	.493	40	2.22	.576
	3.Sınıf	26	2.03	.527	14	2.07	.474	40	2.05	.503
	4.Sınıf	17	2.35	.606	23	2.04	.562	40	2.17	.594
	Toplam	85	2.24	.575	75	2.12	.568	160	2.18	.573
		F(3-81)=1.800		p=.154	F (3-71) =.559		p=.644	F(3-156)=1.350		p=.260

Okunaklılığın alt boyutlarından olan uygun boşluk bırakmada da en yüksek puanı alan yine 1. sınıf öğrencileri olmuştur. 1 ve 2. sınıf öğrencileri 3 ve 4.sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Boşluk alt boyutunda sınıf veya cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.005).

Kız öğrencilerde en yüksek puanı alan 1. sınıf öğrencileridir. 1. sınıfları, 4. sınıf öğrencileri takip etmektedir. 4. sınıflardan sonra 2. sınıflar gelmektedir. En sonda en düşük puanı alan 3. sınıflar bulunmaktadır. Erkek öğrencilerde en yüksek puanı alan 1. sınıf öğrencileridir. 1. sınıf öğrencilerini aynı puanı alan 2. ve 3. sınıf öğrencileri takip etmektedir. En sonda 4. sınıf öğrencileri yer almaktadır.

İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı ebat alt boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik El Yazısı Ebat Durumları

		Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
Ebat	1.Sınıf	15	2.00	.534	25	2.08	.640	40	2.05	.597
	2.Sınıf	27	2.11	.577	13	1.76	.438	40	2.00	.554
	3.Sınıf	26	1.84	.612	14	1.92	.615	40	1.87	.607
	4.Sınıf	17	2.11	.781	23	2.00	.603	40	2.05	.677
	Toplam	85	2.01	.626	75	1.97	.592	160	1.99	.609
		F(3-81)=.995		p=.400	F(3-71)=.821		p=.486	F(3-156)=.732		p=.534

Tablo 4 incelendiğinde; ebat alt boyutunda uygun kullanımları ile en yüksek puanı alan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri olmuştur. Bu alt boyutta sınıf ve cinsiyet bazında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>.005).

İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı biçim alt boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik El Yazısı Biçim Durumları

		Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
Biçim	1.Sınıf	15	1.93	.593	25	1.80	.64550	40	1.85	.622
	2.Sınıf	27	1.59	.500	13	1.23	.43853	40	1.47	.505
	3.Sınıf	26	1.15	.367	14	1.14	.36314	40	1.15	.361
	4.Sınıf	17	1.29	.469	23	1.17	.38755	40	1.22	.422
	Toplam	85	1.45	.546	75	1.38	.56696	160	1.42	.555
		F(3-81)=9.909		p=.000	F(3-71)=8.824		p=.000	F(3-156)=16.727		p=.000
		1-3, 1-4, 2-3			1-2, 1-3, 1-4			1-2, 1-3, 1-4, 2-3		

Tablo 5 incelendiğinde, biçim alt boyutunda da 1.sınıf öğrencilerinin puanlarının diğer sınıflardan yüksek olduğu görülmektedir. 1. sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında ve 2. sınıf ile de 3. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F(3-156)=16.727 p=.000).

Kız öğrencilerde, 1. sınıf öğrencileri ile 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında ve 2. sınıf öğrencileri ile de 3. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F(3-81)=9.909

p=.000). Biçim alt boyutunda erkek öğrenciler incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F(3-71)=8.824 p=.000).

İlkokul öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı çizgi takibi alt boyutuna ilişkin bilgiler Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik El Yazısı Çizgi Takibi Durumları

		Kız Öğrenciler			Erkek Öğrenciler			Toplam		
		N	X	S	N	X	S	N	X	S
Çizgi Takibi	1.Sınıf	15	2.06	.593	25	2.04	.611	40	2.05	.597
	2.Sınıf	27	2.25	.655	13	1.61	.650	40	2.05	.714
	3.Sınıf	26	2.00	.632	14	2.00	.554	40	2.00	.599
	4.Sınıf	17	2.23	.664	23	2.34	.572	40	2.30	.607
	Toplam	85	2.14	.639	75	2.05	.634	160	2.10	.636
		F(3-81)=.918		p=.436	F(3-71)=4.247		p=.008	F(3-156)=1.839		p=.142
					2-4					

Tablo 6 incelendiğinde, çizgi takibi alt boyutunda en yüksek puanı 4. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmektedir.

Bu alt boyutta sınıf ve kız öğrenciler bazında anlamlı bir farklılık bulunmazken (p>.005) erkek öğrencilerde 2. Sınıf puanlarının çok düşük olduğu ve 4. sınıf öğrencileri ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (F(3-71)=4.247 p=.008).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre en okunaklı yazıların 1. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Kılavuz çizgili defterlerin incelendiği çalışmada öğrencilerin yazının gerektirdiği kurallara daha çok uyduğu tespit edilmiştir. 1 ve 2.sınıf öğrencilerinin yazıları 3 ve 4.sınıf öğrencilerine göre daha okunaklıdır. Okunaklı yazılar bakımından kız öğrencilerde 1 ve 3. sınıftaki kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık varken, erkek öğrencilerde 1 ve 2. sınıf öğrencileri arasında alt sınıftaki öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Yıldız ve Ateş (2010)'in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, bitişik eğik yazıya geçiş için beklemenin öğrencilerin yazılarının okunaklılığı üzerinde olumlu bir etkisi bulunmamaktadır. Bitişik eğik yazıyı ikinci sınıftan itibaren öğrencilerin, ilk okuma yazma sürecinde bitişik eğik yazıyı öğrenen akranlarından daha okunaklı yazamadıkları görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin ilk yıllarında okullardaki yazı öğretiminin niteliği oldukça önem taşımaktadır. Öğrencilerin yazılarının okunaklılığını olumsuz etkileyen faktörlerin başında ilk okuma yazma öğretiminin tamamlanmasının ardından yazı defterlerinin türünde meydana gelen değişim vardır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde dört çizgi üç aralıklı defterler kullanılmaktadır. Bu defterler bitişik eğik harflerin gövdelerini, alt ve üst uzantılarını satıra yerleştirmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu defterlerin kullanıldığı

dönemde öğrencilerin yazılarının daha okunaklı olduğu bilinmektedir. İlk okuma yazma öğrenildikten sonra iki çizgi tek aralıklı defterler kullanılmaya başlanmaktadır. Ayrıca çalışma kitaplarının çoğunluğu da iki çizgi tek aralıklı sayfa yapısına sahiptir. Defter türündeki ve sayfa yapılarındaki bu değişikliğin öğrencilerin yazılarının okunaklı olmasını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Özellikle ilköğretimin ilk üç sınıfında bitişik eğik yazı yazmaya daha uygun materyaller kullanılması konusunda gerekli önlemler alınmalıdır (Yıldız ve Ateş, 2010).

Ayrıca, öğrencilere okunaklı ve doğru yazma becerisinin kazandırılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hem nitelikli yazı becerisi kazanmaları hem de nitelikli yazı öğretimi konularında daha iyi yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmada yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini bitişik eğik yazı yazma ve öğretme konusunda tam olarak yeterli görmediğinin belirlendiği araştırmalar da (Bayraktar, 2007; Bektaş, 2007; Beyazıt, 2007; Turan 2007) bulunmaktadır. Öğretmenler hizmet içinde ve hizmet öncesinde yazı eğitimiyle ilgi bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Öğretmenler yazma sürecindeki çocuğa daha fazla dönüt ve düzeltme vermelidir.

Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalı ve ilk sınıflarda öğretmenin kılavuzluğunda bütün sınıfla ortak bir çalışma olarak başlanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklı olması öğrencilerin okunaklı yazma becerisini kazanmaları açısından oldukça önem taşımaktadır. Aynı zamanda ders ve çalışma kitapları bitişik eğik yazıyla hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin sınıf seviyeleri yükseldikçe eğim puanlarının düştüğü görülmektedir. 1. sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Eğim puanlarında kız öğrencilerde, 1. sınıf öğrencileri ile 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında, erkek öğrencilerde 1. sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile arasında alt sınıf lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda (Beyazıt, 2007; Bayraktar, 2006; Turan ve Akpınar, 2008) elde edilen; öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada zorlandıkları, bazı harfleri birbirine bağlamada, deftere yerleştirmede, yazıdaki eğimi sürdürmede ve okunaklığı sağlamada sıkıntı yaşadıkları yönündeki bulgular da bu araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Okunaklılığın alt boyutlarından olan uygun boşluk bırakmada da en yüksek puanı alan yine 1. sınıf öğrencileri olmuştur. 1 ve 2. sınıf öğrencileri 3 ve 4.sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar almışlardır. Boşluk alt boyutunda sınıf veya cinsiyete ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kız öğrencilerde de erkek öğrencilerde de en yüksek boşluk puanını alan 1. sınıf öğrencileridir. Kız öğrencilerde en düşük puanı alan 3. sınıflar, erkek öğrencilerde ise 4. sınıflardır.

Ebat alt boyutunda uygun kullanımları ile en yüksek puanı alan 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri olmuştur. Bu alt boyutta sınıf ve cinsiyet bazında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ilg ve Ames'e (1972) göre yedi yaş çocukları yazı yazmaktan hoşlanırlar. Harfleri bu yaşta daha önceki yaşa nazaran daha küçük ve düzenli yazarlar. Harflerin büyüklüğü orta seviyededir ve kelimeler arası boşluklar uygundur. Kalemi sıkıca ve uca yakın tutarlar. Serbest ellerini kâğıt üzerine uygun bir şekilde yerleştirebilirler. İsimlerini tam olarak kâğıt üzerine uygun yerlere yazabilirler. Dairesel yazılımlar çoğunluk tarafından gerçekleştirilebilir ve yukarıdan aşağıya, soldan sağa çizimlerde sorun yoktur (Akt. Akyol 2005:32-34).

Biçim alt boyutunda da 1.sınıf öğrencilerinin puanlarının diğer sınıflardan yüksek olduğu görülmektedir. 1. sınıf öğrencileri ile 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında ve 2. sınıf ile de 3. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kız öğrencilerde, 1. sınıf öğrencileri ile 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında ve 2. sınıf öğrencileri ile de 3. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir

farklılığın olduğu görülmektedir. Biçim alt boyutunda erkek öğrencilerde ise, 1. sınıf öğrencilerinin, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Çizgi takibi alt boyutunda en yüksek puanı 4. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmektedir. Bu alt boyutta sınıf ve kız öğrenciler bazında anlamlı bir farklılık bulunmazken, erkek öğrencilerde 2. sınıf puanlarının çok düşük olduğu ve 4. sınıf öğrencileri ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin harfin yazılış yönünü bildikleri (%75.7), harflere gereksiz çizgiler eklemedikleri (%72.9), harfin başlangıç (%80) ve bitiş yönünü (%80) bildikleri, küçük (%81.4) ve büyük (%61.4) harfleri rahatlıkla yaptıkları söylenebilir. Buna karşılık, harfi yazarken çizgi üzerinden tekrar gitmede (%42.9), harflerin boyutlarını satır boşluğuna göre ayarlamada (%38.6) hata yapmaktadırlar (Bayraktar, 2006).

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıda Yaptıkları Hatalar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Beyazıt, N. (2007). *İlk Okuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılarıyla Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Ediger, M. (2001). *Assessing handwriting achievement.* ERIC Document Reproduction Service No. ED 346 082.

Graham, S., Berninger, V.W., & Weintraub, N. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research.* 5:290-296.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Rosenblum, S., Weis, P.L. ve Parush, S. (2003). Product and evaluation of hadwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1): 41-81.

Turan, M. (2007). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Ses Temelli Cümle ve Bitişik-Eğik Yazı Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 18 (1):121-138.

Yıldız, M. ve Ateş, S. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından incelenmesi.* I. Ulusal İlköğretim Kongresi Poster Bildiri. Ankara:Hacettepe Üniversitesi.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.* 6(2):75-88.

Yıldız, M., Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 14 (1):11-30.

Yurduseven, S. (2007). *İlk Okuma Yazma Programının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi.* Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİTİŞİK EĞİK YAZI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ocelik@mu.edu.tr

Uğur ÖZDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ugurozdemir2048@hotmail.com

İmra TAÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, imra.tac@hotmail.com

ÖZ

Bir ülkenin gelişiminde ve geleceğinde eğitim çok büyük bir paya sahiptir. Gelişmeyi hedefleyen her ülkenin öncelikli olarak eğitime yatırım yapması bunun en büyük kanıtıdır. Eğitime etki eden pek çok etken mevcuttur. Şüphesiz ki bu etkenlerin en başında öğretmen gelir. Çünkü öğretmen, eğitimi şekillendiren, eğitime yön veren, doğru bilgiye doğru şekilde ulaşılmasını sağlayan bir yol gösterici ve rehberdir. 2005 yılında Türkçe Öğretim Programının değişmesi ile ses temelli cümle yöntemi benimsenmiş, bunun yanında yazı öğretiminde birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür. Bitişik eğik yazıyla öğretim yapılması bazı öğretmenler tarafından olumlu karşılanırken bazıları tarafından uygun görülmemiştir. Bu anlamda okuma yazma öğretimi sürecinin rehberi olarak sınıf öğretmenlerinin kullanılan bitişik eğik yazının hakkındaki düşüncelerinin araştırılması, bu konuda yaşanılan sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin değerlendirilmesi önemlidir. Buradan hareketle bu çalışma sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, Muğla ili Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 4 farklı ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 24'ü erkek, 16'sı kadın olmak üzere toplamda 40 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmada kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formun içeriğinde katılımcıların bazı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 3 soru, katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik ise 8 soru bulunmaktadır. Verilerin analizinde nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde 3 araştırmacı görüşme kayıtlarını ayrı ayrı analiz etmişler daha sonrasında bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmak suretiyle tutarlılık sağlamışlardır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak, el yazısında zaman zaman zorlandıkları, günlük yaşantılarında dik temel harfleri kullanma eğiliminde oldukları, bitişik eğik yazı öğretiminde kendilerini yeterli gördükleri ancak el yazısı öğretiminin gerekli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri bulunmuştur. Sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılıp önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, bitişik eğik yazı, görüş

Giriş

Okuma ve yazma becerileri, bireylerin tüm yaşantılarına etki eden ve eğitim ortamlarında kazandırılması önemli görülen becerilerdir. Bu becerilerin bireylere olarak planlı biçimde ilk kazandırıldığı ve belli kritik yaş dönemlerine denk gelen dönemler de ilk okuma dönemleri olarak adlandırılır. Bununla birlikte bu kritik dönem bireylerin dili kullanma becerilerinin temeli olarak görülebilir. Özellikle ilk okuma-yazma döneminin verimli geçmesi

bireylerde iyi bir dil bilincinin gelişmesini etkilemektedir. İlk okuma-yazma süreçleri hem okuma hem de yazma öğretiminin birlikte geliştirildiği ve bu iki unsurun da birbirini etkilediği süreçlerdir. Zorbaz'a (2014) göre bu unsurlardan yazma; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan bir takım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir. Yazma; daha çok doğal süreçle edinilen dinleme ve konuşmadan sonra, belli bir eğitimle okuma becerisiyle birlikte öğrenilen bir dil becerisidir.

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise, hız ve okunabilirliktir. Bu iki unsurun istenilen seviyede kazanılabilmesi, harflerin şekil olarak basit ve kolay üretilebilir nitelikte olmasıyla ilişkilidir. Çünkü harfler kolay ve hızlı bir şekilde üretilemezlerse, çocuk yazma sırasında organizasyonel yapıyla (fikirlerin düzenlenmesi, yazılanların sayfa üzerine uygun bir şekilde yerleştirilememesi, vb.) ilgilenemez. Bu durum yazmada, önceleri nitelik ve nicelik açısından yetersizliğe daha sonraları da yazmaktan nefrete dönüşebilir (Akyol, 2005).

Ülkemizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılı itibari ile uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında ilk okuma-yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, Türkçe Öğretim Programında ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma-yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma–yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve yöntem olarak ses temelli cümle yöntemi ile birlikte bitişik eğik yazının kullanılması ön görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2009).

Günümüzde, okula yeni başlayan öğrencilere etkili ve güzel yazı öğretimi, eğitimcilerin üzerinde durduğu en önemli konulardan biridir. Çünkü çocukluk yıllarında kazanılan bu beceriler, bireyin hayatı boyunca sürmektedir. Bu nedenle, yazı öğretimi ile yöntemleri üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmış ve en uygun yöntemler belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe Öğretim Programında ele alınan bitişik eğik yazı öğretimi bu araştırmalara; yani çağdaş eğitim yaklaşımlarına, yeni yazı öğretim yöntemlerine, çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal ve psikolojik gelişimi ile ilgili araştırmalara dayanmaktadır (Yıldırım, 2010). Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, yazıda sürekliliği sağlamakta ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için, yazı yazma süreci sık sık kesintiye uğramakta ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir (Güneş, 2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2009) da bitişik eğik el yazısının faydalarına ve kullanılabilirliğine dair; öğrencilerin dikkatini çektiği, akıcı okumaya katkı sağladığı, sentezleme yaparak okumayı kolaylaştırdığı ve hızlı yazmaya da yardımcı olduğu gibi bazı özellikleri belirtilmiştir. Bununla birlikte bitişik eğik yazı ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin Yıldırım ve Ateş (2010) sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerini araştırmışlar ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak bitişik eğik yazı öğretimine ilişkin olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Tok, Tok ve Mazı (2008) de sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının, harflerin yazılış yönlerinin karıştırılması sorununu önlediği düşüncedeki sürekliliğin yazı da devam ettirildiği, yazmayı zevkli, akıcı ve

kesintisiz bir hale getirdiği ve farklı yazı çeşidiyle yazılmış metinleri okurken bazı sesleri daha iyi ayırt etmeyi sağladığı yönünde görüş belirttiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra Yılmaz ve Cımbız (2016) bitişik eğik yazının uygulanabilirliği hususunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini araştırmışlar ve öğretmenlerin çoğunluğunun bitişik eğik yazıyı uygun görmediğini ve kullanılabilir bulmadığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun bitişik eğik yazı yazdırırken sorunlarla karşılaştıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Arslan ve Ilgın da (2010) yaptıkları araştırmaları sonucunda sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfta bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıklarını ve birinci sınıfta yazı öğretimine dik temel yazı ile başlanması gerektiğini savunduklarını ifade etmişlerdir.

Bitişik yazının okuma yazma süreçlerinde kullanılmasına rehberlik eden sınıf öğretmenlerinin, birer uygulayıcı olarak bu sürece ilişin görüşleri oldukça önemlidir. Bu anlamda uygulamanın değerlendirilmesi açısından sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının kullanımına ilişkin olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin tespitleri somut birtakım veriler sunabilecektir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı bitişik eğik yazı uygulamaları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit edip değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Durum çalışmaları (case studies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Yazara göre durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir (Büyüköztürk, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışmada örneklem belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, Muğla ili Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 4 farklı ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 16'sı kadın, 24'ü erkek olmak üzere toplamda 40 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla yüksek mesleki deneyime sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1 de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri

Cinsiyet/Kıdem	10 yıldan az	10-20 yıl arası	21-30 yıl arası	31 yıl ve üzeri	Toplam
Kadın	4	3	6	3	16
Erkek	2	0	15	7	24
Toplam	6	3	21	10	40

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla görüşme tekniğinde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından ilgili literatür taraması yapılmış ve taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu uzman görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda araştırmada kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formun içeriğinde katılımcıların

bazı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 3 soru, katılımcıların görüşlerini belirlemeye yönelik ise 8 soru bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için şu sorular sorulmuştur;

1. Bitişik eğik yazı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Bitişik eğik yazının gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Öğrencilerinizin bitişik eğik yazıyı kullanıyor olmaları konusunda neler söylersiniz?

   3.1. Bitişik eğik yazının öğrencilerinizdeki olumlu ve olumsuz etkilerini değerlendirseniz neler söylemek istersiniz?
4. Okulda (Derslerinizde) ve günlük hayatta daha çok hangi yazı türünü kullanmayı tercih edersiniz? Neden?
5. Bitişik eğik yazı öğretimindeki yeterliliğinizle ilgili neler söyleyebilirsiniz? Kendinizi hangi açılardan yeterli/yetersiz görüyorsunuz?
6. Sizce bitişik eğik yazı öğretimine devam edilmeli midir? Neden?
7. Bitişik eğik yazının kullanımına yönelik sizin ve öğrencilerinizin yaşadığınız sorunlar oluyor mu?

   7.1. Yaşıyorlar ise bu sorunlar nelerdir?
8. Bu sorunlara yönelik ne gibi çözüm önerilerinde bulunabilirsiniz?

Veri Toplama Süreci

Katılımcılarla ön görüşmeler yapılmış ve araştırmanın amacı tanıtılmıştır. Bu kapsamda kendileriyle görüşmeleri yapabilmek için izin alınmış ve randevu sağlanmıştır. Her bir katılımcı ile görev yaptıkları okullarında yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde 3 araştırmacı görüşme kayıtlarını ayrı ayrı analiz etmişler daha sonrasında bir araya gelerek analizlerini karşılaştırmak suretiyle tutarlılık sağlamışlardır. İçerik analizleri sonucunda sınıf öğretmenlerin görüşleri belli başlıklar kapsamında kategorize edilmiştir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin "Bitişik eğik yazı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların analizleri Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Olumlu		21
	Güzel ve estetik buluyorum	11
	İnsanın karakterini yansıtmaya yardımcı oluyor	6
	Akıcı yazmayı/ okumayı sağlıyor	3
	Kolay yazılıp/okunuyor	1
Olumsuz		48
	Sadece ilkokulda kalıyor	13

	Zor yazılıp/okunuyor	12
	Yazı hataları/bozukluğu çok oluyor	9
	Aşırı dikkat gerektiriyor	5
	Aile kaynaklı zorluklar yaşanıyor	4
	Anlama/öğrenme güçlüğüne sebep oluyor	3
	Sevmiyorum	1
	Yavaş yazmaya neden oluyor	1

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde bitişik eğik yazıyı çoğunlukla oluşuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazının olumsuz yönleri hakkında çoğunlukla sadece ilkokulda kaldığını (f=13) ve daha sonra kullanılmadığını, zor yazılıp okunduğunu (f=12), yazı hatalarına ve yazı bozukluğuna neden olduğunu (f=9) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bitişik eğik yazıyı olumlu olarak değerlendiren öğretmenler ise bu görüşlerine yönelik sıklıkla bitişik yazıyı güzel ve estetik bulduklarını (f=11) ve insan karakterini yansıtmaya yardımcı olduğunu (f=9) ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin "Bitişik eğik yazının gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların analizleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının gerekliliği hakkındaki görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Gerekli		28
	Günlük kullanımı artmakta	8
	Estetik görünüyor	6
	Bilmek gerekiyor	5
	Hızlı yazılıp/okunuyor	4
	Kolay/yazılıp okunuyor	2
	Düzenli yazmayı sağlıyor	2
	Yazmayı zevkli kılıyor	1
Gereksiz		33
	Günlük kullanımı sınırlı	14
	İhtiyaç olmuyor	5
	Zor yazılıp/okunuyor	3
	Bilmek gerekmiyor	3
	Yazı çirkinliğine neden oluyor	3
	Düz yazı her yönden daha iyi	2
	Çağın gerisinde kalmış	1
	Çocuklar sevmiyorlar	1
	Akıcı okumayı engelliyor	1

Tablo 3'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri görüşlerinde f=28 defa bitişik yazının gerekli olduğunu ve f=33 defa ise gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin

görüşleri incelendiğinde bitişik yazının gerekli olduğuna dair; günlük kullanımının yaygınlaşmaya başladığını (f=8), estetik bir görüntüsü olduğunu (f=6), bilmenin gerekli olduğunu (f=5) ve hızlı yazılıp okunduğunu (f=4) sıklıkla söyledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yine bitişik yazıyı gereksiz bulan öğretmenler ise sıklıkla, günlük kullanımının sınırlı olduğunu (f=14) ve ihtiyaç duymadıklarını (f=5) belirtmişlerdir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanmaları hakkındaki görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Olumlu		28
	Hızlı/Akıcı yazabiliyorlar	14
	Estetik yazı karakterine sahip oluyorlar	7
	Daha az hata yapıyorlar	1
	Hızlı anlamaya katkı sağlıyor	1
	Zamanla yazılarını güzelleştiriyorlar	1
	Düzenli yazı yazmalarını sağlıyor	1
	Kolay yazabiliyorlar	2
	Okumaya hızlı geçmelerini sağlıyor	1
Olumsuz		46
	Çirkin yazı yazmalarına neden oluyor	16
	Zor yazabiliyorlar	11
	Zamanla yazıları bozuluyor	6
	Hataların daha fazla oluyor	5
	Yazamayan çocuklar olumsuz etkileniyor	4
	Yazmak istemiyor ya da sıkılıyorlar	4
	Düz yazıyı merak edip daha çok tercih etme eğilimde oluyorlar	3
	Düzensiz yazı yazmalarını sağlıyor	2
	Velilerin yazı türünü bilmemesinden etkileniyorlar	2
	Okumaya yavaş geçmelerine neden oluyor	1
	Dikkatleri daha çok dağılıyor	1
	Anlamaya hiçbir katkı sağlamıyor	1

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin bitişik yazıyı kullanmaları hakkında çoğunlukla olumsuz (f=46) değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bitişik yazının öğrencileri tarafından kullanıldığını ancak bu sürecin öğrencilerin çirkin yazı yazmalarına (f=16), yazmada zorluklar yaşamalarına (f=11), yazılarının zamanla bozulmasına neden olduğuna (f=6) ve fazla hata yapmalarına neden olduğuna (f=5) yönelik görüşlerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bitişik yazının öğrencileri tarafından kullanılmasını olumlu değerlendiren sınıf öğretmenleri ise sıklıkla yazının hızlı/akıcı yazılabildiğine (f=14) ve estetik yazı karakterine sahip olmayı sağladığına (f=7) vurgu yapmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bitişik yazının öğrencileri tarafından kullanılmasına ilişkin görüşlerinin bu anlamda iki farklı görüş olarak ifade edildiği söylenebilir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin okulda (derslerinde) ve günlük hayatta daha çok hangi yazıyı kullandıklarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Düz Yazı		19
	Alıştığım için	10
	Günlük hayatta daha çok kullanıldığı için	6
	Hızlı yazabildiğim için	1
	Kolay yazabildiğim için	1
	Okunaklı yazabildiğim için	1
Bitişik Eğik Yazısı		27
	Alıştığım için	11
	Öğretmenin model olması gerektiği için	4
	Hızlı yazabildiğim için	3
	Mecburiyet hissettiğim için	3
	Yazı türünü sevdiğim için	2
	Kolay yazabildiğim için	2
	Estetik yazmamı sağladığı için	1
	Daha Güzel Yazabildiğim için	1
Her İkisi de		7
	Hangisi rahat gelirse onu kullanıyorum	7

Sınıf öğretmenlerinin hangi yazı türünü tercih ettiklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5'de görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin daha çok bitişik eğik eğik yazıyı kullanmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Gerek düz yazıyı gerekse bitişik eğik yazıyı tercih etmede en önemli sebebin alışkanlık olduğu görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerden f=7'si ise her iki yazı türünü de kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretimindeki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	Alt Kategoriler	f
Yeterliyim		35
	Yeterli düzeyde öğretebiliyorum	30
	Güzel yazıp/okurum	4
	Programdaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	1
Kısmen Yeterliyim		3
	Değişen harfleri takip edemediğim oluyor	3
Yetersizim		2
	Düz yazıya alıştığım için tercih etmek istemiyorum	1
	Bilgiye ağırlık veririm	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunlukla bitişik yazının öğretimi hususunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Kendisini yeterli görmeyen

öğretmenlerin ise değişen harfleri takip etmekte zorlandıklarını, düz yazıya alıştıkları için bitişik eğik yazıyı tercih etmek istemediklerini, yazı öğretiminden çok bilgiye önem vermek istediklerini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının devam ettirilmesine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	**Alt Kategoriler**	**f**
Devam Etmeli		20
	Günlük hayata aktarılıp devam etmeli	8
	Faydalı	6
	Estetik	2
	Sistemin değişmemesi için	2
	Düzen Sağlıyor	1
	Akıcı	1
Sonlandırılmalı		19
	Zor	8
	Faydasız	7
	Devamlılığı yok	2
	Yazı çirkinliğine sebep oluyor	2
Tercih Öğrenciye Bırakılmalı		11
	Öğrenciye bırakılmalı	7
	Ders olarak verilmeli	4

Tablo 7'de sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının devam ettirilip ettirilmemesine ilişkin görüşlerinin dağılımı yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin günlük hayatta aktarılıp, kullanılması şartıyla, faydalı buldukları için bitişik eğik yazıya devam edilmesi gerektiğini ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yine zor olduğu ve faydasız görüldüğü için ise hemen hemen aynı oranlarda bitişik eğik yazı kullanılmasının sonlandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler görüşlerinde f=11 kere de sürecin öğrencilere bırakılması gerektiği ve öğrencilerin istedikleri yazı türünü kullanmayı tercih etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	**f**
Çirkin yazı yazma	16
Kas gelişimine olumsuz etki	13
Bağlantı/Birleştirme sorunları	9
İmla/Harf hataları	8
Yazı yazmada zorlanma	5
Yazının zamanla bozulması	4
Harf yazım yönlerinde hatalar	4
Ailenin yazıyı bilmemesi ve takip edememesi	3
Öğrencilerin sevmemesi	3
Akıcı okuyamama	2
Düz yazıdan uzaklaşma	2

Oran/Boyut sorunları	2
Başlıklarda büyük harf kullanımları	1
Eksik/Yanlış Yazma	1
Toplam	73

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı bitişik eğik yazının kullanımında bir takım sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerisin bu konuda belirttikleri sorunların dağılımı Tablo 8'de görülmektedir. Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerin en sık yaşadıkları sorunların çirkin yazı yazma (f=16), kas gelişimine olumsuz etki (f=13), Bağlantı/birleştirme sorunları (f=9) ve imla/harf hatası yapma (f=8) kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin yazıyı yazmada zorlandıklarını (f=5), yazılarının zamanla bozulduğunu (f=4), harf yazım yönlerinde sıklıkla hataların yapıldığını (f=4), ailenin yazıyı bilmediği için süreci takip edemediğini (f=3), öğrencilerin yazıyı sevmediklerini (f=3), akıcı okumaya engel olduğunu (f=2), bireyleri düz yazıdan uzaklaştırdığını (f=2), yazı yazarken oran/boyut sıkıntılarının yaşandığını (f=2), başlık yazmada zorlanıldığını (f=1) ve eksik ya da yanlış yazmalara neden olabildiğini (f=1) ifade etmişlerdir.

Tablo 9'da ise sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının kullanımında yaşadıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategoriler	**f**
Yazı dersi/etkinliği	12
Hatırlatma/Tekrar gösterme	11
Uyarma	10
Birebir çalışma	5
Daha geniş zaman ayrılmalı/verilmeli	5
Güzel yazı defteri/kitabı	5
Aile desteği	5
Önce düz yazı öğretilmeli	5
Düz yazıya geçmeliyiz	4
Kasları geliştirmeye çalışmak	4
Ödül-Ceza	3
Sınıftan güzel örneklerle motive etme	2
Silip tekrar yazdırma	2
Branş öğretmenleri de dikkat etmeli	2
Öğretmenlere B.E.Y. eğitimi verilmeli	1
Sınavda okuyamadığını yanlış kabul etme	1
Günlük hayatın her yerine yaymalıyız	1
Çizelgelerle takip	1
Okul öncesi eğitim	1
Güzel yazdığı defteri saklayıp onunla motive etme	1
Toplam	81

Tablo 9'da da görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazının kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin kendilerinin de kullandıkları ve kullanılmasını tavsiye ettikleri bazı çözüm önerilerini belirtmişlerdir. Buna göre sınıf öğretmenleri sorunların muhtemel çözümü olarak en sık Yazı dersi/etkinliğinin yaptırılması gerektiğini (f=12), hatırlatma ve

tekrar etkinliklerin yaptırılması gerektiğini (f=11) ve hatalı durumların uyarılarak düzeltilmesi gerektiğini (f=10) ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra birebir çalışma, daha geniş zaman verme, güzel yazı defteri kullanma, aile desteğinden faydalanma ve önce düz yazı öğretimi gibi çözüm önerileri de sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında yer alan diğer ifadelerdendir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bitişik eğik yazı hakkında olumsuz görüş belirttikleri, yakın çevrede kullanılmadığı için gereksiz gördükleri ve eğer günlük hayatta kullanılacaksa gerekli olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazının kullanımı hususunda olumsuz olarak en sık yazı çirkinliğine sebep olduğunu belirtirken, olumlu olarak ise en sık hızlı/akıcı bir yazı yazmayı sağladığını belirttikleri tespit edilmiştir. Erdem, Yılmaz ve Bozkurt da (2010) benzer şekilde sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları araştırmaları sonucunda aday öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı kullanma eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Arslan ve Ilgın (2010) öğretmen ve öğrencilerin bu yazıyı günlük hayatta kullanmamalarını bitişik eğik yazıya yönelik olumsuz bir tavır geliştirmede etkili olduğunu saptamışlardır.

Araştırma sonucunda tüm sınıf öğretmenlerinin olumsuz eleştiride bulunmalarına rağmen sınıfta bitişik eğik yazıyı kullandığı tespit edilmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının günlük hayatta bitişik eğik yazı kullandığı ve bitişik eğik yazı öğretiminde kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Turan, Güher ve Şahin'in (2008) araştırma sonuçlarına göre de öğretmenler bitişik eğik yazı konusunda kendilerini yeterli bulmakta ve eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade etmektedirler.

Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre bitişik eğik yazı öğretimine devam edilmesi görüşü ile sonlandırılmasına yönelik görüşlerin hemen hemen eşit dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre bitişik eğik yazı kullanımında çocukların ağırlıklı olarak, çirkin yazma sorunu, kas gelişiminden kaynaklı sorunlar ile harf ve bağlantılarda sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Bu sorunlara yönelik sınıf öğretmenlerinin çözüm önerilerinin ise, güzel yazı etkinliklerinin yapılması ve yanlış yazımlarda doğrusunu hatırlatmak olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin, ailelerin ve branş öğretmenlerinin de sürece katkıda bulunmasının sorunların çözümünde etkili olabileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Yine Coşkun ve Coşkun (2014) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmaları sonucunda, bitişik eğik yazı öğretimi konusunda diğer branş öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin hassas davranmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada özellikle velilerin bitişik eğik yazı öğretimine yönelik tutumlarının düşük olduğu da tespit edilmiştir.

Bu kapsamda;

1. İlkokul ders kitaplarında dik temel harflerle yazılmış metinlerin yanı sıra bitişik eğik harflerle yazılmış metinlere de yer verilebilir.
2. Öğretmenlerin bitişik eğik el yazısını olumsuz görmelerinin nedenleri hakkında derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Pegem A.

Arslan, D., ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 69-92.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: PegemA.

Coşkun, E., ve Coşkun, H., (2014). İlkokul ve Ortaokuldaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(26), 209-223.

Erdem, İ., Yılmaz, F., ve Bozkurt, E., (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 1-26.

Güneş, F. (2006). Niçin Bitişik El Yazı? *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,* (71), 17-19.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Tok, Ş., Tok, T. N., ve Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Kış*(53), 123-144.

Turan, M., Güher, Ö., ve Şahin, Ç. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (5), 57-71.

Yılmaz, F., ve Cımbız, A. T. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIII*(1), 567-592.

Zorbaz, K. Z. (2014). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. M. Yılmaz (Ed.) içinde, *Yazma Eğitimi* (s. 109-147). Ankara: PegemA.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA KARŞILAŞTIKLARI OKUMA GÜÇLÜKLERİ

Sebahat TÜRKYILMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi-MEB, turkyilmazsebahat@gmail.com

Beyhan Nazlı KOÇBEKER EİD, Necmettin Erbakan Üniversitesi, bnkocbeker@hotmail.com

Öz

Yaşadığımız çağda gelişen teknoloji, bilgilerin her yeni gün değişmesi, değişimin ve ilerlemenin çok ani geliştiği gerçeği insanları daha çok araştırmaya yöneltmekte ve kendilerini geliştirmeleri için adeta zorunlu tutmaktadır. İnsanların hızla değişen bu dinamik yapıya ayak uydurabilmelerinin en temel yolu okumadır. Çünkü insanlar hayatlarının hemen hemen her alanında okuma eylemi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Okuma, "bir yazıdaki sembolleri (ya da imleri) tanıma, seslendirme ve anlamlandırma etkinliği" olarak tanımlanmaktadır (Cemaloğlu, 2001; Keskinkılıç, 2002; Çaycı ve Demir, 2006). Okuma eyleminin tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için bireyin okuduğunu anlaması da gerekmektedir. Okuma ve anlama birbirini tamamlayan iki unsurdur. Kısacası okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. İlköğretim döneminde kazanılan okuma alışkanlığının temelleri özellikle ilköğretim birinci sınıfta atılmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okul hayatında başarısı genel anlamıyla okuma becerisine göre şekillenmektedir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerinin neler olduğunu ortaya koyarak, bu güçlükleri gidermek adına ne tür yöntemler uyguladıklarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma Konya, Muş ve Van illerinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yöntemi, ele alınan konu üzerinde çalışılan gruba odaklanıp derinlemesine bilgi edinebilmemize imkân sağlamıştır.

Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında birden fazla okuma güçlüğü ile karşılaştığı ve bunları gidermek için çeşitli yöntemler geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerimiz okuma güçlüklerinin aşılması için veli-öğrenci-öğretmen işbirliğine ihtiyaç duyulduğunun altını çizmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Okuma güçlüğü, Sınıf öğretmeni, Öğrenci, Nitel Araştırma

GİRİŞ

İnsanın hayatı boyunca yaptığı en önemli eylemlerden birisi olan ve yaşamının her alanında kullandığı okuma, okul yıllarının başlarında kazanılan bir beceridir. İnsanlar televizyon izlerken, seyahat ederken, alışveriş yaparken, vatandaşlık görevlerini yerine getirirken daha sayılamayacak birçok yerde okuma ile karşı karşıya kalırlar. Okuma sadece karşılaşılan kelimelerin doğru telaffuz edilmesi değildir, anlama- yorumlama ile birlikte yürütülen kompleks bir yapıya sahiptir. Okuma, "bir yazıdaki sembolleri (ya da imleri) tanıma, seslendirme ve anlamlandırma etkinliği" olarak tanımlanmaktadır (Cemaloğlu, 2001; Keskinkılıç, 2002; Çaycı ve Demir, 2006). Çocuklar okula başladıktan sonra okuma

eğitiminin temelleri atılmaya başlanmaktadır. İlkokul yıllarının başında verilen okuma becerisi çocuğun akademik, sosyal ve kişisel değerlerini etkileyebilmektedir. İlkokul çağındaki çocukların genellikle ben neyi başarabilirsem oyum algısında okuma becerisinin kazanılması temel etkenlerdendir. İlköğretimde okuma becerilerini uygun şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyenler, daha sonraki öğretim dönemlerinde ve diğer alanlarda başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2006).

Eğitimde bireysel farklılıklar vardır. Her bireyin öğrenme yolu, öğrenme hızı, dikkati, konuya olan ilgisi birbirinden farklı olabilmektedir. Okuma becerisinin kazanılmasında da öğrencilerin sesleri hissetme, tanıma, telaffuz etme, kavrama gibi unsurların ilerlemesi aynı hızda olmayabilmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin yaşıtlarına göre geriden gelen öğrencilere karşı tutumlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Çünkü çocuğun bu yaşlarda karşılaşacağı olumsuz tepkiler tüm yaşamını etkileyecektir. Okuma alışkanlığının gelişmesinde bireyin çocukluk döneminde evden, okuldan ve çevreden aldığı eğitimin rolü çok büyüktür (Yılmaz, 2006:2). Bloom ilköğretim döneminde kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediğini vurgulamakta ve bu görüşünü okullardaki öğrenme araçlarının bir çoğunun dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olmasına dayandırmaktadır. Bloom, matematik ve fen bilimleri ile ilgili dersler de dahil olmak üzere, okuduğunu anlama gücü ile derslerdeki öğrenme düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Okuma sesleri tanıma, birleştirme, doğru telaffuz etme ve anlamlandırma becerisine sahiptir. Okuma becerisi gelişen bir birey dikkatini ve çabasını okuduklarını anlamaya yönlendirecektir. Ancak okuma becerisi tam olarak gelişmemiş, kelimeleri tanıyamayan bir birey dikkat ve çabasını kelimeyi doğru okuyabilmeye yönlendirecektir. Bu tür okuyucular yavaş, heceleyerek yanlış okurlar ve bu nedenle de okuduklarını anlayamazlar. Nitekim çoğu zaman onları dinleyenlerde okunanları anlayamayabilir. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hale getirmek için kullanan bireylerdir (Yılmaz, 2008).

Öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini, ilgilerini dikkate alarak okuma becerisinin kazanımını öğrencileri motive ederek kazandırmalıdır. İlkokul çağındaki çocuklar model alarak öğrenmeye sıkça başvururlar. Öğrenciler için özellikle öğretmenleri en fazla gözlemledikleri, model aldıkları kişidir. Bu nedenle kişiliğin oluşmasında, düşünce yapısının gelişmesinde, kelime dağarcığının artmasında, sağlıklı sosyal ilişkiler kurulmasında dolayısıyla bireyin kendini ve dünyayı algılayıp toplumda sağlıklı bir yer edinebilmesinde temel basamak olan okumanın öğretmenler tarafında özverili ve sabırlı bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Okuma Güçlüğü

Okuma güçlüğü ülkemizde birçok öğrencinin karşılaştığı bir sorundur. Bu sorun ilkokul yıllarının başlarında ortaya çıkıp öğrenim hayatını önemli şekilde etkilemektedir. Pek çok kaynakta okuma güçlüğüne "özel öğrenme güçlüğü" başlığı altında yer verilmektedir. Mili Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne gör özel öğrenme güçlüğü olan birey, " dili yazılı ve sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında oraya çıkan dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006).

Snowling' e (1998, Aktaran Erden, Kurdoğlu ve Uslu,2002:7) göre, "özgül öğrenme güçlüğü olan çocukta sözcüklerin tanınması, anlaşılması ve bellekte depolanması ya da gramer açısından incelenmesi için fonetik birimlerine ayrılması aşamasında ortaya çıkan yapısal bir eksiklik nedeniyle yazının okunup anlaşılması güçleşmektedir. Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından geliştirilen Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nde (MEGEP) " öğrenme ggüçlüğü; çocukğun okuma-yazma, matemetiksel- aritmetik beceriler, konuşma, dinleme, akıl yürütme yeteneğini kazanma ve kullanabilmesinde yaşandığı zorluk olarak tanımlanır" (2007:4). Verilen tanımda okuma güçlüğünün hangi alanlarda akademik başarısızlığa neden olduğu ortaya konulmuştur. Yılmaz (2008) ve Koçer (2011) öğrencilerde karşılaşılan okuma hatalarını şu şekilde ortaya koymuşlardır:

1. Yazılan kelimenin yerine başka kelime okuma,
2. Yazılan kelimeyi yanlış okuma,
3. Kelimeyi okurken eklemeler yapma,
4. Kelimeyi okurken bazı heceleri çıkarma,
5. Kelimenin bir bölümünü yanlış okuma,
6. Kelime atlama, kelimeyi tekrarlama (kelimeyi önce yanlış okuyup, sonradan düzeltme de tekrar olarak kabul edilir),
7. Kelimeyi okurken iki saniyeden uzun süren takılma veya heceleme,
8. Okuduğu yeri kaybetme,
9. Satır tekrarı,
10. Satır atlama,
11. Noktalama işaretlerine dikkat etmemedir.

Okuma esnasında yapılan bu tür hatalar hem akıcı okumayı engellemekte hem de okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir. İlkokul çağındaki çocukların bu tür okuma hatalarına sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencinin okuma güçlüğü yaşaması onun sadece Türkçe dersinde değil diğer sayısal temelli derslerde de başarısız olmasına neden olmaktadır. İlkokula yeni başlayan ve hevesli bir şekilde okula gelen öğrenciler okuma güçlüğü ile karşılaştıklarında okula gelmek istememekte, özgüvenini yitirmekte, arkadaş ilişkileri zarar görmekte ve çocuğu içine kapanık bir duruma getirebilmektedir.

Okuma güçlüğünün birden çok sebebi olabilmektedir. Bunların en önemlisi genetik faktörlerdir. (İkinci, 2011). Bunun dışında öğrencilerin ailevi sorunları, evde okumayla ilgili materyallerin yetersizliği, öğrencilerin motivasyon eksikliği gibi psiko-sosyal faktörler de okuma güçlüğüne neden olan faktörler olarak gösterilmektedir (Lyon, Gray, Kavanagh ve Krasnegor, 1993; Dahlgren ve Gooden, 2002, akt:Yılmaz 2008).

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin temel okuma problemleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1.Okurken harfleri ya da kelimeleri geriye çevirirler.
2.Kısa süreli hafızaya sahiptirler.
3.Dikkatlerini yoğunlaştıramazlar.
4.Duygusal yönden zayıftırlar.
5.Düşünmeden okurlar.
6. Göz-motor koordinasyon yetersizliği vardır.
7. Aşamalandırma güçlüğü çekerler. (Akyol, 1997; akt: Yılmaz,2008)

Okuma güçlüğünün kontrol altına almak için okuma başarısında rol alan özelliklerin tanınması ve söz konusu özelliklerin, çocuklarda bulunup bulunmadığının saptanmasıyla

mümkündür. Öğretmenler öğrencilerle özel olarak ilgilenmeli onların problemlerine uygun öğretim yöntemleri belirlemeli ve onları güdüleyici hareket etmelidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için yaptıkları uygulamaları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın temel problem cümlesini, "İlköğretim I. kademedeki sınıf öğretmenleri sınıflarında hangi öğrenme güçlükleriyle karşılaşmaktadırlar ve bu güçlükleri gidermede hangi yolları kullanmaktadırlar?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Öğretmeler hangi okuma güçlükleriyle karşılaşmaktadır?
2. Okuma güçlüklerinin sebepleri nelerdir?
3. Okuma güçlüklerinin çocuklar üzerindeki etkisi nedir?
4. Öğretmenler okuma güçlüklerini gidermede hangi yolları kullanmaktadır?
5. Öğretmenler okuma güçlüğünü giderme çalışmalarında kendilerini yeterli görüyorlar mı?
6. Okuma problemlerinin giderilmesi için öğretmenlerle işbirliği kimler tarafından sağlanabilir?

YÖNTEM

Araştırmada ele alınan konu üzerinde ayrıntılı bir şekilde veri toplayabilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları sorunlara bakış açılarını ve yaklaşımlarını direkt öğrenebilmek için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yönteminin en belirgin özelliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine incelemeye çalışmasıdır. Yani araştırmacının araştırılan konuyla ilgili önyargılara sahip olmadan konunun etraflıca incelenmeye çalışılmasıdır (Ekiz,2009).

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma Konya, Muş ve Van illerinde görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri belirlenirken okuttukları sınıf seviyesi, görev yerleri ve mesleki kıdemleri göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin analizi sürecinde katılımcılara K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20 isimleri verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenleri özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili ön bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Görev Yeri	Okuttuğu Sınıf
K1	K	24	Konya	1.sınıf
K2	K	18	Konya	3.sınıf
K3	E	6	Muş	3.sınıf
K4	K	13	Konya	4.sınıf
K5	K	3	Muş	2.sınıf
K6	K	7	Muş	2.sınıf
K7	E	4	Muş	1.sınıf
K8	E	5	Muş	1.sınıf
K9	K	3	Van	3.sınıf
K10	K	6	Konya	4.sınıf
K11	E	8	Van	2.sınıf
K12	E	3	Van	4.sınıf
K13	E	2	Muş	1.sınıf
K14	K	8	Muş	2.sınıf
K15	K	3	Van	1.sınıf
K16	K	11	Konya	3.sınıf
K17	K	5	Konya	4.sınıf
K18	E	16	Konya	1.sınıf
K19	E	4	Van	2.sınıf
K20	E	5	Konya	4.sınıf

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında öğretmenlerin en az 2, en fazla 24 yıllık hizmet yılına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler arasında 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tüm sınıf seviyelerinde görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görev yerleri de çeşitlilik göstermektedir. Veri toplama grubununun farklı özelliklere sahip olması konu hakkında daha geniş bilgiye sahip olmamıza katkı sağlayacaktır.

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı konu ile ilgili soruları önceden hazırlar ve görüşme sırasında görüşme yapılan kişiden alınan cevaplar doğrultusunda sorular esnetilebilir, değiştirilebilir ve katılımcının sürece daha fazla müdahil olması sağlanabilir. Verilerin analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi herhangi bir yazılı metnin ya da

belgenin (gözlem,görüşme,resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir. Belge incelenirken kategoriler oluşturularak sayısal sunumlar yapılır (Ekiz, 2009). Verilerin toplanması ve analizinde öncelikle katılımcılar belirlenmiştir. Görüşme öncesinde sorular oluşturulmuş ve katılımcılarla yapılan görüşmelerde bu sorular sorulmuş alınan cevaplar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Cevaplar analiz edilebilmesi için yazılı hale getirilmiş ve içerik analizi yapılarak veriler tablo haline getirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada öğretmenlerle yapılan okuma güçlükleriyle ilgili görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar maddeler halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin karşılaştıkları okuma güçlüklerinin neler olduğu, okuma güçlüklerinin sebepleri, okuma problemlerinin çocuklar üzerindeki etkisinin neler olduğu, okuma güçlüklerini önlemek için yapılan uygulamalar, öğretmenlerin yeterlilik konusunda kendilerini değerlendirmeleri, konu ile ilgili öğretmenlerle nasıl işbirliği sağlanabileceği başlıkları altında veriler analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükleri

Öğretmenlere sınıflarında okuma güçlükleriyle karşılaşılaşıp karşılaşmadıkları ve eğer sınıflarında okuma güçlüğü sorunu yaşanıyorsa bunların neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerimizin % 65 i sınıflarında en fazla karşılaştıkları okuma güçlüğünün heceleyerek okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 2' de öğretmenlerin sınıflarında yaşanan belli başlı okuma güçlükleri sunulmuştur.

Tablo 2.*Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlükleri*

Öğretmen Kodu	Heceleyerek Okuma	Seslerin tanınmaması	Heceleri Eksik Okuma	Kelimelerin Sonunu İstedikleri Gibi Tamamlama	Kelimeyi Tekrarlama	Kelimeyi Okurken Eklemeler	Okuduğunu Anlamama	Yavaş Okuma	Hızlı Okuma	Okuduğu Yeri Kaybetme	Çok Heceli Kelimelerde Zorlanma	Dikkatlerini okuduklarına Vermeme	Noktalama İşaretlerine ve vurgu, tonlamalara dikkat etmeme	Okumaya geçemeyen öğrencilerin bulunması
K1	*	*	*			*	*	*		*		*		*
K2		*			*	*		*						*
K3	*			*	*				*			*		
K4	*	*				*	*	*		*		*	*	
K5		*				*		*						*
K6	*				*		*		*	*		*		
K7		*					*		*					*

K8	*			*	*	*								
K9			*							*		*		*
K10	*	*				*	*		*				*	*
K11				*		*							*	*
K12		*			*		*		*			*		
K13	*	*					*		*		*	*		
K14	*			*		*								*
K15		*					*		*	*		*	*	
K16	*			*					*					
K17	*						*		*				*	*
K18	*		*				*							
K19	*			*		*	*		*			*	*	
K20	*					*	*		*		*	*		*

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin bazı okuma güçlükleriyle daha sık karşılaştıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri okuma güçlüğü çeken öğrencilerin genellikle heceleyerek okuduğunu, sınıflarında okumaya geçemeyen öğrencilerin var olduğunu ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduklarını anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak K1 kod adlı öğretmenimiz karşılaştığı okuma güçlüğünü şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıfımda okurken heceleyen öğrenciler var. Özellikle Türkçe derslerinde bu öğrencilerin hem derse daha fazla katılımlarını sağlamak hem de sesli okuma yaptırarak okuma konusunda olumlu gelişimlerini destekleyici davranmaya çalışıyorum. Ancak yapılan okumalar sonrasında okunan metinler metni okuyan ve dinleyen öğrenciler tarafından anlaşılmıyor. Bu durum çok zaman alarak dersi aksatıyor. (K1)

Tablo 2'ye göre en fazla karşılaşılan okuma güçlüklerinden biri de hızlı okuma probleminin varlığıdır. Bu konuyla ilgili olarak K17 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Okuma konusunda öğrenciler arasında tatlı bir rekabet ortamı yaratmak adına okuma yarışmaları yapıyordum. Her öğrenci için bir dakika tutarak ne kadar kelime okuduğuna bakıyordum. Fakat öğrenciler bunu diğer zamanlarda da yapıyor noktalama işaretlerine dikkat etmeden, anlamadan hızlı bir şekilde okumaya başlıyorlar. Hızlı okurken kelimeleri net bir şekilde söylemiyorlar.

Tablo 2'ye göre diğer bir okuma güçlüğü ise seslerin tanınmasıdır. K7 isimli öğretmenimiz konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

…Sesleri belli bir düzende öğrencilere kazandırmaya çalışıyorum. Ancak seslerin bir süre sonra karıştığını görüyorum . “ le ve el” hecelerini öğrenciler karıştırabiliyorlar. Şu sorunda oluşabiliyor “le” hecesi okunurken önce sesleri tek tek okuyup “l” ve “e” diye sonra birleştirirken “le” yerine tersten okuyarak “el” diyebiliyorlar.

Okuma güçlüklerinin sebepleri

Öğretmenlerin saptadıkları okuma güçlüklerinin olası sebeplerinin neler olabileceği sorusu sorularak öğretmenlerden alınan yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur. Öğretmenler okuma güçlüğüne sebep olarak farklı nedenler ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin % 70’i okuma güçlüğüne sebep olarak öğrencilerin okuduklarını anlayamaması sonucunda okumaya karşı isteksizlik oluşturmalarını ve öğrencilerin okumaya vakit ayırmamalarını göstermiştir.

Tablo 3. *Okuma güçlüklerinin sebepleri*

Öğretmenlerin Kodu	Heyecan	Okumaya Yeterli Zaman Ayırmama	Veli Yönlendirmesinin Olmaması	Çocuğun sahip Olduğu Dil Problemleri	Kekemelik	Okuduğunu Anlayamama Sonucu Okumada İsteksizlik	Anlamını Bilmediği Kelimelerin Varlığı	Okumaya Karşı Duyulan İsteksizlik
K1	*	*				*		*
K2	*				*	*		*
K3		*	*			*	*	
K4		*		*		*		*
K5	*		*			*		
K6		*	*		*		*	*
K7	*	*				*		
K8		*	*			*		
K9	*	*	*	*				*
K10			*			*	*	*
K11	*		*					*
K12		*			*	*		*
K13	*		*	*				*
K14		*				*	*	

K15	*	*	*			*		*
K16		*			*			
K17	*	*				*		*
K18	*	*		*			*	
K19			*			*		*
K20		*	*			*		*

Okuma güçlüklerinin sebepleri hakkında K3 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Çocuklar okumayı dikkate almıyorlar. Yani çocuklar için kitap okumak önemli bir eylem değil. Aileler bu konuda bilinçsiz. Çocuk evde kitap okuyan bir ebeveyn görmüyor. Ev ziyaretleri yaptığımızda ailelere kitap okuma konusunda çocuklarına destek olmalarını söylediğimde anne ya da baba okuma yazma bilmediğini ve yardımcı olamayacağını belirtiyor. Durum böyle olunca çocuk evde anne-babasından edindiği tutumu sürdürmek istiyor.

Öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin velileri tarafından destek ve yönlendirmenin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evde kitap okuma noktasında örnek olunmaması okuma güçlüğünün sebepleri arasında yer almaktadır. Bunun dışında okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okumaya karşı olumsuz bir görüş geliştirdiği de öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer sebep olmuştur.

Okuma güçlüklerinin sebepleri hakkında K9'un görüşleri şu şekildedir:

Sınıf içerisinde özellikle okuma ağırlıklı derslerde sesli okuma yaptırıyorum. Okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler sesli okuma yaptıkları zaman dikkatlerini tamamen kelimeleri doğru okumaya yönlendiriyorlar. Okuma bittiğinde ne anladığını sorduğumda hiçbir şey anlamadığını belirtiyor. Dinleyen arkadaşlarına sorduğumda onlarında okunan metinden bir şey anlamadıklarını görüyorum. Bu şekilde okuduğunu anlamayan öğrencide okuma isteğini maalesef göremiyorum.

Öğretmenlere yönelttiğimiz soru karşısında her birinden sebeplerle alakalı cevap almak öğretmenlerin sorun ile ilgili olarak iyi gözlem yaptıklarını öğreniyoruz. Bu durum öğretmenlerin okuma güçlüğüne sebep olan belli başlı noktaları belirlemelerine ve sorunun çözümüne daha sağlan odaklanmalarına yardımcı olacaktır.

Okuma Güçlüklerinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Öğretmenlerle yapılan görüşmede okuma güçlüklerinin çocuklar üzerinde nasıl yansımaları olduğu sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda Tablo 4 oluşturulmuştur. Öğretmenler %70'i okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin özgüven duygularının eksildiğini, başarısızlık duygusu taşıyarak bunun hem sosyal ilişkilerini hem de tüm derlerine yansıyarak yapamam-başaramam duygusunun kabullenişine dönüştüğünü ifade etmişlerdir.

Okuma güçlüğünün çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili olarak K12 şu şekilde cevap vermiştir.

Sınıfta öğrenci okuma güçlüğüne sahipse derse dikkati kalmıyor. Arkasına dönüyor, yanındaki arkadaşını rahatsız ediyor, farklı şeylerle ilgileniyor. Bakışlarımla ya da ders içi etkinliklerle sürece dahil etmeye çalışıyorum ama öğrenci okuduğunu anlamadığı zaman cevap da veremiyor derse katılmakta istemiyor.

K20 ise okuma güçlüğünün çocuk üzerindeki etkilerini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencinin hemen hemen tüm derslerini etkiliyor. Bir sosyal dersinde konuyu anlattıktan sonra çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmakta öğrenci zorlanıyor. Matematik dersinde yazdırdığım problemi okuyup anlamak yine aynı şekilde öğrenci için zorlayıcı oluyor. Problemi iyice okuyun anlasınlar diye öğrencilere fazlaca zaman veriyorum ama etkili olmuyor. Bu kez problemi anlayıp çözen diğer öğrenciler sıkılıyor. Öğrenciye Türkçe kitabındaki bir soruyu 5 kez sesli okuttuktan sonra öğrenciye soruda ne istediğini soruyorum öğrenci yanıt veremiyor.

Tablo 4. *Okuma problemlerinin çocuklar üzerindeki etkileri*

Öğretmenlerin Kodu	Özgüven Eksikliği	Dikkat Dağınıklığı	Derse Karşı İlgisizlik	Kelime Dağarcığının Az Olması	Okuduğunu Anlatmakta Zorlanma	Arkadaşlarının Dikkatini Dağıtıcı ve Sınıf Huzurunu Bozucu	Sosyal İlişkilerini Etkileme	Başarısızlık Duygusu Yaşama	Tüm derslerini Olumsuz Etkileme
K1	*		*		*			*	*
K2	*			*		*	*	*	*
K3		*	*						*
K4	*		*	*		*	*	*	
K5		*	*					*	*
K6					*	*	*	*	
K7	*		*	*			*	*	*
K8	*					*		*	
K9	*	*	*				*		*
K10		*		*		*			
K11	*	*	*				*		*
K12	*					*	*	*	*
K13	*	*			*		*	*	*
K14			*	*		*			*
K15	*	*						*	
K16	*		*				*	*	*
K17	*	*			*			*	*

K18				*		*	*	*	
K19		*	*				*		*
K20	*				*	*	*	*	*

Okuma Güçlüklerini Önlemek İçin Yapılan Uygulamalar

Öğretmenlere okuma güçlüklerinin sebeplerinden yola çıkarak okuma güçlüklerini gidermek için ne tür uygulamalar yaptıklarını sorduk. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunu çözmek adına farklı metotlar geliştirdiklerini öğrendik. Alınan cevaplar Tablo 5'te sunulmuştur.

Öğretmenlerden alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin % 75'inin öğrencilerle birlikte kitap okuyarak onlara örnek olmaya çalıştıkları, %75 'ininsınıf içerisinde yüksek sesle öğrencilere örnek olacak şekilde okuma yaptığı, % 70'inin öğrencileri ödüllendirme yoluyla okumaya teşvik etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Tablo 5. Okuma güçlüklerini önlemek için yapılan uygulamalar

Öğretmenlerin Kodu	Okumayı Örnek Olacak Şekilde Yüksek Sesle Öğretmenin Okuması	Ödüllendirme	Okuma Saati Yapmak	Sınıf Kitaplığı Oluştururken Kitap Seçimini Öğrencilerle Birlikte Yapmak	Okunan Metinlerdeki Olayları Drama Yöntemiyle Sınıf İçerisinde	Öğrencilerle Birlikte Kitap Okuyarak Model Olmak	Okuma Yarışları Yapmak	Yapılan Hataları Anında Düzeltmek	Veli ile İşbirliği Sağlama
K1	*	*	*		*	*			*
K2	*	*		*			*		
K3			*	*	*	*			*
K4	*	*						*	
K5		*	*		*	*			
K6	*	*	*			*			*
K7	*	*	*	*	*	*		*	
K8	*								
K9	*	*	*		*	*			*
K10			*			*			
K11	*	*							

K12		*	*		*	*	*		
K13	*		*			*			
K14	*	*	*		*	*		*	
K15	*	*					*		
K16	*					*			*
K17	*	*	*			*	*		
K18	*				*	*		*	*
K19		*	*	*		*			*
K20	*		*		*	*		*	

Öğretmenlerden K1 okuma güçlüğünü gidermek için yaptıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Sınıf içerisinde bir masalı tüm öğrencilerin duyabileceği bir ses tonuyla okuyorum. Sonra öğrencilerden okuduğum masalı canlandırmalarını istiyorum.1.sınıf oldukları için okuduğum masalı oyunlaştırmak dikkatlerini çekiyor. Sınıfta küçük bir dramayla masalı bana anlatmalarını istiyorum. Bazen de okuduğum masalı resim yaptırarak anlattırıyorum. Bu şekilde okumayı daha zevkli bir hale getirerek hem dikkatlerini toplamalarına hem de öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerine katkı sağlamaya çalışıyorum.

Öğretmenlerden K10 ise okuma güçlüğünü önlemek adına yaptığı çalışmaları şu şekilde özetlemiştir:

Öğrencilerimle birlikte okuma saati yapıyoruz. Öğrencilere okuduğum kitapta ilginç bulduğum olayları heyecanlı bir şekilde anlatıyorum.Çocuklar okuduğum kitapta dikkatimi çeken şu olay oldu siz ne düşünüyorsunuz ya da siz olsaydınız ne yapardınız gibi sorular sorarak kitap okurken irdeleme yapmalarını sağlıyorum. Aynı şekilde onlara okudukları kitapta bizle paylaşacakları hangi olayların olduğunu soruyorum. Bu yaş grubu için öğretmenin yerini biliyoruz. Çocuklar model aldıkları bir insanın onlarla birlikte kitap okumasından çok büyük zevk alıyorlar.

Öğretmenlerden alınan cevaplar gösteriyor ki her öğretmen sınıfındaki öğrenciler üzerinde hangi metotun etkili olduğunu hangi metotta daha çok verim aldığını, öğrenci özelliklerini dikkate alarak belirleyebilmektedir. Öğretmenler uygulanacak yöntemi belirlerken okuttukları sınıf seviyesini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Okuma Güçlüklerini Gidermede Kendi Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin okuma güçlükleriyle baş etmede kendilerini nasıl gördükleri sorulmuştur. Görüşme yapılan 20 öğretmenin 7'si kendini yeterli olarak gördüğünü, 4'ü eksikleri olduğunu, 3'ü daha farklı uygulamalar geliştirerek daha faydalı olabileceğini, 3'ü bazen yaptıkları uygulamaların etkisiz kaldığını ve yetersizlik yaşadığını, 2' si elinden geleni yaptığını belirtmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin okuma güçlüklerinin giderilmesinde tüm sorumluluğu öğrenci ya da veliye yüklemedikleri saptanmıştır. Öğretmenler bu güçlüğün giderilmesinde kendilerini sorumlu olarak görerek öz değerlendirme yapmaktadırlar. Öğretmenlerden bazıları okuma güçlüğünü gidermek için yaptığı uygulamaların etkililiğini

değerlendirebilmekte hatta yetersiz kaldığını ve kendini daha fazla geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kendini yeterli gören öğretmenlere baktığımızda ise bu öğretmenlerin hizmet yıllarının fazla olduğu dikkati çeken diğer bir önemli nokta olmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin okuma güçlüklerini gidermede kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri

Öğretmenlerin Kodu	Kendimi yeterli görüyorum	Eksiklerim olduğunu görüyorum	Daha farklı uygulamalar geliştirerek daha faydalı olabilirim	Bazen yaptıklarım etkisiz kalıyor ve yetersizlik yaşıyorum	Elimden geleni yapıyorum
K1	*				
K2	*				
K3	*				
K4	*				
K5		*			
K6			*		
K7					
K8				*	
K9		*			
K10					*
K11	*				
K12			*		
K13		*			
K14					*
K15				*	
K16		*			
K17	*				
K18	*				
K19			*		
K20				*	

Öğretmenlere Yardımcı Olma Durumunun İncelenmesi

Okullarda başarılı ve etkili bir eğitim öğretim yapılabilmesi için öğretmenlerle işbirliği yapılması gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Okulda, sınıf içerisinde, okul dışı zamanlarda yaşanan problemlerin çözümünde öğretmen yalnız bırakılmamalıdır. Karşılaşılan her türlü problemde okul aile işbirliği sağlanmalıdır. Öğretmenlere okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda ne tür desteğe ihtiyaç duydukları sorusu yöneltilerek Tablo 7' de sunulmuştur.

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde en fazla alınan cevaplar; ailelere ve öğrencilere okumanın önemi hakkında eğitici seminerler verilebileceğini, velilerin evde çocuklarıyla birlikte kitap okumalarının çocukların okumaya bakış açılarını önemli ölçüde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden K1 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Velileri okuma sürecine ne kadar çok dahil edebilirsek o kadar çalışmalardan o kadar verim alabiliriz. Çocuk evde kitap okuyan bir anne, baba, kardeş gördüğü zaman okumaya yaklaşımı tamamen olumlu olacaktır. Okul düzeyinde veli toplantıları yapılarak okumanın önemiyle ilgili velilere seminerler verilmelidir. Ailenin süreçteki rolü büyük çünkü çocuk zamanının büyük bölümünü evde ailesiyle geçiriyor. Bunu yanı sıra okul düzeyinde öğretmenler ve idareciler kitap okuma etkinlikleri düzenlemesi de çocuğu güdülemesi açısından büyük önem taşıyor.

Öğretmenler okuma güçlüklerinin giderilmesinde öğretmen-öğrenci ve veli iletişiminin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çocukları kitap seçme ve okuyacağı kitabı belirlemede destekleyici olmak, velilerle birlikte hareket edilmesini sağlamak, öğretmenler arasında işbirliğine gidilerek okuma güçlüklerinin daha rahat ve etkili bir şekilde çözüleceği öğretmenler tarafından ulaşılan sonuçlar olmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin okuma güçlüğünü giderme konusundaki işbirliği sağlamaya yönelik görüşleri

Öğretmenlerin Kodu	Kitaplarda yer alan metinler çocukların ilgisi çekecek şekilde düzenlenebilir.	Öğretmenlerle birlikte okul düzeyinde etkinlikler yapılabilir	Ders programlarına okuma saati konulabilir	Ailelere ve öğrencilere eğitici seminerler verilebilir	Velilere evde çocuklarıyla okuma saatleri yapmaları önerilebilir	Sınıf kitaplığı oluşturmada öğrenciler kitap seçim sürecine dahil edilebilir	Okuduğunu anlama etkinlikleri farklı yollarla gösterilebilir.
K1		*		*	*		*
K2	*		*		*		
K3		*		*			*
K4	*	*					

K5		*		*	*		
K6			*	*			
K7	*					*	*
K8		*		*	*		
K9			*	*	*		
K10	*	*					*
K11				*			*
K12	*			*	*		
K13			*	*	*		
K14		*		*			
K15	*				*		*
K16		*				*	
K17		*		*		*	
K18			*		*		*
K19	*	*		*		*	
K20	*			*			

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerinin neler olduğu, etkileri ve öğretmenlerin uygulamaları üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla araştırma verilerini toplamak için görüşme formu hazırlanmış ve araştırma 20 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- ✓ İlköğretim I. kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında birden fazla okuma güçlüğü ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Öğretmenlerin çocuklarda görülen okuma güçlüklerinin sebeplerinin neler olabileceğini sınıflarında karşılaştıkları durumlardan, gözlemlerden yola çıkarak ortaya koydukları görülmüştür. Öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, yaşadıkları okuma güçlüğü sonrasında okuduklarını anlamayan öğrencilerin okumak istememeleri, veli teşvikinin az olması belli başlı okuma güçlüğü olarak saptanmıştır.
- ✓ Sınıf öğretmenleri okuma problemlerinin çocuklar üzerindeki etkisinin sadece akademik alanda olumsuz etkilemediğini bunun yanı sıra kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de son derece etkili olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Okuma güçlüğü yaşayan çocukların özgüven eksikliği yaşadıkları, başarısızlık duygusu yaşadıkları, sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilendiği ve okuma güçlüklerinin çocukların sadece Türkçe derslerini değil diğer derslerini de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
- ✓ Öğretmenler öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerini gidermek için çeşitli uygulamalar geliştirmişlerdir. Öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilere örnek olacak

şekilde ve tüm öğrencilerin duyabileceği şekilde okuma yaptıkları, öğrencilerle beraber okuma saati yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ödüllendirme yapmanın öğrenciler üzerinde etkili olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir.

- ✓ Öğretmenlerin okuma güçlüklerini gidermede kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri belirlemek istendiğinde öğretmenlerin okuma güçlüğünü giderme noktasında kendilerini açıkça değerlendirebildikleri belirlenmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin genel olarak hizmet yılının 5 yıl ve yukarısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler yaptıkları uygulamaların etkisiz kaldığını görünce yetersizlik yaşadığı ve kendilerini geliştirmeye çalıştırdıkları da ortaya konan sonuçlar arasındadır.
- ✓ Öğretmenler okuma güçlüklerinin giderilmesi konusunda kendilerinin yalnız bırakılmamasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin okullarda velilerin ve öğrencilerin okuma konusunda bilinç kazanmaları için eğitici seminerler verilmesinin önemini vurguladıkları, veli desteği ile okul aile işbirliğinin önemini üzerşnde durdukları belirlenmiştir.

Araştırmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde ilköğretim I. kademede sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini ortadan kaldırmak için birtakım öneriler sunulabilir:

- ❖ Öğretmenlere konuya ilişkin alan uzmanlarınca seminerler, hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- ❖ Okuma güçlüklerinin tanılanması aşamasında önemli bir yere sahip olan ailelere yönelik rehberlik faaliyetlerinin düzenlenmesi, okul aile işbirliğinin sağlanabilmesi için toplantılar yapılması gerekmektedir.
- ❖ Ders kitaplarının içeriğinin çocukların dikkatlerini çekecek şekilde hayal dünyalarını geliştirecek ve günlük hayatla bağlantı kurmalarını sağlayacak şekilde kelimelerin yer almasına önem verilmelidir.
- ❖ Eğitim fakültelerinde Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi dersi muhakkak verilmelidir. Böyle olursa öğretmenlerin sahaya indikleri zaman konu ile ilgili zorluk yaşama derecelerini azaltacaktır.
- ❖ Öğretmenler öğrencilerin okuma faaliyetlerini desteklemeli, gelişim düzeylerini kaydetmeli ve eksik olan noktaları belirleyip onların üzerine eğilmelidir.
- ❖ Öğretmenler okumasıyla, konuşmasıyla öğrencilere örnek olduklarını unutmamalıdırlar.
- ❖ İlköğretimde hazırlanan sınıf köşelerinde okuma köşesi oluşturularak burada öğrencilerin dikkatlerini çekecek yazılara yer verilmelidir.
- ❖ Okullarda yapılan kutlama programlarında öğrenciler teşvik edilmeli ve hazırlanan programlarda öğrencilerin okumalarıyla ön plana çıkacakları çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2006). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2001). İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4): s. 437-456.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı) ,Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, G., Kurdoğlu, F. Ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. Türk Psikiyatri Dergisi. 13(1), 5-13.

Keskinkılıç, K. (2002). İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koçer, D. (2011). 'Okuma bozukluğu' İnternet Adresi: http://beyazokul.com/okumabozuklugu.htm

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi rojesi (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğrenme Güçlüğü. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) /(2006) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, M. (2008) Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9).

Yılmaz, M. (2008b). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2): s.323-350

Yılmaz, Z. A. (2006) Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Okuma Alışkanlığı, İlköğretim Online, 5(1) :s. 1-6



ÇOCUK KİTAPLARININ SES BİLGİSEL FARKINDALIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Metin BOZKURT, MEB, bozkurt_metin_67@hotmail.com

Kelime ERDAL, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kelime@uludag.edu.tr

ÖZ

Bilim insanları, işlevsel okuryazarlık, diğer bir deyişle okuma yazma kabiliyeti edinimini kolaylaştırdığı için ses bilimsel (fonolojik) farkındalığın erken gelişiminin çocuklar için yararlı olduğunu vurgular. Okul öncesi Eğitim Programı'nın dil gelişimiyle ilgili kazanımlarından biri de ses bilgisel farkındalığın gelişimi ile ilgilidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda ilk okuma yazma öğretimi için "ses temelli cümle öğretimi" esas alınmıştır. Ses temelli cümle öğretiminin sesi hissetme ve tanıma aşamalarında amaç, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaktır. Bu aşamalar öğrencilerin ses bilgisel farkındalıklarıyla ilgilidir. Okul öncesi eğitimde ve ilkokul birinci sınıfta öğrencilerin ses bilgisel farkındalığını geliştirmeye yönelik sistemli çalışmalara yer verilmelidir. Bu çalışmada, çocuk edebiyatı çerçevesinde değerlendirilen, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşına uygun çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, Zonguldak İli Ereğli İlçesi Gazi İlkokulu'ndaki okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşına uygun 24 farklı yayınevine ait 69 kitap dâhil edilmiştir. Çalışma verileri alan yazın taranarak oluşturulan değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin frekans ve yüzde değerleri SPSS16 istatistiksel paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının en fazla aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten sözcükler içerdiği, yarısından azının ise uyaklı biten masal, hikâye, şarkı, şiir ve tekerlemeler içerdiği, hayvanlara, araçlara vb. ait sesler ve sesleri ayırt etmeye yarayan görseller içerdiği ve ahenk için kısaltılan ve birleşen sözcükler ile yabancı dile ait yansıma sözcükleri ise hiç içermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ilk okuma yazma öğretimi, çocuk kitapları, ses bilgisel farkındalık.

ABSTRACT

Scientists empphasizos that early progrees of Phonological Awareness is useful for children as it facilitates functionnal literacy in other words acqvisation of literacy ability. Other acqvisation of preeschool education program about language development is about improvement of phonological firs literacy learning in Turkish Lesson Curriculum and Gıidebook sound based sentense instruction is based in sound based sentence education in the states of feeling and recognising the voice, the purposeis realising the voice that will be introduced by the children. These processes are about the phonetic awareness of the children in preeschool education and primary school in the first grade, systtematic studies are made to develop studentsphonological awareness.İn this study, it aimed to evalvate the books that seen asa children literatüre for first grade studentswith the aspect of phonological awarenessstudy is made whit document analyze from qualitativeresearch methods. 24 diffrent publishing house's, 69 books included in this study.They are suitable for preschool and primary school student's age goes to Gazi Primary School in Ereğli Zonguldak. Dates of the study were colleated using evaltion form that was created by scanning the literatüre. The frequency and persentage data were calculated using the SPP16 statistical software program whith resarch results the children that analyzed in term of phonological awareness starts and ends mostly whit the same voice and less than half includes tale, story, song, poem and nursery rhyme

ends whitrhyme. Those books also included voiced belongs to animals, cars etc and visualshelp to distunguishsounds.They don't include words that shortened and combined for harmony.And they don't contain the words that reflection belongs to foreing languege.

Keywords: pre-school education, first reading and writing instruction, children's books, phonological awareness.

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminin (EÇE) amacı erken dönemde çocukları tüm gelişimlerinde desteklemek, okula hazırlamak ve onların hayata eşit fırsatlarla başlamalarına yardımcı olmaktır. Bu dönemde alınan eğitimin okula hazır olma sürecinde olumlu etkileri vardır (AÇEV-ERG, 2016). Okula hazırlıkta önemli bir yeri olan gelişim alanlarından bir de dil gelişimidir. Dilin kazanılması okuma sürecine dilin anlam ve yapı bilgilerinin taşınması açısından önem taşımaktadır. Okuma süreci çocuğun genel dil gelişiminin bir parçasıdır. Çocukların okumaya başlamadan önce dilin şifrelerini yani anlama ve anlatma becerilerini keşfetmiş olmaları beklenmektedir (Girgin, 2003).

Okul öncesi eğitimde amaç, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil onların ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmesi için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Okuma yazma için farkındalık yaratmak ve heveslendirmek yapılacak çalışmaların amacına ulaşabilmesi açısından son derece önemlidir. İşitsel algı/fonolojik farkındalık çalışmaları (dinleme, konuşma, sesleri hissetme, ayırt etme, aynı sesle başlayan ve biten kelimeler üretme vb.) ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimini desteklemeye yöneliktir (MEB, 2013, s.42-43).

Çocuklarda okuma-yazma becerilerinin gelişimini desteklemek için; çocukların sesler ve harfler arasındaki ilişkiyi kavramalarında önemli adımlar olan fonolojik bilinci (kelimelerin seslerden oluştuğu anlayışı) ve fonolojik ayrım bilgilerini (sesleri kelimelerden nasıl ayrıldığı ve bir araya geldiği anlayışı) geliştirmek önemlidir (MEB, 2013, s.7). Okuma becerilerinin gelişimini desteklemek amacı ile dinleme, doğadaki sesler, tekrar eden sesler (fış fış), vücut sesleri, alçak- yüksek sesler, uzun- kısa sesler, ince-kalın sesler, sesleri tanıma, hissetme, ayırt etme, nefes (nefes alma, nefesini tutma, üfleme), ritim, zıt anlamlı kelimeler, eş anlamlı kelimeler, yeni kelimeler öğrenme, şiirler ve ritmik şarkıların söylenmesi, kafiyeli kelimeleri kullanarak isimler, kelimeler üretilmesi, kafiye ve tekrar eden sesleri birleştiren, ritmik, doğal ve ilgi çekici kelimeler içeren metinlerin okunması, aynı sesle başlayan isimler veya kelimeler üretilmesi gibi ses çalışmaları yapılabilir (MEB, 2013, s.8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) İlk okuma-yazma öğretiminde "ses temelli cümle yöntemi" benimsenmiştir. "Ses temelli cümle yöntemi"ne göre ilk okuma yazma öğretiminin aşamalarından ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ise sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme ile ilgilidir (MEB:2015, s.10). İlk okuma-yazma öğretimin ilk aşaması olan sesi hissetme ve tanıma aşaması, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir. Bu aşamada, kısa öyküler anlatma, drama yapma, tekerleme ya da şarkı söyleme, sesin geçtiği kelimeler örnekler bulma ve bu kelimeler söylenirken ilgili sesi vurgulama gibi etkinlikler yapılmalıdır (MEB,2009). Venezky ve Massaro'ya (2010) göre seslerin ve ses ilişkilerinin öğretilmesi okuyucuları kelimelerin oluşumu hakkında daha fazla bilgi sahibi yapmaktadır. Seslerin öğretimiyle başlayan okuma çalışmaları okumaya başlama aşamasında daha etkilidir ve kelime tanıma daha üst seviyelerde gerçekleşmektedir (Akt. Akyol, 2010, s.44).

Kitaplar bebeklikten başlayarak çocukları renkler, çizgiler, harfler ve kelimelerle tanıştırır. Çocukların konuşulan dili öğrenmesini sağlar. (OBADER, 2013, s.61). Kitap, çocuğun öğrenmesinde hayati bir önem taşır. İyi özellikteki kitapların okunması, çocuğa edebi yönden, bilgi yönünden ve dil öğrenme yönünden yardımcı olmaktadır. Dinlemek, konuşma eğitiminin başlangıcıdır ve öğrenmede çok önemli bir yoldur. Çocuk, çevresi hakkındaki tüm bilgiyi dinleyerek alır, bu yolla da görsel ve işitsel algıyı, görsel işitsel ayrımı, görsel-işitsel hafızayı geliştirir (Gönen, 1991, s.56). Ayrıca Resimli çocuk kitapları, çocukların hayal güçlerini geliştirir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekler, kelime dağarcığını zenginleştirir, dili etkin ve düzgün bir şekilde kullanmalarını sağlar (OBADER, 2013, s.63).

Çocuk edebiyatının dil gelişimini kolaylaştırdığı da bir gerçektir. Cullinan'a (1990) göre "çocuklar duydukları dili öğrenirler; dili geliştirecek ne kadar çok ortam olursa, çocuklar da dil

öğreniminden o kadar çok yararlanırlar." Bu ortamı oluşturacak en zengin araçlar çocuk kitaplarıdır. Çocuk edebiyatı, okuma yazma öğretiminde etkili olmasının yanında, yaşam boyu okuryazarlığın göstergesidir (Kaya, 2006, s.117). Dilbilim, bilişsel psikoloji, eğitim teorisi ve çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalar, çocuk kitaplarının dil edinimi, görsel okuryazarlık ve yazı okuryazarlığı için birinci derecede önemli olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin, aile ve küçük çocukların ortaklaşa resimli kitap okumasına dair incelemeler, bu durumun sözlü iletişimi teşvik ettiğini göstermiştir. Ayrıca bu inceleme erken kitap kullanımı ve ileriki dönem okuma yazma becerileri arasındaki bağlantının altını çizmektedir (Hall 1987; Newman ve Dickinson 2003; Whitehead 2002, Akt. Kümmerling-Meibauer, 2015, s. 37).

Bilim insanları, işlevsel okuryazarlık, diğer bir deyişle okuma yazma kabiliyeti edinimini kolaylaştırdığı için ses bilimsel (fonolojik) farkındalığın erken gelişiminin çocuklar için yararlı olduğunu vurgular (Kümmerling-Meibaur 1999, Winner 1998, akt. Kümmerling- Meibaur,2015, s.40). Yapılan araştırmalar ses bilgisel farkındalığın, okuryazarlık süreci içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamakta ve bu beceri ile okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Griffith ve Olson, 1992; Lundberg, Frost ve Petersen, 1988; Maclean, Bryant ve Bradley, 1987; Yopp ve Yopp, 2000, Akt. Kargın vd.,2015, s.241).

Ses bilgisel farkında olma sözcükteki seslerin sayısını belirleme, ilk veya son sesi aynı/farklı olan sözcükleri bulma, sözcüğün ilk veya son sesini atma, sözcüğü seslerine ayırma veya seslerden sözcük oluşturma gibi işlemlerdeki becerilerle ortaya çıkabilir (Magnusson, 1991; Stanovich, Cunningham ve Cramer, 1984, Akt. Acarlar vd., 2002, s.65).

Fonolojik farkındalık becerilerinin kazanım sırası incelendiğinde uyak becerileri, sözcükleri hecelerine ayırma, aynı sesle başlayan sözcükleri tanıyabilme, aynı sesle biten sözcükleri tanıyabilme, bir sözcükteki ses sayısını hesaplayabilme ve ünsüz- ünlü, ünlü-ünsüz ve ünsüz-ünlü-ünsüz yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme, ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz, ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz ve ünsüz-ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz, yapısındaki sözcükleri seslerine ayırabilme, bir sözcükteki sesleri manipüle edebilme ("kat" sözcüğünü "k" sesini kullanmadan da söyleyerek ortaya yeni bir anlam çıkarma) becerilerinin birbirini izlediği görülmektedir (Paul, 1995, Akt. Turan ve Gül, 2008, s.269).

Çocukların fonolojik farkındalığını arttırabilmek için okul öncesi öğretmenlerinin, ses farkındalığı ile ilgili oyunlar oynamaları, çocukların verilen sözcükler arasından farklı sesle başlayanı bulmalarını sağlamaları, çocuklara, bak / tak, fal / bal gibi sözcüklerdeki ses uyumunu fark ettirebilmeleri, çocukların, verilen bir sözcüğün ilk orta ya da son sesini değiştirerek yeni sözcükler oluşturmalarını sağlamaları (sal, bal, kal…), çocuklara, top sözcüğünün "t" sesi ile başladığını ve bununla başlayan başka sözcüklerin de olduğunun bilincine varmalarını sağlamaları, eş sesli sözcüklerin farklı anlamlara geldiği şiir ve yazılar okumaları, ses uyumlu şarkılar, tekerlemeler, şiirler söylemeleri ve ritmik oyunlar, kukla ve parmak oyunları oynamaları, uyaklı sözcükleri bulma oyununda, çocukların sözcüğü örnek vererek bildikleri veya uydurdukları benzer sözcükler üretmelerinin istenmesi (taş/baş, kaz/kaz gibi) oldukça önemlidir (Eliason ve Jenkins, 2003: 253; sevinç, 2003: 182, Akt. Uyanık ve Kandır, 2010, s.125-126). Fonolojik farkındalık etkinlikleri yapmak çocukların dilin seslerine yönelik farkındalığını artırır. Bu etkinlikler oyun oynama ve hikayeler, şiirler ve şarkılar dinleyerek kafiye (aynı sesle biten kelimeleri belirleme); ses yinelemesi (birden fazla kelimenin aynı sesle başlaması), ses eşleştirmesi (belirli bir sesle ile başlayan bir kaç kelimeden hangisinin belirlenen sesle başladığı kelimeye karar verme) kazanılmasını içerir (Roskos, vd., 2003, s.54).

Araştırma sonuçları annelerin hikâye kitabı okuma sırasında daha yüksek bir seviyede kolaylaştırıcı dil tekniği (açık uçlu bir soru) kullanımı, çocukların erken dil becerilerine ve okuma yazma becerilerine benzersiz bir katkıda bulunduğunu göstermektedir (DesJardin vd., 2009). Araştırmaların ortak sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin okul öncesinde ve ilkokulun ilk yıllarında gösterdikleri okuma performanslarının, müdahale edilmediği koşulda yaklaşık olarak aynı düzeyde kaldığı ve çocukların erken okuryazarlık kapsamında ele alınan birçok beceriye sahip olmadan okula başlamalarının, okuma performanslarının düşük olmasında önemli bir etken olduğu ve bu

becerilerdeki sınırlılıkların onların akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkilediği görülmektedir (Kargın vd.,:2015, s.240).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma çocuk edebiyatı çerçevesinde değerlendirilen, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşına uygun çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Ülkemizde okul öncesi eğitimden yararlanan öğrenci sayısı istenilen düzeyde değildir. Araştırmalar, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre ilkokula hazır oluşluk bakımından daha iyi düzeyde olduğunu vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim almadan ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ise ilk okuma yazma öğretimin sesi hissetme ve tanıma aşamalarında ses bilgisel farkındalığı vurgulayan çocuk kitapları ile desteklenmesinin okuma becerilerinin gelişimi açısından önem arz etmektedir.

İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta ve sesi hissetme, tanıma aşamasındaki çalışmalar öğrencilerin ses bilgisel farkındalıkları ile ilgidir. Bu açıdan yapılan araştırma, çocuk kitaplarıyla ilgilenen akademisyenlere, yayınevlerine, yazarlara, öğretmenlere ve ailelere, ses bilgisel farkındalığı destekleyen çocuk kitaplarının önemi ve bu kitapların ses bilgisel farkındalığı destekleme ölçütleri konusunda ışık tutacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veri toplama amacıyla doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma" olarak tanımlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s.39). Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s.187).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Zonguldak İli Ereğli İlçesi Gazi İlkokulu'ndaki okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaşına uygun 69 çocuk kitabından oluşmaktadır. Sonuçlar bu çalışma grubundaki kitaplara genellenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, M.E.B. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, M.E.B. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve M.E.B. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer ses bilgisel farkındalıkla ilgili kazanımlar ve alan yazın dikkate alınarak oluşturulan "Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Değerlendirme formu hazırlandıktan sonra ses bilgisel farkındalık ve dil eğitimi üzerine çalışan iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirme formu yeniden gözden geçirilmiştir. Değerlendirme formunun puanlaması için formda, kitabın içeriğinde ses bilgisel farkındalığı destekleyen her madde 1 puan, desteklemeyen madde 0 puan almıştır. Araştırmacı, çalışma grubunda yer alan kitapları Ekim 2015 – Şubat 2016 tarihleri arasında incelemiştir. Her kitap, okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerine uygunluğunu tespit etmek için bir kez okunmuştur. Daha sonra değerlendirme formundaki maddelere yönelik olarak kitaplar tekrar incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunu oluşturan çocuk kitapları "Değerlendirme Formu"na göre değerlendirildikten sonra elde edilen verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için elde edilen veriler farklı bir araştırmacı tarafından değerlendirme formu kullanılarak incelenmiştir. Yapılandırılmış bir ölçme aracından elde edilen verilerin tutarlılık yüzdesi ne kadar yüksek olursa verilerin güvenirliği o kadar yüksek olur (Çepni, 2012, s.226). Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenirlik için kodlamanın güvenirliğinin en az % 80 uyum düzeyinde olması gerektiğini tavsiye etmiştir (Creswell, 2016, s.203). Bu çalışmada kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %85 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yapılan incelemelerde elde edilen verilerin istatiksel analizlerinde yüzde ve frekans değerleri alınarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1

Çocuk Kitaplarının Ses Bilgisel Farkındalık Açısından İncelenmesinde Kullanılan Kitapların Yayınevlerine Göre Dağılımı

		Kitap Sayısı				***Kitap Sayısı***	
S.NO	***Yayınevinin Adı***	***(n)***	***%***	***S.NO***	***Yayınevinin Adı***	***(n)***	***%***
1	*Tudem*	*7*	*10,1*	*13*	*Timaş*	*3*	*3,4*
2	*YKY*	*4*	*5,8*	*14*	*Zambak*	*1*	*1,4*
3	*Redhouse*	*1*	*1,4*	*15*	*Tomurcuk*	*4*	*5,8*
4	*Elma*	*4*	*5,8*	*16*	*Beyaz Balina*	*2*	*2,9*
5	*İş Bankası*	*2*	*2,9*	*17*	*Morpa*	*15*	*21,7*
6	*Mavi Bulut*	*2*	*2,9*	*18*	*Polat Kitapçılık*	*1*	*1,4*
7	*Uçan Balık*	*4*	*5,8*	*19*	*İlköğretim*	*1*	*1,4*
8	*Gün Işığı*	*2*	*2,9*	*20*	*Artım*	*1*	*1,4*
9	*Can*	1	1,4	*21*	*Morışık*	1	1,4
10	*Tübitak*	*3*	*4,3*	*22*	*Ya-pa*	*3*	*4,3*
11	*Odtü*	1	1,4	*23*	*Şirin Çocuk*	1	1,4
12	*Nesil*	1	1,4	*24*	*Çınar*	4	5,8

Tablo 1'de çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesinde kullanılan çocuk kitaplarının yayın evlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Tabloya göre, çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesinde 24 farklı yayınevinin kitabı kullanılmıştır. Çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesinde Morpa yayınlarından % 21.7, Tudem yayınlarından % 10.1, YKY, Elma, Uçan Balık, Tomurcuk ve Çınar yayınlarından % 5.8 kitabın incelendiği görülmektedir. En az ise Redhouse, Zambak, Can, Odtü, Nesil, Polat Kitapçılık, İlköğretim, Artım, Morışık ve Şirin Çocuk yayınlarından % 1.4 kitabın incelendiği görülmektedir.

Tablo 2

Çocuk Kitaplarının Ses bilgisel Farkındalığı Değerlendirme Formundaki Ölçütlerine Göre Dağılımı

ÖLÇÜTLER	***EVET***		***HAYIR***	
	N	***%***	***N***	***%***
1-Uyaklı biten masal, hikâye, şarkı, şiir, tekerleme içeriyor mu?	21	30,4	48	69,6
2-Uyaklı sözcükler içeriyor mu? (örnek: masa-kasa)	53	76,8	16	23,2
3- Aynı heceyle başlayan sözcükler içeriyor mu? (örnek: gözcü, gözlük)	48	69,6	21	30,4
4-Aynı heceyle biten sözcükler içeriyor mu? (örnek: Poli, moli)	25	36,2	44	63,8
5-Aynı hecelerden oluşan sözcükler içeriyor mu? (örnek: Şuşu, Lulu, Yoyo)	14	20,3	55	79,7
6-Aynı sesle başlayan sözcükler içeriyor mu? (örnek: git-gel)	67	97,1	2	2,9
7- Aynı sesle biten sözcükler içeriyor mu? (örnek: hop, top)	60	87	9	13
8- İlk sesi atılmış olan sözcüklerden başka sözcükler	2	2,9	67	97,1

içeriyor mu? (örnek: gel-el)				
9- Son sesi atılmış olan sözcüklerden başka sözcükler içeriyor mu? (örnek: ver-ve)	11	15,9	58	84,1
10-Hayvanlara, araçlara vb. ait sesler içeriyor mu?	20	29	49	71
11- Hayvanların, araçların vb. seslerini ayırt etmeye yarayan görseller var mı?	19	27,5	50	72,5
12- Ahenk için kısaltılan ve birleşen sözcükler var mı? (örnek: mi ola m'ola)	0	0	69	100
13- Yansıma sözcük var mı?	15	21,7	54	78,3
14- Yabancı dile ait yansıma sözcükler var mı? (örnek: ürü üüü yerine kuru kuuuu gibi.)	0	0	69	100

Tablo 2'de ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının en fazla % 97,1'inin aynı sesle başlayan sözcükler içerdiği, % 87'sinin aynı sesle biten sözcükler içerdiği ve % 76,8'inin ise uyaklı sözcükler içerdiği tespit edilmiştir.

Ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının ahenk için kısaltılan ve birleşen sözcükler ile yabancı dile ait yansıma sözcükleri ise hiç içermediği; sadece % 2,9'unun ilk sesi atılmış olan sözcüklerden başka sözcükler içerdiği tespit edilmiştir.

Bunun yanında ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının % 30,4'ünün uyaklı biten masal, hikâye, şarkı, şiir ve tekerlemeler içerdiği, % 29'unun hayvanlara, araçlara vb. ait sesler içerdiği ve % 27,5 hayvanların, araçların vb. seslerini ayırt etmeye yarayan görseller içerdiği tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesinde 24 farklı yayınevinin kitabı kullanılmıştır. Çocuk kitaplarının ses bilgisel farkındalık açısından incelenmesinde en fazla Morpa, Tudem, YKY, Elma, Uçan Balık, Tomurcuk ve Çınar yayınlarından; en az ise Redhouse, Zambak, Can, Odtü, Nesil, Polat Kitapçılık, İlköğretim, Artım, Morışık ve Şirin Çocuk yayınlarından kitabın incelendiği görülmektedir.

Ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının en fazla aynı sesle başlayan; aynı sesle biten ve uyaklı sözcükler içerdiği tespit edilmiştir. Ses bilinci eğitiminde işitme ve ayırt etme etkinliği olarak öğrencilerle kafiyeli kelimler bulma oyunu (muz, tuz, omuz, otuz..) gibi etkinlikler yapılabilir (Güneş, 2007, s.82). Okuma yazma öğretim sürecinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için, aynı sesle başlayan-biten sözcükler bulma etkinlikleri yapılabilir (Güneş, 2007, s.225).

Ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının ahenk için kısaltılan ve birleşen sözcükler ile yabancı dile ait yansıma sözcükleri ise hiç içermediği; çok azının ise ilk sesi atılmış olan sözcüklerden başka sözcükler içerdiği tespit edilmiştir.

Ses bilgisel farkındalık açısından incelenen çocuk kitaplarının yarısından azının uyaklı biten masal, hikâye, şarkı, şiir ve tekerlemeler içerdiği; hayvanlara, araçlara vb. ait sesler içerdiği ve hayvanların, araçların vb. seslerini ayırt etmeye yarayan görseller içerdiği tespit edilmiştir. Tekerlemelerin keşfedilmesi küçük çocukların gelişmekte olan üst dilbilim farkındalığını, yani dil üzerine düşünme yeteneğini destekler (Gomber, 1992, Akt. Kümmerling- Meibauer, 2015, s.40). Okuma yazma öğretim sürecinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında öğrencilerin kazandırılacak sese dikkatini çekmek için tanıtılacak ses ile ilgili o tekerleme, şarkı, vb. söyleme etkinlikleri yapılabilir (Güneş, 2007, s.224).

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

1-Okuma yazma öğretim sürecinin sesi hissetme ve tanıma aşamasında ses bilgisel farkındalığı destekleyen çocuk kitaplarının okunması yararlı olabilir.

2-Aynı sesle başlayan-biten sözcüklerin, uyaklı biten masal, hikâye, şiir, şarkı ve tekerlemelerin, uyaklı sözcüklerin, hayvan, araç vb. ait seslerin ve görsellerin, yansıma sözcüklerin olduğu çocuk kitaplarının çocuklara okunması ses bilgisel farkındalığı ve ses bilincinin gelişimini destekleyebilir.

3-Ses bilgisel farkındalığın ve ses bilincinin gelişimi için küçük yaşlardan itibaren çocuklara ninniler ve tekerlemeler söylenebilir.

4-İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimi açısından ses bilgisel farkındalığı destekleyen çocuk kitaplarının seçilerek, bu çocuk kitaplarının okunması ve okutulmasının yararlı olacağı söylenebilir. Araştırmalar ses bilgisel farkındalığın okuma becerilerini desteklediğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F., Ege, P., & Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma İle İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, *17*(50), 63-73.

AÇEV ve ERG (2016).Her Çocuğa Eşit Fırsat: Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitiminin Durumu ve Öneriler. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi.

Akyol, Hayati (2010). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğreniyorum (9.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Creswell, J.,W. (2016). Araştırma Deseni (2. Baskı), Çev. Editörü, Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (6.Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

DesJardin, J. L., Ambrose, S. E., & Eisenberg, L. S. (2009). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *14*(1), 22-43.

Girgin, Ü.(2003). Okumaya Hazırlık Etkinlikleri. Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s.223-244.

Gönen, M. (1991). İşitme Özürlü Okul Öncesi Çocukların Eğitiminde Kullanılan Resimli Kitapların Özellikleri. *Türk Kütüphaneciliği*, *5*(2), 56-58.

Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(03), 237-268.

Kaya, M. (2007). Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem Ve Teknikler. II. Ulusal Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu -Gelişmeler, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (04-06 Ekim 2006) Sempozyum Kitabı, (Sayfa:117-122). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Kümmerling- Meibaur, M.(2015) Erken Okuryazarlık 0-3 yaş arası çocuk kitapları, Çev. Editörü, Ekin Uşşaklı, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The Essentials Of Early Literacy İnstruction. *Young Children*, *58*(2), 52-60.

Turan, F., & Akoğlu (Gül), G. (2008). Okumanın Erken Dönemdeki Habercisi: Ses bilgisel Farkındalık Becerisinin Kazanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *8*(1), 265-284.

Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, *3*(2), 118-134.
Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNDE OKUMA POZİSYONUNUN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Mustafa ATAŞ, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Tarsus-Mersin, mustafa.atas06@gmail.com

Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, serdarhan@gmail.com

ÖZ

Türkçe programında yer verilen temel kazanımlardan biri olan okuduğunu anlama, sadece ilkokul kademesiyle sınırlı kalmayıp örgün eğitimin neredeyse her kademesinde ve sonrada yaşam boyu kullanılan bir beceridir. Bireylerin ilkokul birinci sınıfta okumayı öğrenmesine rağmen karşılarına çıkan metinlerde yer alan ifadelerden yapabildikleri çıkarımlar sınırlı kalabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini geliştirebilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalara yönelik yapılan araştırma sonuçlarındaki öneriler incelendiğinde bazı ortak noktalar göze çarpmaktadır. Okuyucular, her türlü yazılı materyallerin içeriğine kalıcı bir biçimde ulaşarak anlamlı öğrenmeyi sağlanması için özetlemeyi, tahmin etmeyi, soru sormayı, tartışmayı ve eleştirel okumayı içeren çeşitli yöntemlerinden birini veya bir kaçını kullanırlar. Öğrencilerin sınıfta ve evde okurken değişik pozisyonlarda okuma yaptıkları görülmektedir. Çocuklarda görülen çeşitli okuma pozisyonları, okumayı etkileyen unsurlardan biri midir sorusunu gündeme getirmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin tercih ettikleri okuma pozisyonunun okuduğunu anlamaya etkisinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma, yarı deneysel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada tek grupla ön test son test tasarımına dayanan yarı deneysel model uygulanmıştır. Araştırma, bir ilkokulda 2015-2016 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 10 ikinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulamaya başlanmadan önce araştırma için hazırlanan çalışma planında yer verildiği şekliyle her haftaya bir uygulama yapılmak üzere 7 uygulama belirlenmiştir. Araştırmada akıcı okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için öğrencilere her haftadaki uygulamada sınıf düzeyine uygun bir metin sesli olarak okutulmuştur. Okuma sürecinde okuduğunu anlama düzeyleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için gerekli olan veriler hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi testlerinde yer alan (olay, olgu ve öğelere yönelik metin haritasını çıkarma amaçlı) soruların cevaplandırılma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulgularından okuma pozisyonları öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, okumada vücut pozisyonu, öğrenme stili.

GİRİŞ

İlkokuldaki çocukların okuma-yazma eğitimiyle kazandıkları okuduğunu anlama Türkçe dersi öğretim programı içinde yer alan temel dil becerilerinden biridir. Ancak okuduğunu anlama, sadece Türkçe dersinde kullanılan bir beceri değildir. Okuduğunu anlama, ilkokulda ve hatta daha sonraki eğitim kademelerinde, bütün derslerde kullanılan bir beceridir. Hatta akademik başarıyı sağlamak için önkoşul olarak kabul edilmektedir.

Bireyler bilgi edinmede başvurdukları kaynaklardan en üst düzeyde verim sağlayabilmek için metinlerdeki ifadelere yönelik okuduğunu anlayabilmeye odaklanmaları

gerekmektedir. "Okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır" (Yılmaz, 2008: 132). Okumada istenen seviyeye ulaşılması için öğretmenlerin anlamayı güçlendirecek yöntem ve etkinliklere derslerde sık sık yer vermeleri gerekir.

21. yüzyılda okuryazarlık becerisi önceki yüzyıllardan farklı olarak istisnasız her bireyin sahip olması gereken bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kazanımı tam olarak edinen bireyler *"fonksiyonel okuryazarlar"* olarak adlandırılır. *"Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hâle getirmek için kullanan bireylerdir"* (Yılmaz, 2008). Okumada ulaşmak istenen düzeye ancak fonksiyonel okuryazarlıkla yetişilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, ulusal boyutta yapılan öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını uluslararası boyutta da sürdürmek, kendi öğrencilerinin başarı düzeylerini ve eğitim sistemini diğer ülkelerin verileri ile karşılaştırarak güçlü ve iyileştirmeye açık yönlerini belirlemek için uluslararası çalışmalara katılmaktadır. Türkiye'nin katıldığı bu çalışmalardan birisi de PISA (The Programme for International Student Assessment) olarak bilinen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programıdır. PISA'nın değerlendirme çerçevesi ve kavramsal temelleri, projeye katılan ülkelerdeki uzmanlar tarafından belirlenmekte, yapılan görüşmeler sonrasında katılımcı ülkelerin fikir birliğiyle onaylanmaktadır. PISA 2009 okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler içerisinde Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 464 olmuştur. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır (MEB, 2010).

Türkiye'de örgün eğitime devam eden tüm 15 yaş grubu öğrencilerden, üstün okuma becerilerine sahip okurları ifade eden 6. düzeyde başarı gösteren öğrenci bulunmamaktadır. Bu yeterlik düzeyi, hem metinde açıkça verilen bilgiyi hem de açıkça belirtilmemiş önermeleri ve dolaylı anlatımları çok iyi kavrayarak metnin detaylı bir çözümlemesini yapabilmeyi gerektirmektedir. Bu düzeydeki yeterlikler, bilgi toplumları tarafından önem verilen yeterliklerdir (MEB, 2010).

İlkokulda okuduğunu anlamada yetersiz kalan bireyler, öğretmenin Türkçeyle ilgili yapacağı özellikle test sınavlarındaki soruları anlamada zorlanabilir ve yanlış cevaplayabilirler. Böyle durumlarda öğretmenlerin okuduğunu anlamayı geliştirecek strateji ve teknikler konusunda bireylere bilgi vermeleri gereklidir. Türkçe programında okuduğunu anlamayı geliştirici bazı teknikler öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Ancak bunun istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğrencinin okuduğunu anlamasını geliştirici strateji ve tekniklerin gerek öğretmen, gerekse öğrenci tarafından bilinip Türkçe derslerinde etkin olarak uygulanması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri istenen düzeyde geliştirilebilir.

Demirel'e (2003: 78–79) göre okuma öğretiminin amaçları; "Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme; kelime hazinesini zenginleştirebilme; okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme; doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme ve okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilmedir".

"Öğrencilerin kimi zaman okuduklarını tam ve doğru olarak anlayamadıkları görülmektedir. Bu durum onların okudukları okul, öğretmenin nitelikleri ve diğer çevresel etkenlerden kaynaklanabileceği gibi kendileri ile ilgili sebeplerden de kaynaklanabilir. Öğrencinin geçmiş öğrenme yaşantıları, onların okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır" (Sallabaş, 2008). Bu sıkıntıları aşmak için öğretmenin öğrencisinin okuma eyleminden verim almasını sağlamak; okuduğunu anlama düzeyini yükseltmesini sağlamak de için okuma sürecine dair bazı değişkenlere dikkat etmesi gereklidir.

"Okuma, okuyucu ve metin arasında etkileşimli bir süreç gerektirir. Metinle ilgili birçok özellik okuma sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Metin, okuyucu vb. birçok

durumu içinde barındıran okuma süreci sadece bilişsel davranışlara bağlı olarak oluşan bir etkinlik değildir. Okumanın sosyal, bilişsel, davranışsal ve psikomotor olmak üzere birçok yönü vardır. Motivasyon, anlama, okuma stratejileri gibi birçok faktör okuma ve okumanın temel öğeleri olan metin ve okuyucuyu etkiler" (Aydemir ve Öztürk, 2013: 67)

Basit metinlerde anlam kendiliğinden ortaya çıkarken iyi hazırlanmış metinlerde ise anlam sürekli değişik ve yeni boyutlar kazanabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin metni incelemeleri ve metnin içerdiği anlamı iyi bir şekilde çözümleyebilmeleri için üst düzeyde zihinsel etkinliklerin ön planda olduğu çok yönlü çalışma biçimlerine ve uygulamalara yer verilmelidir. Buna bağlı olarak, anlama da öğrencilerin metni çözümleyebildikleri ölçüde gerçekleşir (Şengül ve Yalçın, 2004).

Okumanın bazı kuralları vardır. Örneğin okunan kitabın göze uzaklığı, otururken kişinin pozisyonu vb. Ancak ilkokul öğrencilerinin okum esnasında sırada otururken bazılarının ayağa kalkarak okudukları ve hatta yazdıkları görülmektedir. İlkokul öğrencilerinde daha sık görülen bu değişik okuma pozisyonlarının anlamaya etkisi araştırılması gereken bir konudur. Ancak bu konuda yeterli düzeyde araştırmaya rastlanmamıştır.

Amaç

Bu araştırmada okuma pozisyonunun okuduğunu anlamaya etkisi ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi "Öğrenme sitiline bağlı olarak farklı okuma pozisyonlarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya etkisi nedir?" şeklinde olmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerinin okuma esnasında tercih ettikleri okuma pozisyonları nelerdir?

2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri okuma pozisyonlarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Farklı okuma pozisyonlarının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanana bu araştırma, tek grupla ön test son test tasarımına dayanan yarı deneysel model uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında bir ilkokulda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunu belirleme sürecinde ilk olarak kolayda örnekleme yöntemine göre araştırmacının görev yaptığı okul, seçilmiştir. Araştırmalarda yapılacak olan çalışmalar araştırmacılardan biri tarafından yürütülmüştür. İkinci sınıfta öğrenim görmekte olan 10 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2012), çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yönteminin zaman, para ve iş gücü kaybını önlemede kolaylık sağlaması olarak belirmişlerdir.

Araştırmanın yapılacağı okulda çalışma grubu hariç bir adet ikinci sınıf şubesi bulunmaktadır. Bu sınıflar aynı okulda bulunduklarından sosyo-kültürel ve ekonomik yapıları farklılık göstermemekte ve benzer özellikler taşımaktadırlar. Araştırmanın tasarımı gereği tek grupla çalışmalar sürdürüleceği için başka bir grup oluşumuna gerek görülmemiştir. Araştırmada belirlenen sınıfta bulunan öğrencilerin 10 tanesi çalışma grubuna alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Uygulama yedi hafta sürmüştür. Uygulamalara başlamadan önce birinci hafta öğrencilere uygulama hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğrenci grubuna öncelikle okuma esnasında ayakta mı yoksa oturarak mı okumayı istedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin alt boyutlarını oluşturan okuma hızı ve doğru okuma ile ilgili verilerin toplanması için öğrencilerin ön test ve son testte yaptıkları sesli okumalar kronometre (süreölçer) cihazı ile kaydedilmiş ve tüm verilerin toplanması bu kayıtların incelenmesi ile oluşturulmuştur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmek istenildiği ön test ile son test aşamalarının tamamında uzman görüşüne başvurularak belirlenen, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu onaylı kitaplardan alınan, ikinci sınıf düzeyindeki hikâye edici metinler kullanılmıştır. Okuma hızı bir dakikada doğru okunan kelime sayısı "toplam okunan kelime sayısı – yapılan hata = doğru okunan kelime sayısı" şeklinde hesaplanmıştır. Anlama ile ilgili verilerin toplanmasında ise yine aynı hikâyelerle ilgili olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Bir defa sesli okumanın ardından öğrencilere metinle ilgili sorular verilerek cevaplamaları istenmiştir.

Değerlendirmede anlama sorularının tam cevaplarına "2" puan, yarım cevaplarına "1" puan ve yanlış cevaplanan ya da boş bırakılan sorular için "0" puan verilmiştir. Öğrencilerin anlama yüzdelerinin hesaplanması için öğrencinin almış olduğu puan, sorulardan alınabilecek en fazla puana bölünmüş ve yüz ile çarpılarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için araştırmanın alt soruları doğrultusunda elde edilen veriler SPSS paket programından faydalanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U ve t-testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin cevap kâğıtları geçerliği ve güvenirliği sağlamak için hem uygulayıcı hem de öğrencileri okutan iki sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı puanlanmış ve puanların aritmetik ortalaması belirlenmiştir. Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde metne dayalı açık uçlu sorular kullanılmıştır. Her öyküleyici okuma metni için her okumadan sonra yanıtlandırılmak üzere toplam 5 soru hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında sınıf öğretmenleri ve okuma alanındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenciler, metni sesli okuduktan sonra hazırlanan anlama soruları öğrencilere verilmiş ve yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programından faydalanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U (parametrik olmayan verilerde) ve t-testi (parametrik olan verilerde) kullanılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metinleri farklı (ayakta veya oturarak) okuma pozisyonlarının 2. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla tek örneklem t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt amaçlarında verilen sorulara cevap aramak için çalışma grubunun ön test ve son test ölçümlerinin analiz sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında hareket ve eylemleri nelerdir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubu öğrencilerinin okuma pozisyonunu tercih etme oranları*

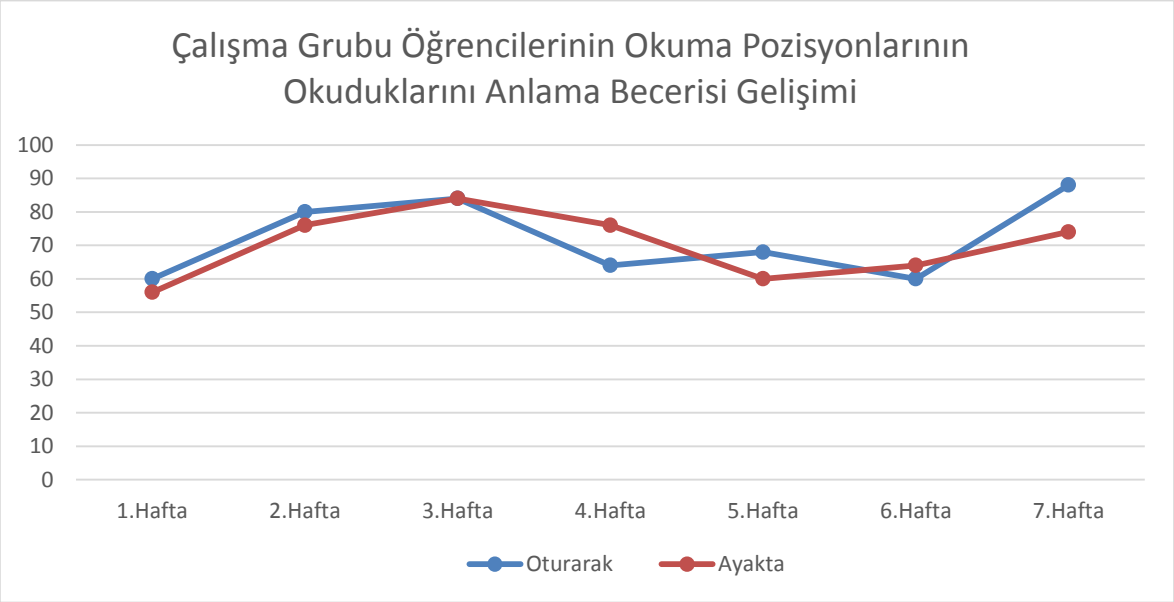
Okuma Pozisyonu	**f**	**%**
Ayakta	8	80
Oturarak	2	20
Toplam	10	100

Öğrencilere olarak "Herhangi bir metni okurken hangi pozisyonda duruyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu "Ayakta okumak tercihimdir." (n=8, %80) cevabını vermiştir. Öğrencilerin genelinin oturmaktansa ayakta okumayı tercih etmesi, içinde bulundukları yaş grubunun taşıdığı hareketlilik özelliğinden kaynaklanabilir. Bu yüzden ayakta okumak, oturmaya göre daha cazip geldiği söylenebilir. Özellikle, küçük öğrencilerin ilkokulda hemen her sınıf düzeyinde 40 dakika gibi uzun sayılabilecek bir ders süresi içerisinde çeşitli bahanelerle ayağa kalkmak istedikleri sürekli gözlemlenebilmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma amacındaki varsayımın sınanması amacıyla ortalama puanlar üzerinden grubun okuduğunu anlama becerisi düzeyi ve "toplam" karşılaştırmaları (t-testi kullanılarak) yapılmıştır.

Grafik 1. *Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okuma Pozisyonlarının Okuduklarını Anlama Becerisi Gelişimi*



Grafik 1'de çalışma grubunun yedi hafta boyunca her hafta yapılan çalışmada farklı okuma pozisyonlarına göre değerlendirilen öğrencilerin test puanları okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları verilmiştir. Grafikte 1'de verilen ortalamalara bakıldığında çalışma grubundaki farklı pozisyonlarda okuma yapan öğrencilerin "Ayakta" ve "Oturarak" okuduğunu anlama puanı ortalamalarının (X_1= 56/60 ; X_2= 76/80 ; X_3= 84/84 ; X_4= 76/64 ;

X_5= 60/68 ; X_6=64/60; X_7= 74/88) tüm ölçümlerde benzer oranlarda artan/azalan değerler aldıkları görülmektedir.

Önce test grubunun farklı okuma pozisyonlarına göre ön testleri karşılaştırılmıştır. Grubun "Ayakta" ve "Oturarak" ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır:

Tablo 2. Ön test puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Durum	N	X	S	sd	Z	p
Ayakta	5	2.80	1.09	8	-,567	,57
Oturarak	5	3.00				

p > 0.05

Tablo 2'ye göre grubun *"Ayakta Okuma"* yapan üyelerinin ön test okuduğunu anlama becerisi düzeyi puanları ortalaması "2.8", grubun *"Oturarak Okuma"* ise "3.0" olmuştur. "Ayakta" ve "Oturarak" okuma yapanların ön test kavrama düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Gözlenen fark ".05" düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu verilere göre, farklı okuma pozisyonların Okuduğunu Anlama Becerisi Ön-Test puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Son test puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Durum	N	X	S	sd	Z	p
Ayakta	5	3.60	0.89	8	-1,347	,18
Oturarak	5	4.40				

p > 0.05

Tablo 3'e göre, "Ayakta" okuma yapıldığı çalışma grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi düzeyi ortalaması "3.6", "Oturarak" okumanın yapıldığı kontrol grubunun düzeyi ortalaması ise "4.40" olmuştur. Deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Gözlenen fark. 05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bazı seanslarda *"Ayakta"* okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması ve *"Oturarak"* okuduğunu anlama puan ortalaması arasında 1,2 puanlık bir fark olsa da, bu fark için istatiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğrencilerin *"Ayakta"* okuduğunu anlama puan ortalamasının, *"Oturarak"* okuduğunu anlama puan ortalamasından düşük çıkmasının sebebi; öğrencilerin öğrenme stilleri veya alışkanlıkları ile ilgili olabilir.

Tablo 4. Ayakta ve oturarak okuyan çocukların öntest sontest puan ortalamalarına ilişkin analiz sonuçları

Durum	N	X	S	sd	t	p
Öntest	10	2,90	,73	9	-3,49	0,00
Sontest	10	4,00	,94			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin son testlerinde daha yüksek puan aldıkları ve ön testler ile son testler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir t(9)=3,49, p<.01. Öğrencilerin puan ortalaması ön testte X=2,90 iken yapılan çalışma sonrasında X=4,00'a yükselmiştir. Bu sonuç, yapılan uygulamaların öğrenciler üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Prensky'e (2001) göre öğrencinin öğrenme aktivitesine bakışı ne kadar olumlu ise, öğrenci öğrenme için o kadar motive olmuştur (Akt: Duran ve Topbaşoğlu, 2015). Bu

araştırma sonucunda geleneksel okuma pozisyonu (oturarak okuma) yerine kinestetik öğrenmeye uygun olan farklı (ayakta) okuma pozisyonlarının olumlu olduğunu görülmektedir. Öğrencilerin ergonomik olmayan tahta sıralar yerine daha rahat hissedebilecekleri okuma ortamları ile karşılaştıkça bu farkın artabileceği düşünülmektedir. Zamanla, eğitim kurumlarının fiziksel mekânları değişip geliştikçe öğrenmeye olan motivasyonu artacak; bunun sonucunda da okuma ve okuduğunu anlama becerisinin de gelişeceği düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının okuma metinlerini oturarak okuma pozisyonu ile ayakta okuma pozisyonuna göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrenciler daha çok ayakta okumayı tercih etmişlerdir. Ayakta okuyanlarla oturarak okuyanların öntest puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Ayakta okuyanlarla oturarak okuyanların sontest puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Yapılan uygulamaların genel değerlendirilmesinde, öntest sontest puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır.

Şu öneriler getirilebilir:

- Çeşitli pozisyonlarda (oturarak, yatarak, yürüyerek, ayakta) okuma ve anlama çalışmaları yapılabilir.
- Okumayı ve anlamayı etkileyen pek çok unsur vardır. Bunlardan bazıları okul ve öğretmenle ilgilidir. Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmada öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Bunun için öğretmenin okul yönetimi, bakanlık yöneticileri ve aile ile işbirliği içinde olması gerekir.
- Okuma hızının oturma ve ayakta okumada değişiklik gösterip göstermediği incelenebilir.
- Derslikler öğrencilerin verimli zaman geçirebilecekleri ve ilgilerini işe koşup pasif bir konumda kalmaktansa aktif öğrenme durumları içerisinde dersten koparmayacakları şekilde düzenlenebilir. Öğrenci sıraları, sandalyeleri ve masaları daha konforlu türevleri ile değiştirilebilir.
- Çalışma Türkçe dersi ile sınırlı kalmayıp, diğer dersler de yer verilebilecek etkinliklerde drama vb. şekillerde uygulanabilir.
- Öğrencilerin hangi pozisyonda okumayı tercih ettiğine ilişkin geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma bilgilendirici metinler ile yapılabilir.
- Okuma ortamları projeksiyon cihazları yada etkileşimli tahta aracılığıyla salt basılı metinlere bağlı kalınmayıp farklı kaynaklarla kullanılabilir.
- Farklı çoklu ortam öğeleri ile hazırlanan etkileşimli kitaplar ile okuma hızı, kelime tanıma gibi değişkenler araştırılabilir.

Öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak gelişen öğrenme durumları ve buna bağlı olarak okuma pozisyonlarının öğrenmeye olan etkileri araştırılmalıdır. Bu araştırmalardan yararlanarak ders içerikleri öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve davranışsal gelişimleriyle örtüşmesi sağlanarak öğrencilere kendilerini daha fazla ön plana çıkarmalarını sağlamaya hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital Etkileyici Öyküleyici Metinler ve Anlama. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 519-532. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8550

MEB. (2010). *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 Ulusal Ön Raporu: Okuma Becerileri*. Ankara. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf adresinden 10 Mart 2016 tarihinde erişildi.

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155

Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim* Dergisi, 164, 14-27

Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(9), 132-138.



İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Rasime DEMİREL, Bartın Üniversitesi, rasimeakin35@gmail.com

Şenol ARSLAN, Bartın Üniversitesi, arslan.senol@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; 1. sınıf öğrencilerinin aile eğitim düzeylerinin, okul öncesi eğitim alma durumlarının, cinsiyetlerinin, okula giden kardeşinin olup olmamasının okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın Akçalı İlkokulu 1. sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci (12 kız, 8 erkek) oluşturmaktadır. Öğrencilere okuma ve yazma çalışması için iki ayrı metin verilmiştir. Araştırmada kullanılan metinlerde 29 harf yer almakta ayrıca noktalama işaretlerinden nokta, virgül ve soru işaretini içermektedir. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde Obalar (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Becerisi Ölçeği ve Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 paket programıyla yapılmıştır. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Bu testler sonucunda p değeri .05' ten küçük olduğu için verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin okuma becerileri incelenen değişkenler arasında sadece anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu fark anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine oluşmuştur. Öğrencilerin yazma becerileri incelenen değişkenler arasında cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.Cinsiyete göre bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehine oluşmuştur.Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık bu eğitimi alan öğrenciler lehinedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma-yazma, ilkokul, öğretim

GİRİŞ

Öğrencinin okumaz yazmaz olduğu bir dönemden, okuyup yazabilir hâle gelinceye kadar geçtiği aşamalar, ilk okuma yazma kavramı içinde değerlendirilir (Ferah, 2007:9-15).

Hepimiz, çocuklarımızın daha iyi ve ileri bir yaşam düzeyine ulaşmasını isteriz. Bunun en temel yolu da çocuğumuzun, iyi bir öğrenim görmesi ve bir mesleğe sahip olabilmesidir. Çocuklarımızın daha iyi bir geleceğe sahip olması için öğreniminin ilk yıllarında kazandıkları okuma yazma eğitimi oldukça önem göstermektedir. İlk okuma yazma alanında yapılacak yanlışlar, çocuğun yaşamanı olumsuz olarak etkileyebilir. Çocuğun dilinin sınırları, dünyasının sınırlarıdır. Bu sınırlar ne kadar geliştirilirse, çocuğun dünyası da o kadar çok genişler (Güleryüz, 2004:70).

Modern toplumda okuryazar olma oranı ile çağdaş gelişme arasında ilişki bulunmaktadır. Bugün artık okuma yazma becerisine sahip olma, bireyin toplumsal,

ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının bir yolu olarak görülmektedir ve günümüzde bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olmasıyla mümkündür (Çelenk, 2006:12). Diğer taraftan, okuma yazma, içinde yaşadığımız çağın en ciddi dünya sorunlarından biridir. Geri kalmışlıkla ve yoksullukla belirli ölçüde ilişkilidir. Ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınabilmeleri için temel koşullardan biridir (Güneş, 2004:1).

Dünyada ülkeler, fakirlik ve geri kalmışlıkla baş edebilmek için okuma yazmayı yaygınlaştırma üzerine çeşitli yollar geliştirmektedir. Eğitimin ticarette üstünlükler sağladığı, gençlerde suç oranını azalttığı, gecekondu halkını bir düzen içine sokmayı olanaklı kıldığı kısa sürede anlaşıldı. Ancak yaygın eğitimin benimsenmesinin ana nedeni okuma yazma bilmemenin utanç verici olduğu duygusuydu (Russell, 2015:210-211). Okuma yazma bireye önemli bir sosyal ilerleme sağlamaktadır. Okuma yazma, bireyi başkalarına bağımlı olmaktan kurtarmakta ve kişiyi özgürleştirmektedir. Bireyi aşağılık duygusundan kurtarmakta, ona yeni bir statü sağlamakta ve yeni olanakların kapısını açmaktadır (Güneş, 2004:35).

Günümüzde okuma yazma yaklaşımları da değişmiştir. Güneş (2000) bu konuyu şu şekilde aktarmaktadır:

"Okuma yazma yaklaşımlarını; yaşam boyu eğitim, beyin teknolojisi ve bilinçlendirme olarak sınıflandırmıştır. Bilgi ve becerideki hızlı gelişmeler bireyin sadece bilinenler konusunda değil, aynı zamanda gelecekte karşılaşacağı konularda da eğitilmesini gündeme getirmektedir. Diğer taraftan, iletişim, sanayi, tarım vb. alanlarda hızla ortaya çıkan gelişmeler ile bunların sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yaşama etkileri; bilgi beceri ve değerlerin yenilenmesi sürecine, yaşam boyu devam edilmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitimin insan yaşamına bağlı bir süreç olduğunun ortaya çıkmasıyla gündeme gelen yaşam boyu eğitim, üç temel amaca yönelmiş bulunmaktadır. Bunlar, yaşam boyu öğrenme fırsatları yaratarak bireyin gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi oluşturmak ve ekonomik büyümeyi gerçekleştirmektir."

İlk okuma yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Demirel ve Şahinel, 2006: 64). Öğrencilere her ne şekilde olursa olsun bir okuma yazma becerisi kazandırmak, ilk okuma yazma öğretiminin amacı değildir. İlk okuma yazma öğretiminin amacı, bilimsel yöntem ve tekniklere uygun bir okuma yazma becerisi kazandırmaktır (Çelik, 2012:2).

Akyol (2013:7-8) İlkokuma ve yazmanın amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yama, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek,
- Noktalama işaretleri ve kullanıldığı yerleri kavratmak,
- Öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak,
- Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek,
- Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek,
- Okuma ve yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak,
- Kelime hazinesini geliştirmek,
- Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak,
- Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak,
- Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

İlk okuma yazma öğretimi eğitim sisteminin ve özellikle de ilköğretimin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısı, birinci sınıfta yapılan ilk okuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan başarısızlık daha sonraki yıllardaki başarısızlığı doğuracaktır (MEB, 1997: 465).

İlk okuma yazma, öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle, okuma yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin yaşamı çok sıkıntılı geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu, sürekli olarak rahatsız eder. (Binbaşıoğlu, 2004:1-2).

"İlk okuma yazma öğretiminin başarılı olması, çocuğun okula ve yaşama bakış açısını da etkiler. Bu alanda başarılı olamayan bir kimse, okuldan soğur; diğer insanlara bakışı değişir, karamsar duygulara kapılabilir. Oysa başarılı olanlar, kendilerini daha güçlü ve güvenli hissederler. Bu duygu, onların okul başarıları ve yaşama uyumları üzerinde çok olumlu bir etki bırakır. Bu bakımdan ilk okuma ve yazmayı iyi öğrenen çocuklar, bütün öğrenim yaşantılarını, bir ölçüde, güvence altına almış olurlar " (Binbaşıoğlu, 2004:1-2).

Okuma öğrenmenin bir aracı, yazma ise öğrenme başarısını açığa vurmadır. Okuma yazma öğretiminde başarılı olmak okul başarısını, dolayısıyla da yaşam başarısını olumlu etkileyecektir (Çelenk, 2006:14). İyi okuyamayan ve doğru olarak anlayamayan öğrencilerin derslerinde başarılı olacağı düşünülemez (Çelenk, 1999:2).

"Okuma yazma becerisi, gerek ilköğretim okullarında, gerekse bütün öğrenim hayatı boyunca öğrencilerin, yalnız Türkçe dersinde değil, öteki derslerde de başarılarını kuvvetle etkiler. Doğru ve hızlı okuyabilen, okuduğunu anlayabilen, kelime hazinesi geniş, dili sözlü ve yazılı olarak iyi kullanabilen öğrencilerin bütün derslerde başarı göstermeleri olasılığı yüksektir. Aslında birçok derslerdeki başarısızlığın temelinde Türkçe dil becerileri olan okuma, anlama ve anlatım yetersizlikleri yatmaktadır" (Öz, 1998:2).

İlk okuma yazma ve dil öğrenim sürecindeki başarı, öğrencilerin daha sonraki başarılarını büyük ölçüde etkiler (Freire, Macedo, 1998:72). Bu beceriyi iyi ve doğru öğrenememiş öğrenciler gelecek yaşamlarında bir çok sorunla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle ilk okuma ve yazma öğretiminin bireyin yaşamının temelini oluşturduğu söylenebilir.

1.1.Araştırmanın Amacı

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini cinsiyet, aile eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma durumu ve okula giden kardeşi olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? Bu amaç için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma tekniklerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bartın Akçalı İlkokulu'nda 1.sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenci grubu 12 kız 8 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Obalar (2009) tarafından geliştirilen *"Okuma Becerisi Ölçeği ve Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"* kullanılmıştır. Ölçekler 5'li likert tipi bir ölçme aracı olup Okuma Becerisi Ölçeği 18 maddeden, Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmek için Okuma Becerisi Ölçeği, yazma becerilerini ölçmek için Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin güvenirliği hesaplanmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı sırasıyla .968 ve .960 olarak bulunduğu görülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kız	12	12,46	149,50	24,5	0,69
Erkek	8	7,56	60,50		

Okuma Becerisi puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılık

bulunmamıştır. [U= 24,5; p>0,05]. Cinsiyetin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

2. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 2. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İlişki Durumu Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlkokul	14	7,23	101,22	32	0,044
Ortaokul	6	12,17	73,00		

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin okuma becerileri puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu görülmektedir. [U= 32; p<0,05].

3. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Ki kare	P
İlkokul	11	10,82	, 628	0,731
Ortaokul	5	8,80		
Lise ve üstü	4	11,75		

Tablo 3. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İlişki Durumu Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Öğrencilerin okuma becerileri puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Kruskall-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin okuma becerileri puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir. [p>0,05].

4. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Var	14	12,18	170,50	18,5	0,052
Yok	6	6,58	39,50		

Tablo 4. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisi Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Becerisi puanlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. [U= 18,5; p>0,05]. Okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencilerin okuma becerileri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

5. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 5. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisi Puanlarının Okula Giden Kardeşi Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okula Giden Kardeş Olma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Var	12	10,79	129,50	44,5	0,786
Yok	8	10,06	80,50		

Okuma Becerisi puanlarının okula giden kardeş olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [U= 44,5; p>0,05].

6. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 6. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kız	12	13,88	166,50	7,50	0,02
Erkek	8	5,44	43,50		

Yazma Becerisi puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [U= 7,50; p<0,05]. Bu fark kız öğrenciler lehine oluşmuştur.

7. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 7. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre İlişki Durumu Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlkokul	14	9,46	132,50	27,5	0,231
Ortaokul	6	12,92	77,50		

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerileri puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. [U= 27,5; p>0,05].

8. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 8. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre İlişki Durumu Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Ki kare	p
İlkokul	11	9,5	2,294	0,318
Ortaokul	5	9,5		
Lise ve üstü	4	14,5		

Öğrencilerin yazma becerileri puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan Kruskall-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yazma becerileri puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucu görülmektedir. [p>0,05].

9. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 9. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puanlarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Var	14	11,89	166,50	22,5	0,041
Yok	6	4,25	17		

Yazma Becerisi puanlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.[U= 22,5; p<0,05].

10. **İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Tablo 10. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisi Puanlarının Okula Giden Kardeşi Olma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okula Giden Kardeş Olma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Var	12	10,46	125,50	47,5	0,969
Yok	8	10,56	84,50		

Yazma Becerisi puanlarının okula giden kardeş olma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [U= 47,5; p>0,05].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma da aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşmuştur.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri arasında okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık oluşmuştur.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
- İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri arasında okula giden kardeşi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin okuma becerileri incelenen değişkenler arasında sadece anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu fark anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler lehine oluşmuştur.

Öğrencilerin yazma becerileri incelenen değişkenler arasında cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Cinsiyete göre bu anlamlı farklılık kız öğrenciler lehine oluşmuştur.

Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık bu eğitimi alan öğrenciler lehinedir.

Öneriler

Okul öncesi eğitimin kırsal kesimlerde yaygınlaştırılması önerilir. Okul öncesi öğrencilerinde taşıma kapsamına alınması eğitimin yaygınlaşmasında etkili olacaktır.

Okul veli işbirliğinin daha etkili yürütülmesi eğitim açısından önemlidir. Bunu gerçekleştirecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Değişen Türkçe öğretim programları hakkında velilerin önceden bilgilendirme yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.* Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Çelenk, S. (1999). *İlkokuma Yazma Öğretimi.* Ankara:Artım Yayıncılık.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* İstanbul:Morpa Kültür

Yayınları.

Çelik, C. E. (2012). *İlkokuma Yazma Öğretimi: Tümdengelim Yöntemi-Ayrıştırma.* İstanbul:Kriter Yayınları.

Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.* Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Ferah, A. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazmayı Öğrenme.* Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Freire, P., Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık:Sözcükleri ve Dünyayı Okuma.* (Çev. Serap Ayhan). Ankara:İmge Kitabevi.

Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları.* Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma-Yazma Öğretimi.* Ankara:Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2004). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara:Ocak Yayınları.

MEB. (1997). *İlköğretim Okulu Programı.* Ankara:MEB Yayınları.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk OkumaYazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* Ankara:Anı Yayıncılık.

Russel, B. (2015). *Sorgulayan Denemeler.* (Çev. N. Arık). İstanbul:Say Yayıncılık.



İLKOKUL 1. SINIFA BAŞLAYAN ÖĞRENCİLERİN OKULA BAŞLAMA YAŞINA GÖRE OKUMA YAZMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Hatice GÜLER, Giresun Üniversitesi, hatice_kpc@hotmail.com

Mustafa ONUR, Giresun Üniversitesi, mustafa.onur@giresun.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre okuma yazma becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmış, veri toplama aracı olarak Obalar tarafından 2010'da geliştirilen "Okuma Yazma Becerileri Ölçeklerinden" "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin hakkındaki bilgileri öğrenmek için de araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde bulunan iki resmi ilkokulda öğrenim gören 337 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini anlamak amacıyla Kolmogorov- Simirnov Dağılım Testi kullanılmıştır. Analizlerde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whıtney U-Testi kullanılmıştır. Analizler %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okula başlama yaşı ilerledikçe okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanlar artmaktadır. Öğrencilerin okuma yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır, ancak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı olarak daha yüksektir. Öğrencilerin, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe okuma yazma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar da yükselmektedir. Okula giden ağabeyi ya da ablası olmayan öğrencilerin, olanlara göre okuma becerilerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okula giden kardeşlerinin olup olmama durumunun dikte ve yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Anahtar Kelimeler: Okula giriş yaşı, okula hazır olma, okuma yazma becerisi.

ABSTRACT

This study aimed to observe literacy skills of first grade primary school students according to schooling age. Survey model was conducted and data were collected via "Reading Skill Scale" and "Dictation and Writing Skills Scale" which was developed in 2010 by Obalar. Furthermore, "Personal Information Form" was prepared by the researcher in order to obtain information about students and parents. Survey data were collected from 337 first graders studying in two public schools in Ordu in 2013-2014 academic year. Statistics such as "frequency,percentage,average,standard deviation" were also used to describe survey data better. Kolmogorov-Simirnov Test was used to determine if data was or was not normally distributed.In analyses, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test, and Sperman's Rank Correlation were also utilized in analyses. Analyses were evaluated in %95 confidence interval and $p<0,05$ significance level. Research results performed that the older students starts the school, the greater students's scores on Dictation and Writing Skills Scale are. . Students' scores on dictation and writing skills scale significantly vary by gender in favour of students having pre-school education. The research also pointed out the higher parents' education levels are, the greater students' scores on dictation and writing skills scale are. It is also seen that the reading skills of students whose siblings do not go to school are significantly higher. However, having or not having siblings going to school shows no significant effect on dictation and writing skills

Key Words: Schooling age, school adjustment, reading-wiriting skill

GİRİŞ

İlköğretim; örgün eğitimin öncelikle toplumun tüm üyelerinde bulunmasını istediği bilgi, beceri ve tutumlarını kapsayan genel eğitimin bir bölümüdür. Programı yönünden orta ve yüksek öğretime göre daha geneldir ve öğrencilerini seçerek almaz. Başka bir tanımla da; kadın erkek tüm yurttaşların ulusal amaçlara uygun olarak beden, zihin, duygu ve ahlâk bakımından gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim aşamasıdır (Çınar, 2008, s.2).

Daha yalın bir anlatımla toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum yapabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları ilköğretimin önemli işlevlerindendir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.155).

İnsan birçok temel bilgi, beceri ve duyuşsal davranışları ilköğretimde kazanmakta, böylelikle hem hayata, hem de bir üst öğrenim kademesi olan ortaöğretime hazırlanmaktadır. Bu nedenle bazı ülkelerde okul öncesi eğitim ve ortaöğretim isteğe bağlı öğrenim düzeyleri olarak kabul edilirken, birçok ülkede ilköğretim zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmektedir. İlköğretimi etkin kılan en önemli etkenler, bu dönemde öğrencilere, temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasının yanında temel matematiksel beceriler, sosyal beceriler, fen alanındaki temel yeterlilikler, okuma yazma ve dil becerilerinin de kazandırılmasıdır. (Küçüktepe, 2010, s.86).

Dil; insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır (TDK, 2014). Topbaş (1998, s.11)'a göre "dil, iletişimi gerçekleştirmek amacıyla evrene ilişkin düşüncelerin uzlaşımsal göstergelerle dizgelenerek kullanıldığı bir araçtır.". Geçmişte de günümüzde de en yaygın kullanılan iletişim aracı dildir. Sağlıklı bir iletişim için dili kullanmak şarttır. İnsanın kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi ve karşısındakini doğru olarak anlayabilmesi için dili iyi bir şekilde kullanabilmesi gerekir (Kayıran, 2007, s.1). Dil yalnızca bir iletişim aracı değildir. Aynı zamanda da bir düşünme aracıdır. Ayrıca bir ulusu ulus yapan en temel öğedir. Bir milletin değerlerini, kültürünü nesilden nesile aktarması dil yoluyla gerçekleşir. Dilin bu toplumsal işlevini yerine getirebilmesi, her milletin dilini kendi insanlarına etkili bir şekilde öğretmesiyle mümkündür (Kayıran,2007, s.14). Anadilini öğrenme, gelişigüzel kültürlenme yoluyla ailede başlamakta, kasıtlı kültürlenme yoluyla okulda devam etmektedir (Topbaş, 1998, s.11). Bireyin anadiliyle etkili bir iletişim gerçekleştirebilmesi için dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi bir bütünlük içinde gerçekleştirmesi gerekir. Böylece Türkçeyi de etkili bir şekilde kullanmış olacaktır. Bu sebeple uygulanacak olan okuma yazma programları dilin bu temel becerilerinin kazanılmasını sağlamalıdır (Topcu, 2012, s.37). Birey dinlemeyi anne karnında öğrenmeye başlar. Bu becerinin yardımıyla da konuşma becerisi gelişir. Okuma yazma becerileri ise çocuk okula başladığında kazanılan becerilerdir (Doğan, 2010, s.263).

Okuryazar olma her dönem kişiye bir ayrıcalık kazandırmıştır. Soylular, din adamları, bilim insanları okuma yazma öğrenme ayrıcalığına sahip olmuşlardır. Sanayi devrimi ve daha sonrasında bilim ve teknolojideki ilerlemeler hızlı bilgi akışına sebep olmuştur (Arslan, 2005, s.17). Bu da yaşadığımız çağın en önemli özelliği olan bilginin insanoğlu tarafından hızla üretilip hızla tüketilmesini ortaya çıkarmıştır. Birey ve toplumun bu sürece ayak uydurabilmesi için aynı ya da daha fazla hızla bilgiye ulaşmayı, bilgiyi kullanmayı ve yeni bilgiler üretebilmeyi becerebilmesi gerekmektedir (Güneş, 2003, s.39). Dolayısıyla da toplumların bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan ve zihninde yeniden oluşturan bireylere ihtiyacı vardır (Karaman ve Yurduseven, 2008, s.116). Bütün bunlardan dolayı nitelikli çalışanlara ihtiyaç duyulmuş bu da okuryazarlığın gelişimini ve daha alt tabakalara

yayılmasını sağlamıştır (Arslan, 2005, s.17). Toplumların modern hayatı benimsemesiyle okuryazar olma önem kazanmış, gelişmiş ülke olma, okuryazarlık oranlarıyla ilişkilendirilmeye başlanmıştır. "Günümüzde bireyin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olmasıyla mümkündür." (Çelenk, 2006). Okuma yazma bireye sosyal bir ortamda kademe atlatmakta, özgür olmasını sağlamakta, yeni bir statü kazandırmaktadır (Güneş, 2004, s.35). Bireyin öğrenim hayatında ya da meslek hayatında başarılı olabilmesi için doğru ve anlayarak okuyabilmesi, okuyup anladığını da doğru bir şekilde yazıya dökebilmesi gerekmektedir (Yiğit, 2009, s.6). Çünkü anlayarak okuyamazsa onu bu statüye çıkaracak bilgi birikimine ulaşamaz, yine okuduklarını yazamazsa bildiklerini gelecek nesillere aktaramaz. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin bilgi edinmenin en önemli yolu hâlâ okumaktan geçmektedir ve okuyamayan ya da okuduğunu anlayamayan öğrencilerin de başarılı olması beklenmemelidir (Çelenk, 2006, s.12). Okuma yazma becerisi öğrencinin bütün öğrenim hayatı boyunca tüm derslerdeki başarısını önemli derecede etkilemektedir. Zaten günümüzde ilkokuldan üniversiteye kadar tüm öğrenim kademelerindeki genel başarısızlığın en temel sebebi ilk okuma yazma eğitimindeki başarısızlıktır (Obalar, 2009, s.17).

İlk okuma yazma öğretimi, öğrencinin okula başlamadan kazandığı dinleme ve konuşma becerilerinin yardımıyla, bütün hayatı boyunca kullanacağı okuma yazma becerilerinin temellerinin atılmasıdır (Cemaloğlu, 2000, s.3). İlköğretim bireyin bütün öğrenim hayatının temelini oluşturuyorsa, ilk okuma yazma da okuma yazma becerisinin temellerini oluşturur. İlk okuma yazmada temel hedef çocuğun okuma yazma becerisi kazanmasının yanında hızlı, doğru ve anlayarak okumasını sağlamak ve işlevsel bir yazma becerisi kazandırmaktır (Çelenk, 2002, s.40). Bilir (2005, s.91)'e göre ise ilk okuma yazmada amaç sadece okuryazarlık değil, iyi bir Türkçe becerisine sahip olmaktır.

İlk okuma yazma ile çocuk akademik hayatına başlamaktadır. Birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenmekte, daha sonraki sınıflarda da bunu geliştirmektedir (Arslan, 2005, s.36). İlk okuma yazma öğretiminin başarılı olması çocuğun bundan sonraki akademik hayatının da yönünü belirleyecektir. Aynı zamanda okula bakış açısını oluşturacaktır. Bu konuda başarılı bir giriş çocuğun okula ve okumaya daha istekli olmasını, geleceğe ve kendine güven duymasını sağlar; başarısız olan bir çocuk ise okuldan soğur ve kendine güvensiz bir birey olur (Binbaşıoğlu'ndan Aktaran; Obalar, 2009, s.17). İlk okuma yazma eğitimi çocuğun okuduğunu anlamasında, anladığını yorumlamasında, bilgiyi transfer etmesinde ve yeni bilgiler üretebilmesinde büyük öneme sahiptir. Ayrıca iyi bir meslek edinmesinde, iyi bir vatandaş, iyi bir anne-baba olmasında, sorumluluklarını bilmesinde kısaca bütün hayatını yönlendiren itici bir güçtür (Tosunoğlu, Aköz ve Katrancı, 2009).

Okuma ve yazmanın temel alınmadığı herhangi bir eğitim durumu hazırlamak mümkün değildir. Tüm etkinliklerin hatta tüm öğrenim hayatının temelini oluşturan ilk okuma yazma ne kadar sağlam temeller üzerine atılırsa, çocuğun bundan sonra yapacakları da o kadar sağlam ve kolay olur (Ünüvar, 2002, s.2). Bundan sonraki hayatı bu ilk okuma-yazma tecrübesine göre şekillenecektir. O halde ilk okuma-yazma çocuğun geleceği için bu kadar önemliyse bu süreçte onun okula uyumu da çok önemli bir konu haline gelmektedir. Çocuğun okula uyum sağlayabilmesi belli bir okul olgunluğuna ulaşmış olmasını gerektirmektedir.

Tüm dünyada ve ülkemizde halen okula başlamada en yaygın kabul edilen kriter takvim yaşıdır. Bir çok ülkede farklı yaşlar okula başlama yaşı olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilköğretime başlama yaşı ile ilgili 15. Maddesi 2000'li yıllarda birkaç kez değişikliğe uğramıştır:

En son 21 Temmuz 2012 tarihli 28360 sayılı Resmi Gazete'de İlköğretim kurumları yönetmeliği tekrar değiştirilmiştir : "İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir."

Bu uygulama bir yıl kadar devam ettikten sonra İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ikinci fıkrası 14 Ağustos 2013 tarihinde 28735 sayılı Resmi Gazete'de şu şekilde değiştirilmiştir: "Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69,70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir." Yapılan bu değişiklikler hem okula başlama yaşını aşağıya çekmiş hem de okulların fiziki koşulları sebebiyle 60 aylık öğrenciyle 80 aylık öğrencinin aynı sınıfta eğitim görmesine sebep olmuştur. Yaş ve gelişimleri bu kadar farklı olan çocukların aynı sınıfta öğrenim görmeye başlamaları, okula uyumlarının ve okuma yazma becerilerinin nasıl olacağıyla ilgili olarak çeşitli çevreler tarafından aylarca tartışılmıştır. Birçok kuruluşun bu konu hakkında raporlar hazırlayıp sunması bu konunun bilimsel olarak araştırılması gerektiği fikrini doğurmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi konularında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırmalardan tarama yöntemine başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan ona uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 1999, s.77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2013- 2014 eğitim- öğretim yılında Ordu ili Altınordu İlçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, "Oranlı Küme Örnekleme" yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Karasar (1999, s.115), oranlı küme örneklemesi yapmak için, evrenin, önce, araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre alt evrenlere ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da ilkokul öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin sosyo- ekonomik düzeyleri ile de ilgili olabileceği düşünülerek çalışma evreni düşük- orta ve üst sosyo- ekonomik düzeylere göre alt evrenlere ayrılmıştır. Seçim yapılırken Milli Eğitim Müdürlüğü' nden Ordu merkez ilçedeki tüm ilkokulların listesi alınmıştır. Bunların içinden alt evrenlere uygun olarak alt ve orta düzeyde olan Ordu Merkez İlkokulu, orta ve üst düzeyde olan Ordu Altın Fındık İlkokulu seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu iki resmi ilkokulda öğrenim gören 337 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemin 157 tanesini kız, 180 tanesini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca 60-65 aylık 12

öğrenci, 66-71 aylık 109 öğrenci, 72-84 aylık 216 öğrenci bulunmaktadır. Yine öğrencilerin 315 tanesi okul öncesi kuruma gitmiş, 22 tanesi okul öncesi kuruma gitmemiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin 68 tanesi ilkokul, 37 tanesi ortaokul, 143 tanesi lise ve 88 tanesi de üniversite mezunudur. Babalarının ise 50 tanesi ilkokul, 38 tanesi ortaokul, 139 tanesi lise ve 106 tanesi de üniversite mezunudur. Son olarak öğrencilerin 173 tanesinin okula giden abla ya da ağabeyi vardır, 164 tanesinin yoktur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanması amacıyla Obalar tarafından 2009 yılında geliştirilen "Okuma Yazma Becerisi Ölçeklerinden, Okuma Becerisi Ölçeği, Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca, çocukların ve ailelerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Okuma Becerisi Ölçeği. Bu ölçek öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla 2005 İlköğretim Programı'nda yer alan ilköğretim birinci sınıf okuma kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçek 5'li likert şeklinde olup tek ana başlıktan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça okuma becerisi yükselmektedir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri iki farklı değerlendirici tarafından elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .953; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .968 bulunmuştur (Obalar, 2009, s.118).

Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği. Öğrencilerin dikte ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla 2005 İlköğretim Programı'nda yer alan ilköğretim birinci sınıf yazma kazanımları dikkate alınarak Obalar (2009) tarafından "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" hazırlanmıştır. Ölçek 5'li likert şeklinde toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça dikte ve yazma becerisi yükselmektedir. Ölçeği değerlendirmek amacıyla düzeye uygun dikte metni seçilmiş ve öğrencilerin kolay yazabilecekleri dikte kağıdı hazırlanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri iki farklı değerlendirici tarafından elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri .956; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha değeri ise .960 bulunmuştur (Obalar, 2009, s.120).

Kişisel bilgi formu. Öğrenci ve ailesi hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini anlamak amacıyla Kolmogorov- Simirnov Dağılım Testi kullanılmıştır. Analizlerde Kruskal Wallis H-Testi, Mann Whıtney U-Testi kullanılmıştır. Analizler %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Kruskal Wallis tekniği, araştırmada okula başlama yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ile ilgili analizlerde kullanılmıştır. Mann Whıtney U tekniği, araştırmada cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, okula giden kardeş olma durumu gibi analizlerde kullanılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis H-Testinin sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmede de bu teknik kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri, öğrencilerin okula başlama yaşına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların, okula başlama yaşına göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	Yaş(Ay)	n	Sıra Ort.	sd	Chi-Square	P	Anlamlı Fark
Okuma Becerisi Ölçeği	60-65	12	79,04	2	10,690	,005	60-65/66-71 60-65/72-84
	66-71	109	170,34				
	72-84	216	173,32				
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	60-65	12	80,96	2	11,379	,003	60-65/66-71 60-65/72-84
	66-71	109	163,88				
	72-84	216	176,47				

Tablo 1'de öğrencilerin okuma yazma ölçeklerinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği"nden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Yine tablodan da görülebileceği gibi "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmıştır.

Ancak yapılan analiz bu farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını göstermediğinden, bu farklılığa sebep olan grupları belirlemek için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları Tablo 2'dedir.

Tablo 2: Okuma ve Yazma Becerileri Ölçeklerinin yaş değişkeni gruplarına göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	GRUPLAR					
	60-65/66-71		**60-65/72-84**		**66-71/72-84**	
	U	**p**	**U**	**p**	**U**	**p**
Okuma Becerisi Ölçeği	**317,000**	**,003**	**553,500**	**,001**	**11581,000**	**,811**
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	**316,000**	**,003**	**577,500**	**,001**	**10876,000**	**,262**

Tabloya 2'ye göre, 60-65 aylık ve 66-71 aylık öğrencilerin "okuma becerisi ölçeği" puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. 60-65 aylık ve 72-84 aylık öğrencilerin "okuma becerisi ölçeği" puan ortalamalarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. "dikte ve yazma becerisi ölçeği" puan ortalamalarına bakıldığında 60-65 aylık ve 66-71 aylık öğrencilerin puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. 60-65 aylık ve 72-84 aylık öğrencilerin "dikte ve yazma becerisi

ölçeği" puan ortalamalarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 66-71 aylık ve 72-84 aylık öğrencilerin hem "okuma becerisi ölçeği" puan ortalamaları hem de "dikte ve yazma becerisi ölçeği" puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların, cinsiyete göre Mann-Whıtney U Testi sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	U	p
Okuma Becerisi Ölçeği	Kız	157	167,35	26273,50	13870,500	,771
	Erkek	180	170,44	30679,50		
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	Kız	157	176,85	27766,00	12897,000	,167
	Erkek	180	162,15	29187,00		

Tabloya 3'e göre, "Okuma Becerisi Ölçeği"nin cinsiyet değişkeni açısından puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine, tabloya göre, "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"nin cinsiyet değişkeni açısından puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri okul öncesi eğitim alıp almamasına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğrencilerin, okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların, okul öncesi eğitim alma değişkenine göre Mann-Whıtney U Testi sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	Okul Öncesi Eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	U	p
Okuma Becerisi Ölçeği	Evet	315	172,64	54382,00	2318,000	,009
	Hayır	22	116,86	2571,00		
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	Evet	315	171,95	54165,50	2534,500	,035
	Hayır	22	126,70	2787,50		

Tablo 4'te öğrencilerin okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alıp almadıklarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre, "Okuma Becerisi Ölçeği"nden alınan puanlar öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre istatistiksel

olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. "Dikte ve Yazma Becerileri Ölçeği"nden alınan puanlar karşılaştırıldığında yine okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri annenin eğitim düzeyine göre faklılık göstermekte midir?

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin annenin eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	Anne Eğitim Düzeyi	n	**Sıra Ort.**	sd	Chi-Square	p	Anlamlı Fark
Okuma Becerisi Ölçeği	İlkokul mezunu	68	115,13	3	36,622	,000	İlko-Lise İlko-Üni Ort-Lise Ort.Üni
	Ortaokul mezunu	37	136,20				
	Lise mezunu	143	183,72				
	Üniversite mezun	88	198,59				
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	İlkokul mezunu	68	123,29	3	28,049	,000	İlko-Lise İlko-Üni Ort-Lise Ort.Üni
	Ortaokul mezunu	37	139,46				
	Lise mezunu	143	179,21				
	Üniversite mezun	88	198,25				

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" nden aldıkları puanların annenin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Tablodan görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Yine "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"nin puanları da aynı değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları Tablo 6 da yer almaktadır.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"nden aldıkları puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	GRUPLAR							
	İlkokul-Lise		**İlkokul-Üniversite**		**Ortaokul-Lise**		**Ortaokul-Üniversite**	
	U	**p**	**U**	**p**	**U**	**p**	**U**	**P**
Okuma Becerisi Ölç.	**2850,500**	**,000**	**1563,500**	**,000**	**1856,000**	**,005**	**1033,000**	**,001**
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	**3241,000**	**,000**	**1680,000**	**,000**	**2020,500**	**,027**	**1037,000**	**,001**

Tablo 6'ya göre, anne eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrencilerin "okuma becerisi ölçeği" puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve üniversite olan öğrencilerin "okuma becerisi ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrencilerin "okuma becerisi ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin "okuma becerisi ölçeği" puan ortalamalarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. "dikte ve yazma becerisi ölçeği" puan ortalamalarına bakıldığında anne eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve üniversite olan öğrencilerin "dikte ve yazma becerisi ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan öğrencilerin "dikte ve yazma becerisi ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin "dikte ve yazma becerisi ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin babanın eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	Baba Eğitim Düzeyi	n	**Sıra Ort.**	sd	Chi-Square	p	Anlamlı Fark
Okuma Becerisi Ölçeği	İlkokul mezunu	50	106,91	3	35,631	,000	Ilk-Ort Ilk-Lise Ilk-üni Ort-üni Lise-üni
	Ortaokul mezunu	38	146,28				
	Lise mezunu	139	167,27				
	Üniversite mezun	106	202,42				
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	İlkokul mezunu	50	119,32	3	29,803	,000	Ilk-Lise Ilk-üni Ort-üni Lise-üni
	Ortaokul mezunu	38	135,83				
	Lise mezunu	139	166,44				
	Üniversite mezun	106	201,40				

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" nden aldıkları puanların babanın eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal-Wallis Testi sonuçları yer almaktadır. Tablodan görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Yine "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"nin puan ortalamaları da aynı değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whıtney U Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" ve "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"nden aldıkları puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	GRUPLAR									
	İlkokul-Ortaokul		**İlkokul-Lise**		**İlkokul-Üniversite**		**Ortaokul-Üniversite**		**Lise-Üniversite**	
	U	**p**	**U**	**p**	**U**	**p**	**U**	**p**	**U**	**p**
Okuma Becerisi Ölçeği	**696,500**	**,033**	**2186,000**	**,000**	**1188,000**	**,000**	**1300,000**	**,001**	**5789,000**	**,004**
Dikte ve Yazma B. Ö.	**825,000**	**,292**	**2439,500**	**,002**	**1426,500**	**,000**	**1224,000**	**,000**	**5734,500**	**,003**

Tablo 8'e göre, baba eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul ve üniversite olan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.Baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin "Okuma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" puan ortalamalarına bakıldığında baba eğitim düzeyi ilkokul ve lise olan öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. Baba eğitim düzeyi ilkokul ve üniversite olan öğrencilerin "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilerin "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" puanlarına bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri öğrencinin okula giden kardeşi olup olmamasına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma yazma becerilerinin okula giden kardeşlerinin olup olmamasına göre Mann-Whıtney U Testi Sonuçları.

OKUMA YAZMA BECERİLERİ ÖLÇEKLERİ	Okula Giden Kardeş	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	U	p
Okuma Becerisi Ölçeği	Evet	173	156,22	27026,00	11975,000	,013
	Hayır	164	182,48	29927,00		
Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği	Evet	173	169,48	29320,50	14102,500	,926
	Hayır	164	168,49	27632,50		

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin okula giden kardeşlerinin olup olmamasına göre "Okuma Becerisi Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamaları birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklıdır. Öğrencilerin okula giden kardeşlerinin olup olmamasına göre "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği"nden aldıkları puan ortalamaları birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula başlama yaşına göre okuma yazma becerilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre, okula başlama yaşının okuma-yazma becerileri üzerine etkisine bakıldığında, 66-71 ve 72-84 aylık öğrencilerin hem okuma becerileri hem de dikte ve yazma becerileri 60-65 aylık öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Obalar (2009, s. 196)'ın ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında bulduğu sonuç bizim çalışmamızla çelişmektedir. Öğrencilerin okuma yazma becerilerinin, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Başar (2013, s. 241) 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel özbakım ve ilk okuma yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi adlı çalışmasında öğrencilerin ilkokula başladıkları dönemde kalem tutma, satır aralığına yazma, sesleri yazım yönüne göre doğru yazma, tahtayı kullanma becerilerinde sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. 2012-2013 öğretim yılı sonunda okuma ve yazma sorununun aşıldığı belirlenmiştir.

Benzer bir sonuçta Gündüz ve Çalışkan (2013, s. 379) tarafından, 60-66,66-72,72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi adlı araştırmasından elde edilmiştir. 66-72 ve 72-84 ay grubundaki çocuklar 60-66 ay grubundaki çocuklara göre ilk okuma yazma becerilerini değerlendirme formundan yüksek puanlar elde etmişlerdir. 72-84 ve 66-72 ay yaş grubundaki çocukların okuma-yazma becerilerini kazanma düzeyleri 60-66 ay yaş grubundaki çocuklardan daha yüksektir. Öğretmen görüşlerine göre, bilişsel boyutta gruplar arasında farklılık gözlenmemiştir. Ancak 60-66 ve 66-72 aylık çocuklarda bazı güçlükler (kavrama güçlüğü, parmak kas gelişimi yetersizliği, yavaş öğrenme, çabuk yorulma, kurallara uymada vb.) yaşanmıştır. Bu güçlükler 60-66 ay grubundaki çocuklarda daha yoğun gözlenmiştir.

Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde 60-66 aylık öğrencilerin okula başladıkları ilk aylarda okuma yazma becerilerinde zorlandıkları ancak yılın sonuna doğru bu açıklarını kapadıkları düşünülebilir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okuma yazma becerilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı yönündedir.

Dağlı (2007, s. 78) okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik başarılarını karşılaştırmasında araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe ve Matematik derslerindeki akademik başarı puan ortalamalarında kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını görmüştür.

Topçu (2012, s.117)'da yaptığı araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Okuma becerisi ölçeği'nden elde edilen puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında, ilköğretim birinci sınıf kız ve erkek grupları puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. İlköğretim birinci sınıf kız ve erkek çocuklarının dikte ve yazma becerisi ölçeği'nden elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde gruplar arası farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerle okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuma yazma becerileri arasında fark olup olmadığıyla ilgili ortaya çıkan sonuca göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hem okuma becerileri hem de dikte ve yazma becerileri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Bu sonuçla ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar hep aynı yöndedir. Yılmaz ve Sığırtmaç (2008, s. 30), Çelenk (2008, s. 87), Obalar (2009, s. 196), Topçu (2012, s. 116) ve Dağlı (2007, s. 79) 'nın yaptıkları araştırmaların sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre okuma ve yazmayı daha iyi kavradıkları, okuma ve yazmaya daha erken geçtikleri görülmüştür.

Okulların öğretime başladığı ilk haftalar birinci sınıflar için ilk okuma ve yazma öğretiminde hazırlık çalışmalarının yapıldığı dönemi oluşturur. Öğrencilerin okulöncesi eğitim almamış olmalarının ilk haftalarda yaptırılacak el alıştırmalarının süresi ve türüne karar vermede öğretmenleri zorladığı düşünülebilir. Öğretmenlerin çoğunluğu, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin, almamış öğrencilere göre daha dikkatli olduklarını, dikkatlerini daha uzun tutabildiklerini söylemiştir (Pehlivan, 2006, s.55-56).

Anne baba eğitim düzeyine göre okuma yazma becerilerinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre sıra ortalamalarına bakıldığında anneleri lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin hem okuma becerileri hem de dikte ve yazma becerileri anneleri ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir.

Babalarla ilgili sıra ortalamalarına bakıldığında babaları ortaokul, lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri babaları ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerilerinden de anlamlı olarak daha yüksektir. Babaları lise, üniversite mezunu olan öğrencilerin dikte ve yazma becerileri babaları ilkokul mezunu olan öğrencilerin dikte ve yazma becerilerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Ayrıca babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin dikte ve yazma becerileri babaları ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin dikte ve yazma becerilerinden de anlamlı olarak daha yüksektir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin hem okuma becerileri hem de dikte ve yazma becerileri anlamlı olarak daha yükselmektedir.

Kaysılı (2008, s. 76), akademik başarının artırılmasında aile katılımının önemini araştırdığı makalesinde ailenin eğitim düzeyinin, aile katılımını ve çocuklarından beklentilerini yordadığını bulmuştur. Eğitim düzeyi yüksek olan aileler çocuklarının eğitimine daha çok katılımda bulunmuşlar, çocukların problem çözme durumlarında daha fazla destek sağlamışlar ve çocuklarından daha yüksek beklentiler içine girmişlerdir.

Obalar (2009, s.197), ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı çalışmasında anne babaların eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuma yazma becerileri

ölçeklerinden dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama ve görsel okuma ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini, anne- baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma yazma becerileri ölçeklerinden aldıkları puanların da yükseldiğini belirtmektedir.

Öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynler kendilerini daha iyi ifade eden, konuşma becerisi yüksek, çocuklarına derslerinde yardımcı olabilecek düzeyde kişilerdir. Bu yetilere sahip anne-babalarla büyüyen çocuklar okula ve eğitime karşı daha istekli, öğrenme arzusu taşıyan ve annesini model alan çocuklar olacaktır (Topçu,2012, s.111).

Okuma yazma becerisini değerlendirdiğimiz son değişken okula giden kardeş olup olmamasıdır. Okula giden kardeş değişkenine göre okuma-yazma becerisinin puanlarından elde edilen bulgulara göre okula giden ağabeyi ya da ablası olmayan öğrencilerin okuma becerilerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okula giden kardeşlerinin olup olmama durumunun dikte ve yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Topçu (2012, s. 118), okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi isimli çalışmasında okuma becerisi ölçeği ve dikte ve yazma becerisi ölçeğinde grup ortalamaları arasında farkı istatistiksel açıdan anlamlı bulmamıştır. Tüm ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Obalar (2009, s. 197) ise araştırmasının sonucunda öğrencilerin, konuşma becerisi, okuduğunu anlama ve görsel okuma ölçeklerinden aldıkları puanlar okula giden kardeşi olanların lehine anlamlı farklılık gösterirken, dinleme becerisi, okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama (ses), okuduğunu anlama (kelime), okuduğunu anlama (cümle) ve yazım kuralları ölçeklerinden aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonuçlarına bazı öneriler getirilebilir.

Okula başlama yaşının okuma yazma becerisi kazanmada etkili olduğu görülmüştür. Özellikle 60-65 aylık çocukların okuma yazma becerisi puanları diğer gruplardan daha düşüktür. 60-65 aylık çocukların kaydı okullara ailelerinin isteğine bağlı olarak yapılmaktadır. Kayıt dönemlerinde okullarca aileler bilinçlendirilebilir, öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirebileceği ve olumsuz bir akademik benliğe sahip olabileceği söylenebilir, çocukların bir okul öncesi kuruma kaydının yapılması sağlanabilir.

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma yazma becerileri okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. 2012-2013 öğretim döneminde 4+4+4 eğitim sisteminin uygulamaya konulmasıyla birlikte zorunlu olan okul öncesi eğitim de zorunlu olmaktan çıkarılmıştır. Okul öncesi dönemde elde edilen bilgi ve becerilerin sonraki hayatın hem eğitim döneminde hem de sosyal hayatta temel oluşturduğu çeşitli bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilkokula geçişte uyum problemi yaşamadığı ve dolayısıyla da okuma ve yazmayı daha çabuk kavradıkları görülmektedir. O halde bütün bu bilimsel araştırmalar sonucunda okul öncesi eğitimin tekrar zorunlu hale dönüştürülmesi teklif edilebilir. Ayrıca aileler bu konuda bilinçlendirilerek kız erkek ayırımı yapılmadan tüm çocukların okul öncesinden yararlanmaları sağlanmalıdır. Okul yetersizliği de özel sektörü veya dernekleri teşvik ederek aşılabilir.

Öğrencilerin ailelerinin sadece eğitim seviyesi değil, içinde bulundukları sosyo ekonomik ortam, ailelerin gelir düzeyi, evdeki kardeşlerin durumu, geniş bir ailede mi yoksa çekirdek bir ailede mi yaşadıkları, ebeveynlerin sağlık durumu gibi birçok etken okuma yazma becerisini etkilemektedir. Bütün bunların da araştırıldığı daha kapsamlı araştırmalar veya çocuğun durumunun izlendiği boylamsal araştırmalar da yapılabilir.

Okula giden ağabeyi ya da ablası olmayan öğrencilerin okuma becerisi diğer gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Bir başka araştırmada bunun sebepleri araştırılabilir. Bunun yanında kardeş sayısı, ailenin kaçıncı çocuğu olduğu, kendinden küçük kardeş olup olmaması gibi durumlar da değerlendirilebilir.

Okuma yazmayı sınıf arkadaşlarından daha geç öğrenen öğrenciler için bireysel çalışmalar düzenlenebilir. Bu öğrencilerin aileleriyle de ortak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, D. (2005). *İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Başar, M. (2013). 60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8*/8, 241-252.

Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 87-100.

Cemaloğlu, N. (2000). *İlk Okuma Yazma Öğrenimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelenk, S. (2002). İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim-Online, 1* (2), 40-47.

Çelenk, S. (2006). *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* (1. Baskı). İstanbul: Morpa.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8*(1), 83-90.

Çınar, İ. 2008. İlköğretimin Önemi ve Öğretmen. *Eğitişim Dergisi.* Sayı 20.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi.* Sayı 37. s. 154-174.

Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *TÜBAR, 27(Bahar),* s. 263-273.

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66,66-72,72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8*(8), 379-398.

Güneş, F. (2003). Okuma Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *TÜBAR,13(Bahar).* 39-48.

Güneş, F. (2004). *Okuma - yazma öğretimi ve beyin teknolojisi.* (3. Baskı).Ankara: Ocak Yayınları.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu Ile Bazi Kanunlarda Değişiklik Yapilmasina Dair Kanun. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28261.

Karaman, M.K. ve Yurduseven, S. (2008). İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 1*/1, 115-129.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayıran, B.K. (2007).*Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1), 69-83.

Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. A. Oktay. (Editör). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. S. 85-140.

Obalar, S. (2009). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pehlivan, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk Okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Topbaş, S. (1998). Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi. S. Topbaş. (Editör). *Türkçe Öğretimi.* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, s. 11.

Topcu, Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum ve Türkçe Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler. *Milli Eğitim Dergisi, 183(Yaz),* 68-80.

Türk Dil Kurumu, (2014). Güncel Türkçe Sözlük. *http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53be6b869d6ac2.04753061* adresinden 10.07.2014 tarihinde alınmıştır.

Ünüvar, P. (2002). *Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yılmaz, E. ve Sığırtmaç, A. D. (2008). İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların İlkokuma yazmaya geçiş sürelerinin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre İncelenmesi.*Çağdaş Eğitim Dergisi,Ocak 2008,* 349,30-36.

Yiğit, V. (2009). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇOCUK HAKLARI KONUSUNDA FARKINDALIK DÜZEYLERİNİ BELİRLEYEN FAKTÖRLER

THE FACTORS THAT DETERMINE THE AWARENESS LEVEL ON THE CHILDREN'S RIGHTS OF THE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Yasemin KARCI, Gazi Üniversitesi, karciyasemin@gmail.com

Hüseyin KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, hkoksal@gazi.edu.tr

ÖZ

Çocuklar toplumların sahip olduğu gizil güçleridir. Bu gizil güçlerin açığa çıkarılmasını sağlayan en önemli ortam da eğitim-öğretim ortamıdır. Eğitim-öğretim bir toplumu değiştirip geliştirebilecek en etkili yoldur. Demokratik, insan haklarına saygılı, kendi hak ve sorumluluklarını bilip haklarına sahip çıkan, toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşan bireyler yetiştirmek de yine eğitim-öğretimle mümkündür. Çocukların ileride bu becerilere sahip olabilmesi için de öncelikle kendi haklarını bilmeleri gerekmektedir. En önemli sorulardan biri çocukların haklarının farkında olup olmadıkları ve farkındalıklarını belirleyen etmenlerin neler olduğudur. Bu temel sorulara verilen yanıtlarla çocukların haklarının farkındalığı belirlenip ona göre eğitim-öğretim çalışmaları daha etkili ve verimli bir şekilde yapılabilir. Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu düzeyleri belirleyen faktörleri ortaya koymaktır. İlkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki farkındalık düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulu ve bir özel okulda okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve içerisinde belirlenen haklardan örtük olarak bahsedilen örnek olaylardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. İlkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeyleri anne-babaların eğitim düzeyleri, öğrencilerin cinsiyeti, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde hesaplamaları ve değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için Ki-Kare testi uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda çocukların genel olarak belirlenen hakların farkında olduğu görülmüştür. Belirlenen haklardan sadece sağlık hakkı ve eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi bakımından anlamlı bir fark göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocukluk, Çocuk Hakları, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme.

ABSTRACT

Children are the secret power of the societies. The most important environment to reveal these powers is the education and learning environment. Education and learning is the most powerful way to change the society. It is possible to create individuals by education and learning who are solution oriented, who are conscious of their rights and their responsibilities, and who are respectful to human rights and democracy. In order for children to know about these abilities, they must first be aware of their own rights. One of the most important questions is whether the children know these rights and the factors that define their awareness. To answer these questions is, one could define the awareness of the children rights, and education and learning would be more effective that way. The purpose of this study is to define the level of the awareness of the primary students' children rights and to reveal the factors that define those levels. This study about the primary students' children rights awareness is a search model. The body of this research is defined by a public school in Cankaya, Ankara

and the 4th grade students that study in a private school in Ankara. For the data collection instrument, the researcher has used a semi-structured interview forms that included sample cases of the defined children rights. In this study, certain things were analyzed; the level of the awareness of the primary students' student rights, the education level of the parents, the genders of the students, schools' social-economic levels. In the data analysis; in order to understand the differences between the variables and percentage calculations, Ki-Square test was applied. According to the data analysis result, it was seen that generally children were aware of their own rights. Out of the defined rights, the only differences that were observed were health rights and the education rights awareness depending on the schools' social-economic levels.

Key words: Child, Childhood, Children Rights, Children Rights Contract.

GİRİŞ

Çocuk kavramı TDK sözlüğünde "Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak." (TDK, 2014) şeklinde tanımlanmıştır. Geçirilen bu döneme de "çocukluk" denmektedir. Çocukluk dönemi yetişkinlik döneminin şekillenmesinde oldukça etkilidir. Bu dönem ne kadar sağlıklı geçirilirse yetişkinlik dönemi de o denli sağlıklı olur.

Ortaçağ'da çocukluk ayrı bir dönem olarak ele alınmamıştır. Çocukluğun yetişkinlikten farklı bir anlayış görmesi ancak Reform hareketleriyle mümkündür (Salim, 2011, s. 86).Çocuklar yetişkinlerden farklı olarak kendilerine özgü giysilere, oyunlara, öykülere, müziklere 17. yüzyılın başlarından itibaren sahip olmaya başladılar (Akyüz, 2011, s86). Bu duruma Rönesans'ın etkisi, matbaanın bulunması, sanayi devrimin yaşanması, okumanın yaygınlaşması, büyük aile yapısının yerini çekirdek aile yapısına bırakması ve değişen aile-çocuk ilişkileri etkili olmuştur (Alver, 2004, s. 131-132). 20.yüzyıla gelindiğinde artık çocuk insan ufağı olmaktan çıkıp toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olmuştur. Güneş (2012, s.9) çocuğun toplum için önemini şu sözlerle anlatmıştır "Yaşanabilir bir toplum inşasını arzu edenler çocukluk sırrından güç almalıdırlar. Zira çocukluğun özünde, koca bir toplumu değiştirebilecek, bitmek tükenmek bilmeyen büyülü bir güç vardır. Bu, yetişkinin ruhunu örten kalın duvarları yıkabilecek ve orada sıcacık şefkat hissini uyandırabilecek olan tek ve biricik güçtür."

Toplum için bu denli önemli olan çocuklar aynı zamanda yetişkinlere nazaran zayıf, savunmasız ve korunmaya muhtaçtır. Uluslararası toplum insan hakları anlayışında gelişme kaydedilmesiyle ve savaşlarda en fazla zararı çocukların görmesiyle çocuk ve çocuk hakları alanına yönelmiştir. Çocuk Hakları her çocuğun "onurlu, saygın, özgür, eşit ve adil bir yaşam" yaşamasını sağlamak, bunu korumak ve güvence altına almak için insan hakları içinde yer alan çok önemli ve ayrılmaz bir alandır.

Uluslararası Çocukları Koruma Birliği çocuk haklarını ortaya koyan özlü bir bildirge hazırlamış, sonuçta Milletler Cemiyeti'ni 26 Eylül 1924 tarihinde bu bildirgeyi "Çocuk Hakları Cenevre Bildirgesi" olarak resmen benimsemeye ikna etmiştir (Dünya Çocuklarının Durumu, 2009, s. 4). Beş maddeden oluşan bildirge II. Dünya Savaşı'nın patlak verip Milletler Cemiyeti'nin geçerliliğini yitirmesiyle kağıt parçasından öteye geçememiştir.

Birleşmiş Milletler'e üye devletlerce 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi kabul edildi. "İnsanlık çocuğa verebileceklerinin en iyisini borçludur." düşüncesinin temel alındığı Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi 10 maddeden oluşmaktadır.

20 Kasım 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin kabulünden tam otuz yıl sonra Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi kabul edilmiştir. Sözleşme ön söz ve üç kısımdan oluşmaktadır. Ön sözde Birleşmiş Milletler 'in temel ilkeleri ile İnsan Hakları Sözleşmeleri ve bildirilerine gönderme yapılmakta, savunmasız konumları nedeniyle

çocukların özel korunmaya ve özene gereksinim duydukları belirtilmektedir. (Akyüz, 2013, s. 40). Birinci kısım, çocuk haklarını düzenleyen 41 maddeden oluşmaktadır. İkinci kısmında Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluşu düzenlenmektedir. Sözleşmenin üçüncü kısmında yürürlük ve yürütmeye ilişkin hükümler yer almaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki farkındalık düzelerini belirlemek ve bu düzeyleri belirleyen faktörleri ortaya koymaktır.

YÖNTEM

İlkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeyini belirleyen bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan bir devlet okulu ve bir özel okulda okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen içerisinde belirlenen hakların olduğu örnek olaylardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formlar, çalışmanın Ekler kısmında verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeyleri anne-babaların eğitim düzeyleri, öğrencilerin cinsiyeti, okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde hesaplamaları ve değişkenler arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için Ki-Kare testi uygulanmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Tabloda bulunan p değerinin 0,05 den küçük olduğu durumlarda öğrenci farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, p değerinin 0,05 den büyük olduğu durumlarda ise öğrenci farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde açıklama yapılmıştır. Ki-Kare testinde bazı hücrelerde ortaya çıkan frekans değerlerinin düşük çıkması sonucunda lisans eğitim ile lisansüstü eğitim birleştirilmiştir.

Problem Cümlesi:

İlkokul öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeyleri ve bu düzeyleri belirleyen faktörler nelerdir?

Alt Problemler:

1.Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

2.Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

a)Cinsiyet

b)Anne-baba eğitim düzeyi

c)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

3. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

4. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

d) Anne-baba eğitim düzeyi

e) Cinsiyet

f) Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

5. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

6. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

g) Anne-baba eğitim düzeyi

h) Cinsiyet

ı) Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

7. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

8. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

i) Anne-baba eğitim düzeyi

j) Cinsiyet

k)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

9. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

10. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

l)Anne-baba eğitim düzeyi

m)Cinsiyet

n)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

BULGULAR VE YORUM

1. Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

Tablo 1

Katılım hakkına ilişkin frekans tablosu

	f	%
Yok	14	11,3
Var	110	88,7
Toplam	124	100,0
Boş bırakılan değer	1	
Toplam	125	

Katılım hakkını içeren örnek olaya 125 öğrenciden 124'ü cevap vermiştir. Cevap verenlerden %88,7'si tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunurken, %11,3'ü tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunamamıştır.

2. Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

a)Cinsiyet

b)Anne-baba eğitim düzeyi

c)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Tablo 2

Katılım hakkına ilişkin cinsiyet değişkeni için Ki-Kare test sonuçları

		Örnek Olay 1		
		Yok	Var	Total
Kız	count	7	48	55
	%within cins	12,7%	87,3%	100,0%
Erkek	count	7	62	69
	%within cins	10,1%	89,9%	100,0%
Total	count	14	110	124
	%within cins	11,3%	88,7%	100,0%

X^2=0,204 sd=1 p= 0,652

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin 48'i (%87,3) verilen örnek olaya «haksızlık vardır» derken, 7'si (%12,7) örnek olayda «haksızlık yoktur» demiştir.

Erkek öğrencilerden 62'si (%89,9) «haksızlık vardır» derken 7'si (%10,1) «haksızlık yoktur» demiştir.

X^2(sd=1, n=124)=,204, p>0,05. Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3

Katılım hakkına ilişkin anne eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M1		Anne Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	2	3	9	14
%within M1		14,3%	21,4%	64,3%	100,0%
%within anneeğitim		13,3%	13,0%	11,1%	11,8%
Var	Count	13	20	72	105
%within M1		12,4%	19,0%	68,6%	100,0%
%within anneeğitim		86,7%	87,0%	88,9%	88,2%
Total	Count	15	23	81	119
%within M1		12,6%	19,3%	68,1%	100,0%
%within anneeğitim		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=0,105 sd=2 p= 0,949

Tablo 3 incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu 13 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 2 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Annesi lise mezunu 20 öğrenci haksızlığı bulurken 3 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Annesi lisans ve üstü eğitimden mezun 72 öğrenci haksızlığı bulurken 9 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=119)=,105, p>0,05. Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4

Katılım hakkına ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M1		Baba Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	1	5	8	14
	%within M1	7,1%	35,7%	57,1%	100,0%
	%within babaeğitim	12,5%	19,2%	9,4%	11,8%
Var	Count	7	21	77	105
	%within M1	6,7%	20,0%	73,3%	100,0%
	%within babaeğitim	87,5%	80,8%	90,6%	88,2%
Total	Count	8	26	85	119
	%within M1	6,7%	1,8%	71,4%	100,0%
	%within babaeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=1,854 sd=2 p= 0,396

Tablo 4 incelendiğinde babası ilköğretim mezunu 7 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 1 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Babası lise mezunu 21 öğrenci haksızlığı bulurken 5 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Babası lisans ve üstü eğitimden mezun 77 öğrenci haksızlığı bulurken 8 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=119)=1,854, p>0,05. Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 5

Katılım hakkına ilişkin okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ki kare test sonuçları

Okul Türü		Örnek Olay 1		
		Yok	Var	Total
Özel okul	Count	8	56	64
	%within okul türü	12,5%	87,5%	100,0%
Devlet okulu	count	6	54	60
	%within okul türü	10,0%	90,0%	100,0%

Total	count	14	110	124
	%within okul türü	11,3%	88,7%	100,0%

X^2=0,193 sd=1 p= 0,660

Tablo 5 incelendiğinde özel okulda okuyan 64 öğrenciden 56'sı (%87,5) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 8'i (12,5) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

Devlet okulunda okuyan 60 öğrenciden 54'ü (%90,0) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 6'sı (%10,0) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=1, n=124)=0,193, p>0,05. Çocukların katılım hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

Tablo 6

Sağlık hakkına ilişkin frekans tablosu

	f	%
Yok	29	23,6
Var	94	76,4
Toplam	123	100,0
Boş bırakılan değer	2	
Toplam	125	

Sağlık hakkını içeren örnek olaya 125 öğrenciden 123'ü cevap vermiştir. Cevap verenlerden %76,4'ü tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunurken, %23,6'sı tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunamamıştır.

4. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

d)Anne-baba eğitim düzeyi

e)Cinsiyet

f)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Tablo 7

Sağlık hakkına ilişkin anne eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M2		Anne Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	2	5	20	27

	%within M2	7,4%	18,5%	74,1%	100,0%
	%within anneeğitim	13,3%	21,7%	25,0%	22,9%
Var	Count	13	18	60	91
	%within M2	14,3%	19,8%	65,9%	100,0%
	%within anneeğitim	86,7%	78,3%	75,0%	77,1%
Total	Count	15	23	80	118
	%within M2	12,7%	19,5%	67,8%	100,0%
	%within anneeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=0,995 sd=2 p= 0,608

Tablo 7 incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu 13 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 2 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Annesi lise mezunu 18 öğrenci haksızlığı bulurken 5 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Annesi lisans ve üstü eğitimden mezun 60 öğrenci haksızlığı bulurken 20 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=118)=,995, p>0,05. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 8

Sağlık hakkına ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M2		Baba Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	1	4	22	27
	%within M2	7,1%	14,8%	81,5%	100,0%
	%within babaeğitim	12,5%	16,0%	25,9%	22,9%
Var	Count	7	21	63	91
	%within M2	6,7%	23,1%	69,2%	100,0%
	%within babaeğitim	87,5%	84,0%	74,1%	77,1%
Total	Count	8	25	85	118
	%within M2	6,8%	21,2%	72,0%	100,0%
	%within babaeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=1,593 sd=2 p= 0,451

Tablo 8 incelendiğinde babası ilköğretim mezunu 7 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 1 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Babası lise mezunu 21 öğrenci haksızlığı bulurken 4 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Babası lisans ve üstü eğitimden mezun 63 öğrenci haksızlığı bulurken 22 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=118)=1,593, p>0,05. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 9

Sağlık hakkına ilişkin cinsiyet değişkeni için Ki-Kare test sonuçları

M2		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Total
Yok	count	15	14	29
	%within M2	51,7%	48,3%	100,0%
Var	count	39	55	94
	%within M2	41,5%	58,5%	100,0%
Total	count	54	69	123
	%within M2	43,9%	56,1%	100,0%

X^2=0,943 sd=1 p= 0,332

Tablo 9 incelendiğinde kız öğrencilerin 39'u (%41,5) verilen örnek olaya «haksızlık vardır» derken, 15'i (%51,7) örnek olayda «haksızlık yoktur» demiştir.

Erkek öğrencilerden 55'i (%58,5) «haksızlık vardır» derken 14'ü (%48,3) «haksızlık yoktur» demiştir.

X^2(sd=1, n=123)=,943, p>0,05. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 10

Sağlık hakkına ilişkin okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ki kare test sonuçları

M2		Okul Türü		
		Özel Okul	Devlet Okulu	Total
Yok	Count	20	9	29
	%within M2	69,0%	31,0%	100,0%
Var	count	44	50	94
	%within M2	46,8%	53,2%	100,0%
Total	count	64	59	123
	%within M2	52,0%	88,7%	100,0%

X^2=4,359 sd=1 p= 0,037

Tablo 10 incelendiğinde özel okulda okuyan 64 öğrenciden 44'ü (%46,8) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 20'si (%69,0) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

Devlet okulunda okuyan 59 öğrenciden 50'si (%53,2) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 9'u (%31,0) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=1, n=123)=4,359, p<0,05. Çocukların sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

5. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

Tablo 11

Eğitim hakkına ilişkin frekans tablosu

	f	%
Yok	30	25,2
Var	89	74,8
Toplam	119	100,0
Boş bırakılan değer	6	
Toplam	125	

Eğitim hakkını içeren örnek olaya 125 öğrenciden 119'u cevap vermiştir. Cevap verenlerden %74,8'i tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunurken, %25,2'si tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunamamıştır.

6. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

g)Anne-baba eğitim düzeyi

h)Cinsiyet

ı)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Tablo 12

Eğitim hakkına ilişkin anne eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M3		Anne Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	1	4	24	29
	%within M3	3,4%	13,8%	82,8%	100,0%
	%within anneeğitim	7,7%	19,0%	30,0%	25,4%
Var	Count	12	17	56	85
	%within M3	14,1%	20,0%	65,9%	100,0%
	%within anneeğitim	92,3%	81,0%	70,0%	74,6%
Total	Count	13	21	80	114
	%within M3	12,7%	18,4%	70,2%	100,0%
	%within anneeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=3,488 sd=2 p= 0,175

Tablo 12 incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu 12 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 1 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Annesi lise mezunu 17 öğrenci haksızlığı bulurken 4 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Annesi lisans ve üstü eğitimden mezun 56 öğrenci haksızlığı bulurken 24 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=114)=3,488, p>0,05. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 13

Eğitim hakkına ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M3		Baba Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	1	6	22	29
	%within M3	3,4%	20,7%	75,9%	100,0%
	%within babaeğitim	14,3%	26,1%	26,2%	25,4%
Var	Count	6	17	62	85
	%within M3	7,1%	20,0%	72,9%	100,0%
	%within babaeğitim	85,7%	73,9%	73,8%	74,6%
Total	Count	7	23	84	114
	%within M3	6,1%	20,0%	73,7%	100,0%
	%within babaeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=0,489 sd=2 p= 0,783

Tablo 13 incelendiğinde babası ilköğretim mezunu 6 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 1 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Babası lise mezunu 17 öğrenci haksızlığı bulurken 6 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Babası lisans ve üstü eğitimden mezun 62 öğrenci haksızlığı bulurken 22 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=114)=3,488, p>0,05. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 14

Eğitim Hakkına İlişkin Cinsiyet değişkeni için Ki-Kare test sonuçları

M3		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Total
Yok	Count	8	22	30
	%within M3	26,7%	73,3%	100,0%
Var	Count	41	48	89
	%within M3	46,1%	53,9%	100,0%
Total	Count	49	70	119
	%within M3	41,2%	58,8%	100,0%

X^2=3,487 sd=1 p= 0,062

Tablo 14 incelendiğinde kız öğrencilerin 41'i (%46,1) verilen örnek olaya «haksızlık vardır» derken, 8'i (%26,7) örnek olayda «haksızlık yoktur» demiştir.

Erkek öğrencilerden 48'i (%53,9) «haksızlık vardır» derken 22'si (%73,3) «haksızlık yoktur» demiştir.

X^2(sd=1, n=119)=3,487 p>0,05. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 15

Eğitim hakkına ilişkin okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ki kare test sonuçları

M3		Okul Türü		
		Özel Okul	Devlet Okulu	Total
Yok	Count	22	8	30
	%within M3	73,3%	26,7%	100,0%
Var	Count	41	48	89
	%within M3	46,1%	53,9%	100,0%
Total	Count	63	56	119
	%within M3	52,9%	47,1%	100,0%

X^2=6,695 sd=1 p= 0,010

Tablo 15 incelendiğinde özel okulda okuyan 63 öğrenciden 41'i (%46,1) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 22'si (%73,3) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

Devlet okulunda okuyan 56 öğrenciden 48'i (%53,9) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 8'i (%26,7) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=1, n=119)=6,695, p<0,05. Çocukların eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

7. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

Tablo 16

Grup Kurma hakkına ilişkin frekans tablosu

	f	%
Yok	37	31,6
Var	80	68,4
Toplam	117	100,0
Boş bırakılan değer	8	
Toplam	125	

Grup kurma hakkını içeren örnek olaya 125 öğrenciden 117'si cevap vermiştir. Cevap verenlerden %68,4'ü tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunurken, %31,6'si tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunamamıştır.

8. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

i)Anne-baba eğitim düzeyi

j)Cinsiyet

k)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Tablo 17

Grup kurma hakkına ilişkin anne eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M4		Anne Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	4	9	23	36
	%within M4	11,1%	25,0%	63,9%	100,0%
	%within anneeğitim	36,4%	42,9%	28,7%	32,1%
Var	Count	7	12	57	76
	%within M4	9,2%	15,8%	75,0%	100,0%
	%within anneeğitim	63,6%	57,1%	71,3%	67,9%
Total	Count	11	21	80	112
	%within M4	9,8%	18,8%	71,4%	100,0%
	%within anneeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=1,617 sd=2 p= 0,445

Tablo 17 incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu 7 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 4 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Annesi lise mezunu 12 öğrenci haksızlığı bulurken 9 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Annesi lisans ve üstü eğitimden mezun 57 öğrenci haksızlığı bulurken 23 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=112)=1,617, p>0,05. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 18

Grup kurma hakkına ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni için Ki kare test sonuçları

M4		Baba Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	2	9	25	36
	%within M4	5,6%	25,0%	69,4%	100,0%
	%within babaeğitim	28,6%	40,9%	30,1%	32,1%
Var	Count	5	13	58	76

	%within M4	6,6%	17,1%	76,3%	100,0%
	%within babaeğitim	71,4%	59,1%	69,9%	67,9%
Total	Count	7	22	83	112
	%within M4	6,3%	19,6%	74,1%	100,0%
	%within babaeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=0,972 sd=2 p= 0,615

Tablo 18 incelendiğinde babası ilköğretim mezunu 5 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 2 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Babası lise mezunu 13 öğrenci haksızlığı bulurken 9 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Babası lisans ve üstü eğitimden mezun 58 öğrenci haksızlığı bulurken 25 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=112)=0,972, p>0,05. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 19

Grup kurma hakkına ilişkin cinsiyet değişkeni için Ki-Kare test sonuçları

M4		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Total
Yok	count	13	24	37
	%within M4	35,1%	64,9%	100,0%
Var	Count	36	44	80
	%within M4	45,0%	55,0%	100,0%
Total	Count	49	68	117
	%within M4	41,9%	58,1%	100,0%

X^2=1,011 sd=1 p= 0,315

Tablo 19 incelendiğinde kız öğrencilerin 36'sı (%45,0) verilen örnek olaya «haksızlık vardır» derken, 13'ü (%35,1) örnek olayda «haksızlık yoktur» demiştir.

Erkek öğrencilerden 44'ü (%55,0) «haksızlık vardır» derken 24'ü (%64,9) «haksızlık yoktur» demiştir.

X^2(sd=1, n=117)=1,011 p>0,05. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 20

Grup kurma hakkına ilişkin okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ki kare test sonuçları

M4		Okul Türü		
		Özel Okul	Devlet Okulu	Total
Yok	Count	23	14	37
	%within M4	62,2%	37,8%	100,0%

Var	count	40	40	80
	%within M4	50,0%	50,0%	100,0%
Total	count	63	54	117
	%within M4	53,8%	46,2%	100,0%

X^2=1,506 sd=1 p= 0,220

Tablo 20 incelendiğinde özel okulda okuyan 63 öğrenciden 40'ı (%50,0) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 23'ü (%62,2) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

Devlet okulunda okuyan 54 öğrenciden 40'ı (%50,0) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 14'ü (%37,8) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=1, n=117)=1,506, p>0,05. Çocukların grup kurma hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

Tablo 21

Oyun oynama hakkına ilişkin frekans tablosu

	f	%
Yok	29	24,0
Var	92	76,0
Toplam	121	100,0
Boş bırakılan değer	4	
Toplam	125	

Oyun oynama hakkını içeren örnek olaya 125 öğrenciden 121'i cevap vermiştir. Cevap verenlerden %76,0'ı tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunurken, %24,0'ı tarafından örnek olaydaki haksızlık bulunamamıştır.

10. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri

l)Anne-baba eğitim düzeyi

m)Cinsiyet

n)Öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?

Tablo 22

Oyun oynama hakkına ilişkin anne eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M5		Anne Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	1	6	20	27
	%within M5	3,7%	22,2%	74,1%	100,0%
	%within anneeğitim	8,3%	26,1%	24,7%	23,3%

Var	Count	11	17	61	89
	%within M5	12,4%	19,1%	68,5%	100,0%
	%within anneeğitim	91,7%	73,9%	75,3%	76,7%
Total	Count	12	23	81	116
	%within M5	10,3%	19,8%	69,8%	100,0%
	%within anneeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=1,693 sd=2 p= 0,429

Tablo 22 incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu 11 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 1 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Annesi lise mezunu 17 öğrenci haksızlığı bulurken 6 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Annesi lisans ve üstü eğitimden mezun 61 öğrenci haksızlığı bulurken 20 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=116)=1,693, p>0,05. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 23

Oyun oynama hakkına ilişkin baba eğitim düzeyi değişkeni için ki kare test sonuçları

M5		Baba Eğitim			
		İlköğretim	Lise	Lisans ve üstü	Total
Yok	Count	1	7	19	27
	%within M5	3,7%	25,9%	70,4%	100,0%
	%within babaeğitim	12,5%	29,2%	22,6%	23,3%
Var	Count	7	17	65	89
	%within M5	7,9%	19,1%	73,0%	100,0%
	%within babaeğitim	87,5%	70,8%	77,4%	76,7%
Total	Count	8	24	84	116
	%within M5	6,9%	20,7%	72,4%	100,0%
	%within babaeğitim	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

X^2=1,007 sd=2 p= 0,604

Tablo 23 incelendiğinde babası ilköğretim mezunu 7 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulurken 1 öğrenci örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır. Babası lise mezunu 17 öğrenci haksızlığı bulurken 7 öğrenci haksızlığı bulamamıştır. Babası lisans ve üstü eğitimden mezun 65 öğrenci haksızlığı bulurken 19 öğrenci haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=2, n=116)=0,604, p>0,05. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 24

Oyun oynama hakkına ilişkin cinsiyet değişkeni için Ki-Kare test sonuçları

M5		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Total
Yok	count	9	20	29
	%within M5	31,0%	69,0%	100,0%
Var	count	44	48	92
	%within M5	47,8%	52,2%	100,0%
Total	count	53	68	121
	%within M5	43,8%	56,2%	100,0%

X^2=2,526 sd=1 p= 0,112

Tablo 24 incelendiğinde kız öğrencilerin 44'ü (%47,8) verilen örnek olaya «haksızlık vardır» derken, 9'u (%31,0) örnek olayda «haksızlık yoktur» demiştir.

Erkek öğrencilerden 48'i (%52,2) «haksızlık vardır» derken 20'si (%69,0) «haksızlık yoktur» demiştir.

X^2(sd=1, n=121)=2,526 p>0,05. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 25

Oyun oynama hakkına ilişkin okulun sosyo-ekonomik düzey değişkeni için ki kare test sonuçları

M5		Okul Türü		
		Özel Okul	Devlet Okulu	Total
Yok	Count	17	12	29
	%within M5	58,6%	41,4%	100,0%
Var	count	47	45	92
	%within M5	51,1%	48,9%	100,0%
Total	count	64	57	121
	%within M5	52,9%	47,1%	100,0%

X^2=0,502 sd=1 p= 0,479

Tablo 25 incelendiğinde özel okulda okuyan 64 öğrenciden 47'si (%51,1) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 17'si (%58,6) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

Devlet okulunda okuyan 57 öğrenciden 45'i (%48,9) örnek olaydaki haksızlığı bulurken 12'si (%41,4) örnek olaydaki haksızlığı bulamamıştır.

X^2(sd=1, n=121)=0,502, p>0,05. Çocukların oyun oynama hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilerin analizi sonucunda çocukların genel olarak belirlenen hakların ((Katılım hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı, Grup (dernek) kurma hakkı, oyun oynama hakkı)) farkında olduğu görülmüştür.

Sağlık hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı fark göstermiştir. Devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları özel okulda öğrenim görenlere oranla daha fazladır. Bu durumun sebebi olarak özel okulda öğrenim gören öğrencilerin sağlık hakkını "hak" olarak görmelerinden ziyade olması gereken bir durum olarak görmeleri denilebilir. Çünkü özel okulda öğrenim gören öğrencilerin en basit hastalıklarında özel hastanelerde kısa sürede tedavi edilebilme imkânları vardır ve bu duruma küçüklüklerinden beri sahiptirler.

Eğitim hakkına ilişkin farkındalık düzeyleri öğrenim görülen okul türüne göre anlamlı bir fark göstermiştir. Sağlık hakkında olduğu gibi devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları özel okulda öğrenim görenlere nazaran daha fazladır. Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrenim hayatına kreşler ve özel okullarla başlamaktadır. Aksi bir durum olmadığı sürece özel okullarda öğrenimlerini tamamlamaktadırlar. Bu bağlamda eğitim hakkı "hak" olmaktan ziyade olağan, olması gereken bir durum haline dönüşmektedir. Devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler ise en iyi şartlarda eğitim almak istediklerinden eğitimi kendilerine sunulan bir hak olarak görmektedirler.

Bu çalışma ile özel okulda öğrenim gören öğrencilerin özellikle sağlık hakkı ve eğitim hakkına ilişkin düşük çıkan farkındalık düzeylerini artırıcı çalışmalar yapılabilir. Bu hakların kendileri için neden önemli olduğunu açıklayıcı çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilere teorilerde haklardan bahsederken aynı zamanda haklarını kullanabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

Öğretmenler otoriteleri zedelenme korkusu yaşamak yerine öğrencileri haklarını kullanma ve farkına varma yönünde yönlendirmeliler.

20 Kasım Çocuk Hakları günü okullarda hakları anlatan küçük çalışmalar yapılarak kutlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (2013). *Çocuk hukuku*. Ankara : Pegem Akademi Yayınları.

Alver, F. (2004). Neil Postman'in Çocukluğun Yok Oluş Sürecinde iletişim Teknolojisi Eleştirisinin Eleştirisi. *İletişim Araştırmaları Dergisi*. 2(2): 129-141. 9 Mart 2015 tarihinde http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/23/666/8492.pdf sayfasından alınmıştır.

Güneş, A. (2012). *Çocukluk sırrı.* Nesil Yayınları.

Salim, M. (2011). *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Çocuk Koruma Politikaları Ve Sosyal Hizmetler Ve Çocuk Esirgeme Kurumu*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Save The Children. (2006). *Children's rights: A teacher's guide.* UK. 23 Mayıs 2015 tarihinde http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/childrensrights_teachersguide_1.pdf sayfasından erişilmiştir.

UNİCEF. (2009). *Dünya Çocuklarının Durumu*. Özel sayı.

Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. 7. Basım. İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

1. Örnek Olay: Arda 4. Sınıfa gidiyordu. Başka bir okulda okuyan kuzeniyle de sık sık sohbet ediyordu. Birgün sohbet sırasında Arda "Biliyor musun bizim okulumuzda yapılacak etkinlikler ya da alınacak kararlarda bizlerin de fikri alınıyor. Öğretmenlerimiz bizlerin birer birey olduğumuzu, kendimizle ilgili konularda söz hakkımızın olduğunu söylüyorlar. Bizler her konuda fikirlerimizi çekinmeden söylüyoruz ve onlar da bizleri büyük bir ciddiyetle dinliyorlar." Kuzeni Malik ise okullarında böyle bir durum olmadığını söyledi.

Sizce burada bir haksızlık var mıdır yok mudur?

2. Örnek Olay: Ada 3. sınıfa gitmektedir. Uzun zamandır tahtayı görmekte zorlanmaktadır. Öğretmeni bu durumu fark edip Ada'ya göz doktoruna gitmesi gerektiğini söylemiştir. Fakat Ada sağlık güvencelerinin olmadığını, bu yüzden de doktora gidemediğini söylemiştir.

Sizce burada bir haksızlık var mıdır yok mudur?

3. Örnek Olay: Kerem Adana ilinin bir köyünde görev yapan bir sınıf öğretmeniydi. Okulun açılmasını heyecanla beklemekteydi. Okul açıldıktan sonra çok mutlu olmuş, öğrencilerini beklemeye başlamıştı. Fakat haftalar geçtiği halde sınıfın yarısı okula gelmiyordu. Durumun nedenini araştırdığında öğrencilerinin pamuk toplama işinde çalıştıklarını öğrendi. Haftalar sonra okula gelen öğrenciler diğerlerinden çok geride kalmışlardı.

Sizce burada bir haksızlık var mıdır yok mudur?

4. Örnek olay: Güneş'in okul çıkışlarında gelen seyyar satıcıların birinden aldığı pamuk şekerden dolayı midesi bulanmıştı. Ertesi gün okuldaki diğer arkadaşlarının da aynı sağlık sorununu yaşadığını öğrenince bu duruma bir çözüm aradı. Birkaç arkadaşıyla birlikte bir grup kurup seyyar satıcıların sattıkları yiyeceklerin sağlık açısından uygun olmadığını anlatan çalışmalar yapmaya karar verdi. Gruplarını kurduktan sonra, okulda seyyar satıcıların sattıkları yiyeceklerin sebep olabileceği sağlık sorunlarıyla ilgili bilinçlendirme çalışmaları yaptılar. Oluşturdukları grup okul müdürü tarafından da desteklendi.

Sizce burada bir hak arayışı var mıdır?

5. Örnek Olay: Sunal, futbolu çok seviyordu. Mahalle maçlarında diğer arkadaşlarından daha fazla gol atıyordu. Okuldan gelir gelmez günlük tekrarını yaptıktan ve ödevlerini bitirdikten sonra sokağa maç yapmaya çıkıyordu. Hem sporda hem de derslerinde çok başarılıydı. Fakat annesi Sunal'ın derslerinde daha fazla başarılı olmasını istediği için maç yapmasını haftada bir güne indirmişti. Hatta bazı haftalar maç yapmasına izin vermiyordu.

Sizce burada bir haksızlık var mıdır yok mudur?



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALINDA 1997-2015 YILLARI ARASINDA FEN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAYIMLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERDE GENEL EĞİLİMLER

Mehmet BAHAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmet.bahar@gmail.com

Yunus ÖZYURT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ozyurtyunus@gmail.com

ÖZ

Bu çalışma, 1997-2015 yılları arasında sınıf öğretmenliği anabilim dalında yürütülüp tamamlanan fen eğitimiyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek genel eğilimlerin ortaya çıkarılmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu amaca yönelik olarak, yayınlanan tezlerin yıl, tez türü, üniversite, örneklem grubu, araştırma konusu, araştırma deseni, kullanılan teknik, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için nitel veri toplama yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de yürütülen tüm yüksek lisans ve doktora tezlerine erişilmeye çalışılmıştır. Tezler taranırken yıl sınırlaması yapılmamıştır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı" ve "Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı" altında yapılan tezler içinde fen kavramının geçtiği tezler taranmış ve araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen kriterlere uygun 97 yüksek lisans ve 13 doktora tezi olmak üzere toplam 110 tez ile yürütülmüştür. Belirlenen değişkenlere yönelik olarak kullanım sıklıkları ve yüzdeleri verilmiştir. Çalışmalar yapıldığı üniversitelere göre incelendiğinde ilk üç sırayı Gazi, Dokuz Eylül ve Uşak üniversitelerinin aldığı görülmektedir. Çalışmaların uygulandığı örneklem grupları incelendiğinde en fazla çalışmanın ilköğretim öğrencileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapıldığı görülmektedir. Araştırmada en çok kullanılan yöntemler ise tarama, deneysel desen ve nitel araştırmadır. Araştırmalarda kullanılan teknikler incelendiğinde kavramsal değişim, işbirlikli öğrenme, kavram haritası, kavram karikatürü gibi tekniklerin çok sık olmasa da kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar konuları bağlamında incelendiğinde ise en fazla çalışılan konuların başında fen başarısı ve fene yönelik tutum konuları yer almaktadır. Çalışmanın bulguları bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında sınıf öğretmenliği alanında fen eğitimiyle ilgili olarak en fazla ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin fen başarılarının ve fene yönelik tutumlarının çalışıldığı, buna bağlı olarak tarama ve deneysel desenlerin sıklıkla kullanıldığı, fen eğitiminde adı sıkça geçen tekniklerin tezlerde çok fazla yer almadığı, temel düzeydeki istatistiksel tekniklerin tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, sınıf öğretmenliği, lisansüstü tezler, ilkokul fen eğitimi, fen eğitiminde genel eğilimler.

ABSTRACT

This study is a descriptive study aiming to reveal the general tendencies through the analysis of master's and doctoral theses on science education, which were conducted in the department of primary school teaching between the years of 1997-2015. To this end, these theses were analyzed in terms of year, thesis type, university, sample group, research subject, study design, technique, data collection tools and data analysis methods. The study employed a qualitative research method. As the data collection method, the study utilized document review, which is one of the qualitative data collection methods. In this regard, the study attempted to access all of the master's and doctoral theses in Turkey. There was no year limitation in the review of the theses. The theses including the concept of science among the theses under "the Department of Primary School Teaching"

and “the Field of Primary School Teaching” in the Thesis Center of the National Council of Higher Education were reviewed and the study was performed on a total of 110 theses, including 97 master’s and 13 doctoral theses, in accordance with the criteria determined based on the purpose of the study. The frequency of use and percentage of the specified variables were provided. The analysis of the studies according to the universities where they were performed indicated that Gazi, Dokuz Eylül and Uşak universities ranked among the top three. The analysis of the sampling groups used in the studies showed that the most studies were performed with elementary school students, teachers, and prospective teachers. The most widely used methods in the studies were survey, experimental design and qualitative research. As a result of the analysis on the techniques utilized in the studies, it was observed that the techniques such as conceptual change, cooperative learning, concept maps, and concept cartoon were used but not very often. In regard to the subject of the studies, the most studied subjects were science achievement and attitudes towards science. When the findings of the study were discussed based on a holistic approach, it was found out that the most common subjects were science achievement and attitudes towards science for the students at the elementary level in regard to science education in the field of primary school teaching, that survey and experimental designs were often utilized, that the common techniques in science education were not included much in the theses, and that statistical techniques at an elementary level were preferred.

Key Words: Science education, primary school teaching, graduate theses, primary school science education, general tendencies in science education.

GİRİŞ

Son yıllarda yükseköğrenim düzeyinde öğrenci sayılarında ciddi bir artış yaşanmış, şüphesiz bu artıştan lisansüstü eğitimde payına düşeni almıştır. Artan üniversite sayısı ile birlikte açığa çıkan öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak, eğitimde kalitenin artmasını sağlamak ve nitelikli bireyler yetiştirme arzusu lisansüstü eğitimde yaşanan patlamanın başlıca sebepleri arasında gösterilebilir. Öğrenci sayılarındaki bu artış, eğitim alanında yapılan çalışmaların sayısı açısından da ciddi bir artışa neden olmuştur. Artan çalışma sayıları ile birlikte yapılan çalışmalarda büyük resmi görmek zorlaşmıştır.

Alanda yapılan çalışmaları bir araya getiren çalışmaların yapılması bu dağınık görünümü düzenlenmesine ve çalışmaların daha düzenli olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır. (Özenç ve Özenç, 2013). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı alanlarda yapılan eğilim belirleme çalışmalarının (Şimşek, vd., 2008; Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker, 2012; Koç, 2016) yanı sıra sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmalara da mevcuttur (Küçükoğlu ve Ozan, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir, 2013).

Küçükoğlu ve Ozan (2013) yaptıkları çalışmalarında, Türkiye’de 2008-2012 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyerek lisansüstündeki araştırma eğilimlerinin belirlenmeyi amaçlamışlar ve bu amaç doğrultusunda, tezleri yayınlandığı yıl, yöntem, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda tezlerin çoğunun nicel çalışmalar olduğu, betimsel tarama türünde desenlendiği, tezlerde genellikle anket ya da likert tipi ölçeklerin kullanıldığı, ağırlıklı olarak öğretmenler ve ilköğretim 1-5 öğrencileriyle çalışıldığı ve t-testi ve varyans analizi istatistiklerinin sıklıkla kullanıldığını belirlemişlerdir. Ayrıca incelenen tezlerde sırasıyla en fazla çalışmanın eğitim programları ve öğretim, Türkçe eğitimi ve hayat bilgisi/sosyal bilgiler eğitimi alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç ve Özenç (2013) yaptıkları çalışmalarında, sınıf öğretmenleri ile ilgili 2010-2011 yıllarında yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora düzeyinden daha fazla olduğu, yapılan tezlerin modelinin tamamının tarama deseni üzerinde kurulduğu, örneklem sayısının daha çok 101-200 arasında yer aldığı, daha çok nicel araştırma

yönteminin kullanıldığı bulunmuştur. Ayrıca en çok kullanılan veri toplama aracının anket olduğu, en fazla kullanılan istatistik tekniklerinin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizinin olduğu ve dolayısıyla betimsel istatistik ve parametrik tekniklerin daha fazla kullanıldığı bulunmuştur.

Şahin, Calp, Pınar ve Kuşdemir (2013) yaptıkları çalışmalarında, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında 2005 ve 2010 yılları arasında yapılmış lisansüstü tezleri, türleri, yapıldıkları yıl, konuları, araştırma modelleri, veri toplama araçları, çalışma grupları, sonuç ve önerileri, kaynakça ve ekleri açısından incelemişlerdir. İncelenen tezlerde en fazla nicel yöntemin tercih edildiği, tezlerin çoğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu, veri toplama aracı olarak en fazla anket ve başarı testlerinin kullanıldığı, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bilgilerin yeterince ve açık bir şekilde izah edilmediği, genellikle ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerle çalışıldığı bulunmuştur. Ayrıca yüksek lisans düzeyinde Türkçe eğitiminden sonra en fazla çalışılan ikinci konu alanının Fen ve Teknoloji eğitimi olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmalarda tezlerde farklı değişkenler açısından incelenmiş ve sonuçları tartışılmıştır. Fen eğitiminin temellerinin atıldığı ilkokul düzeyinde yapılacak çalışmaların fen eğitiminde kalitenin arttırılması noktasında önemli olabileceği söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmalar bulunmakla beraber fen eğitimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın, bundan sonra yapılacak tezlerde fen eğitimi çalışacak olanlar için bir rehber olabileceği ve yapılacak çalışmalara ışık tutacak olması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Bu noktalardan hareketle yapılan bu çalışma, 1997-2015 yılları arasında sınıf öğretmenliği anabilim dalında yürütülüp tamamlanan fen eğitimiyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenerek genel eğilimlerin ortaya çıkarılmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu amaca yönelik olarak, yayınlanan tezlerin yıl, tez türü, üniversite, örneklem grubu, araştırma konusu, araştırma deseni, kullanılan teknik, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için nitel veri toplama yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye'de yürütülen tüm yüksek lisans ve doktora tezlerine erişilmeye çalışılmıştır. Tezler taranırken yıl sınırlaması yapılmamıştır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı" ve "Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı" altında yapılan tezler içinde fen kavramının geçtiği tezler taranmış, fen eğitimiyle ilgili olduğu düşünülen, tam metin ve özetine erişim sağlanan toplam 114 teze ulaşılmıştır. Erişilen tezlerden yalnızca özeti bulunan ve araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen kriterlere uymayan biri doktora ve üçü yüksek lisans tezi olmak üzere toplam dört tez çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu çalışma araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen kriterlere uygun 97 yüksek lisans ve 13 doktora tezi olmak üzere toplam 110 tez ile yürütülmüştür. Belirlenen değişkenlere yönelik olarak kullanım sıklıkları ve yüzdeleri verilmiştir. Tezler belirlendikten sonra inceleme yayınlanan tezlerin yıl, tez türü, üniversite, örneklem grubu, araştırma konusu, araştırma deseni, kullanılan teknik, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri başlıkları altında gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Fen eğitimi ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı

Çalışmanın türü	**1997**	**1999**	**2001**	**2002**	**2003**	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**Toplam *(%)***
Yüksek Lisans	1	1	1	1	3	3	4	9	9	10	10	6	12	10	7	10	**97 *(88,2)***
Doktora	-	-	-	-	-	-	-	3	3	1	4	-	1	-	1	-	**13 *(11,8)***
Toplam	**1**	**1**	**1**	**1**	**3**	**3**	**4**	**12**	**12**	**11**	**14**	**6**	**13**	**10**	**8**	**10**	**110 *(100)***

Çalışmanın türü yıllara göre (Tablo 1) incelendiğinde 1997-2006 yılları arasında çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu dönemde 14 yüksek lisans tezi olmakla birlikte tamamlanan doktora tezi bulunmamaktadır. İlk doktora tezi 2007 yılında tamamlanmıştır. 1998, 2000 ve 2004 yıllarında tamamlanan çalışma bulunmamaktadır. Özellikle doktora tezi anlamında 2007-2010 yılları arasında bir yoğunlaşma görülmektedir. Bu yoğunlaşmada 2005 Fen ve Teknoloji programının bir etkisi olduğundan bahsedilebilir. 2011 ve sonrasında doktora tezi sayısında bir azalma olurken, 2007 ve sonrasında her yıl yaklaşık benzer sayılarda yüksek lisans tezi tamamlanmıştır.

Tablo 2. Fen eğitimi ile ilgili tezlerin yapıldığı üniversite ve yıllara göre dağılımı

Çalışmanın Yapıldığı Üniversite	**1997-2001**	**2002-2006**	**2007-2011**	**2012-2015**	**Toplam *(%)***
Gazi	-	5	7	5	17 *(15,5)*
Dokuz Eylül	-	-	9	2	11 *(10)*
Uşak	-	-	4	4	8 *(7,3)*
Afyon Kocatepe	-	1	6	-	7 *(6,4)*
Anadolu	-	-	5	2	7 *(6,4)*
Marmara	2	-	1	4	7 *(6,4)*
Ege	-	-	4	2	6 *(5,5)*
Ahi Evran	-	-	-	5	5 *(4,5)*
Selçuk	-	2	3	-	5 *(4,5)*
Adnan Menderes	-	-	4	-	4 *(3,6)*
Pamukkale	1	1	2	-	4 *(3,6)*
Atatürk	-	-	2	1	3 *(2,7)*
Çanakkale Onsekiz Mart	-	-	2	1	3 *(2,7)*
Çukurova	-	-	1	1	2 *(1,8)*
Dumlupınar	-	-	-	2	2 *(1,8)*
Mehmet Akif Ersoy	-	-	-	2	2 *(1,8)*
Mustafa Kemal	-	-	2	-	2 *(1,8)*
Recep Tayyip Erdoğan	-	-	-	2	2 *(1,8)*
Uludağ	-	2	-	-	2 *(1,8)*
Zirve	-	-	-	2	2 *(1,8)*
Abant İzzet Baysal	-	-	-	1	1 *(0,9)*

Amasya	-	-	-	1	1 *(0,9)*
Celal Bayar	-	-	1	-	1 *(0,9)*
Eskişehir Osmangazi	-	-	-	1	1 *(0,9)*
Fırat	-	-	-	1	1 *(0,9)*
İstanbul	-	-	-	1	1 *(0,9)*
Ondokuz Mayıs	-	-	-	1	1 *(0,9)*
Rize	-	-	1	-	1 *(0,9)*
Trakya	-	-	1	-	1 *(0,9)*
Toplam	**3**	**11**	**55**	**41**	**110** ***(100)***

Tezler yapıldığı üniversite ve yıllara göre (Tablo 2) incelendiğinde, en fazla çalışmanın Gazi (n=17), Dokuz Eylül (n=11) ve Uşak (n=8) üniversitelerinde yürütüldüğü görülmektedir. Doktora tezleri incelendiğinde en fazla doktora tezinin de Gazi ve Dokuz Eylül üniversitelerinde yazıldığı görülmektedir. Bu alanda ilk örneklerin Marmara ve Pamukkale üniversitelerinde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen ilerleyen yıllarda bu üniversitelerde yapılan çalışmaların sayısında genel eğilim doğrultusunda bir artış görülmemektedir.

Tablo 3. Fen eğitimi ile ilgili tezlerde kullanılan örneklem grupları ve yıllara göre dağılımı

Örneklem	**1997-2001**	**2002-2006**	**2007-2011**	**2012-2015**	**Toplam *(%)***
İlköğretim öğrencileri	3	5	36	28	72 *(58,1)*
Öğretmenler	-	7	13	9	29 *(23,4)*
Öğretmen adayları	-	-	6	5	11 *(8,9)*
Veliler	-	-	1	3	4 *(3,2)*
Doküman/Belge	-	-	2	1	3 *(2,4)*
Yöneticiler	-	-	1	1	2 *(1,6)*
Akademisyenler	-	-	-	1	1 *(0,8)*
İlköğretim müfettişleri	-	-	1	-	1 *(0,8)*
Kaynaştırma öğrencileri	-	-	1	-	1 *(0,8)*
Toplam	**3**	**12**	**61**	**48**	**124** ***(100)***

Tezlerde kullanılan örneklem grupları (Tablo 3) incelendiğinde, en fazla çalışmanın ilköğretim öğrencileri (%58,1) üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Onları sırasıyla öğretmenler (%23,4) ve öğretmen adayları (%8,9) takip etmektedir. Bununla beraber yönetici, akademisyen ve müfettişlerle yapılan çalışmaların sayısının ise oldukça az olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılmış olması ortaya konulan çalışma sonuçlarının ilköğretim düzeyi için önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 4. Fen eğitimi ile ilgili tezlerde kullanılan yöntemler ve yıllara göre dağılımı

Yöntem	1997-2001	2002-2006	2007-2011	2012-2015	Toplam *(%)*
Tarama	-	3	25	10	38 *(33)*
Deneysel desen	-	1	21	14	36 *(31,3)*
Nitel	-	1	7	7	15 *(13)*
Betimsel	-	4	1	1	6 *(5,2)*
Belirtilmemiş	1	1	1	1	4 *(3,5)*
Deneme-tarama	2	1	-	1	4 *(3,5)*
Karma desen	-	-	-	4	4 *(3,5)*
Eylem araştırması	-	-	2	1	3 *(2,6)*
Deneme	-	-	-	2	2 *(1,7)*
Doküman analizi	-	-	1	-	1 *(0,9)*
Fenomenoloji	-	-	-	1	1 *(0,9)*
Özel durum	-	-	1	-	1 *(0,9)*
Toplam	**3**	**11**	**59**	**42**	**115** ***(100)***

Tezlerde kullanılan yöntemler (Tablo 4) incelendiğinde, en fazla kullanılan yöntemlerin tarama (%33) ve deneysel desen (%31,3) olduğu görülmektedir. Karma desen, çalışmalarda son yıllarda kullanılmaya başlamıştır. Yapılan çalışmaların az bir bölümünde de olsa (%3,5) kullanılan yöntemin belirtilmemesi tez gibi uzun soluklu bir çalışma için kalite tartışmasını yeniden gündeme getirebilir.

Tablo 5. Fen eğitimi ile ilgili tezlerin araştırma konularının yıllara göre dağılımı

Araştırmanın Konusu	1997-2001	2002-2006	2007-2011	2012-2015	Toplam *(%)*
Fen başarısı	3	1	23	14	41 *(24,8)*
Fene yönelik tutum	-	4	13	2	19 *(11,5)*
Bilimsel süreç becerileri	-	-	3	2	5 *(3)*
Yöntemin etkililiğinin değerlendirilmesi	-	-	4	1	5 *(3)*
Bilimin doğası	-	-	1	3	4 *(2,4)*
Fen ve teknoloji okuryazarlığı	-	-	4	-	4 *(2,4)*
İlköğretim fen öğretiminde karşılaşılan sorunlar	-	2	2	-	4 *(2,4)*
Kavram yanılgılarının giderilmesi	-	-	4	-	4 *(2,4)*
Öğrenme stilleri	-	-	3	1	4 *(2,4)*
Problem çözme becerileri	-	-	2	2	4 *(2,4)*
Fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı	-	-	2	1	3 *(1,8)*
Hatırlama düzeyi	2	-	1	-	3 *(1,8)*
Kalıcılık	-	-	-	3	3 *(1,8)*
Çevre bilinci	-	-	2	-	2 *(1,2)*
Fen dersinde ölçme ve değerlendirme	-	1	1	-	2 *(1,2)*
Öğrenme ürünlerine etki	-	-	1	1	2 *(1,2)*

Öğretim programının değerlendirilmesi	-	-	2	-	2 *(1,2)*
Pedagojik alan bilgisi	-	-	-	2	2 *(1,2)*
Tutum	-	-	-	2	2 *(1,2)*
Yaratıcı düşünme	-	-	1	1	2 *(1,2)*
Bağlam temelli öğrenme uygulamaları	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Benlik saygısı	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Bilgi yapıları	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Bilimsel bilgi	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Bilimsel kariyer	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Bilimsel okuryazarlık	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Bilimsel süreç değerlendirme	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Bilimsel tutum	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Bilimsel yaratıcılık	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Çevre sorunlarına yönelik farkındalık	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Çevre sorunlarına yönelik ilgi	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Disiplinler arası öğretim yaklaşımı	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Ekolojik ayak izi	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Eleştirel düşünme becerisi	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Fen bilimleri dersi öğretim programı	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Fen öğretimine yönelik algı	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Fen öğretimine yönelik tutum	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Fen öğretmenine yönelik algı	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Fen programlarının karşılaştırılması	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Fen ve teknoloji dersi öğretim süreci yeterlikleri	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Fen ve teknoloji dersine yönelik görüşler	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Fene yönelik öz-yeterlik	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Geliştirilen materyallerin etkililiği	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Günlük bilim kavramları	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Hizmet içi eğitim	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Kavram karikatürü geliştirme	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Kavram yanılgıları	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Kavramların anlaşılma düzeyi	-	1	-	-	1 *(0,6)*
Kavramsal öğrenme	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Materyal geliştirme	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Motivasyon	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Müfredat zenginleştirme	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Okul dışı öğrenme ortamları	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Öğrenci erişilerine etki	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Öğrenme stratejileri	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Öğretim materyallerini kullanma durumu	-	1	-	-	1 *(0,6)*
Öğretim programı	-	1	-	-	1 *(0,6)*

Öğretim programına yönelik görüşler	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Öğretim programının uygulanmasındaki güçlükler	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Öğretim programlarının karşılaştırılması	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Öğretmen adaylarının profili	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Program geliştirme	-	1	-	-	1 *(0,6)*
Programın etkililiği	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Programlarda yer alan ortak temel beceriler	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Tartışmaya katılma	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Teknolojik pedagojik alan bilgisi	-	-	-	1	1 *(0,6)*
Üst düzey düşünme becerisi	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Yapılandırmacı öğrenme	-	-	1	-	1 *(0,6)*
Toplam	**5**	**12**	**89**	**59**	**165** ***(100)***

Yapılan tezleri konularına göre (Tablo 5) incelediğimizde en fazla fen başarısı ve fene yönelik tutumlar üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Kalan çalışmalarda (% 63,7) belli bir konu üzerine ciddi bir yoğunlaşma görülmemiştir. Kavram yanılgısından hizmet içi eğitime, motivasyondan okul dışı öğrenme ortamlarına kadar pek çok farklı konu çalışılmış ancak bu alanlarda yapılan çalışmaların sayısının çok az ve genellikle tek olması bu alanlarda daha fazla çalışılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Fen eğitimi ile ilgili tezlerde kullanılan tekniklerin yıllara göre dağılımı

Kullanılan teknik	**1997-2001**	**2002-2006**	**2007-2011**	**2012-2015**	**Toplam *(%)***
Kavramsal değişim yaklaşımı	-	-	1	3	4 *(7,4)*
İşbirlikli öğrenme	1	-	2	-	3 *(5,6)*
Kavram haritası	-	-	-	3	3 *(5,6)*
Kavram karikatürü	-	-	2	1	3 *(5,6)*
Proje tabanlı öğrenme	-	-	3	-	3 *(5,6)*
Yapılandırmacı yaklaşım	-	-	2	1	3 *(5,6)*
Öğretim teknolojileri	-	-	2	1	3 *(5,6)*
Argümantasyon	-	-	1	1	2 *(3,7)*
Bağlam temelli öğrenme	-	-	1	1	2 *(3,7)*
Bilgisayar destekli öğretim	-	-	1	1	2 *(3,7)*
Buluş yoluyla öğretim	1	1	-	-	2 *(3,7)*
Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA)	-	-	1	1	2 *(3,7)*
Grup çalışması	1	-	1	-	2 *(3,7)*
Öğretim materyali	-	-	1	1	2 *(3,7)*
Probleme dayalı öğrenme	-	-	1	1	2 *(3,7)*
5E öğrenme modeli	-	-	1	-	1 *(1,9)*
Analoji	-	-	1	-	1 *(1,9)*
Balık kılçığı	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Çoklu zeka kuramı	-	-	1	-	1 *(1,9)*

Deney	-	-	1	-	1 *(1,9)*
Drama	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Hibrit öğrenme	-	-	1	-	1 *(1,9)*
Jigsaw	-	-	1	-	1 *(1,9)*
Mektup	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Öyküleştirme	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Portfolyo	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Purdue modeli	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı	-	-	1	-	1 *(1,9)*
SQ3R akıcı okuma stratejisi	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Yaratıcı drama	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Zihin haritası	-	-	-	1	1 *(1,9)*
Toplam	**3**	**1**	**26**	**24**	**54 *(100)***

Yapılan tezleri kullanılan tekniklere göre (Tablo 6) incelediğimizde, kavramsal değişim, kavram karikatürü ve kavram haritası gibi kavram öğretiminde önemli olduğu düşünülen tekniklerin en fazla kullanıldığı görülmüştür. Diğer teknikler incelendiğinde 5E öğrenme modeli, çoklu zeka kuramı, deney, drama ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi fen eğitimi açısından adı fen eğitiminde sıkça geçen tekniklerin tezlerde kendine çok fazla yer bulamadığı söylenebilir.

Tablo 7. Fen eğitimi ile ilgili tezlerde kullanılan analiz tekniklerinin yıllara göre dağılımı

Kullanılan analiz teknikleri	**1997-2001**	**2002-2006**	**2007-2011**	**2012-2015**	**Toplam *(%)***
t-testi	2	6	36	18	62 *(22,3)*
Frekans	-	9	16	13	38 *(13,7)*
Varyans analizi	2	6	22	7	37 *(13,3)*
Aritmetik ortalama	1	-	11	8	20 *(7,2)*
İçerik analizi	-	-	6	9	15 *(5,4)*
Korelasyon	-	-	5	7	12 *(4,3)*
Betimsel analiz	-	-	7	4	11 *(4)*
Mann Whitney U testi	-	1	4	5	10 *(3,6)*
Kruskal Wallis testi	-	1	4	2	7 *(2,5)*
Tukey testi	-	2	5	-	7 *(2,5)*
Ki-kare	-	1	4	1	6 *(2,2)*
Faktör analizi	-	1	4	-	5 *(1,8)*
Kovaryans analizi	-	-	3	2	5 *(1,8)*
Scheffe testi	-	-	3	2	5 *(1,8)*
Wilcoxon testi	-	-	2	2	4 *(1,4)*
F testi	-	-	3	-	3 *(1,1)*
Kolmogorov-Smirnov testi	-	-	1	2	3 *(1,1)*
KR-20	-	-	3	-	3 *(1,1)*
Pearson momentler çarpımı korelasyonu	-	1	-	2	3 *(1,1)*

Belirtilmemiş	-	-	-	2	2 *(0,7)*
Cronbach alpha	-	-	-	2	2 *(0,7)*
Pearson korelasyon katsayısı	-	-	2	-	2 *(0,7)*
Barlett tetsi	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Bonferroni testi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Çoklu regresyon analizi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Çoklu varyans analizi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Dunnet C testi	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Görüşme tekniği	-	-	-	1	1 *(0,4)*
ITEMAN	-	-	1	-	1 *(0,4)*
KMO örneklem yeterlik testi	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Levene's testi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
LSD testi	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Path analizi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Post hoc analizi	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Regresyon analizi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Rubrik	-	-	-	1	1 *(0,4)*
SWOT analizi	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Tamhane testi	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Toplam	**5**	**28**	**149**	**96**	**278 *(100)***

Yapılan tezleri kullanılan analiz tekniklerine göre (Tablo 7) incelediğimizde, ağırlıklı olarak t-testi, frekans ve varyans analizi tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Betimsel ve temel istatistiksel analizlerin sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. İleri istatistik gerektiren tekniklerin pek tercih edilmediği söylenebilir.

Tablo 8. Fen eğitimi ile ilgili tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımı

Veri toplama araçları	**1997-2001**	**2002-2006**	**2007-2011**	**2012-2015**	**Toplam *(%)***
Başarı testi	3	2	29	25	59 *(22,1)*
Ölçek	-	1	26	22	49 *(18,4)*
Fene yönelik tutum ölçeği	-	3	22	10	35 *(13,1)*
Görüşme/Gözlem/Mülakat	-	2	16	12	30 *(11,2)*
Anket	1	4	9	12	26 *(9,7)*
Test	-	3	11	8	22 *(8,2)*
Kişisel bilgi formu	1	1	5	5	12 *(4,5)*
Değerlendirme Formu	-	-	4	5	9 *(3,4)*
Araştırmacı ve öğrenci günlükleri	-	-	4	1	5 *(1,9)*
Video ve fotoğraf kayıtları	-	-	3	1	4 *(1,5)*
Karne notları	-	1	2	1	4 *(1,5)*
Ölçme aracı	-	-	-	3	3 *(1,1)*
Öğrenci ürünleri/ürün dosyaları	-	-	2	1	3 *(1,1)*
Envanter	-	-	1	1	2 *(0,7)*
Açık uçlu sorular	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Kompozisyon	-	-	1	-	1 *(0,4)*
Mektup	-	-	-	1	1 *(0,4)*

Problem senaryoları	-	-	-	1	1 *(0,4)*
Toplam	**5**	**17**	**136**	**109**	**267** ***(100)***

Yapılan tezleri kullanılan veri toplama araçlarına göre (Tablo 8) incelediğimizde, en fazla fen başarı testlerinin ve fene yönelik tutum ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çok sayıda farklı konuyla (ilgi, motivasyon, öz-yeterlik, yaratıcılık vb.) ilgili olarak ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Buradan ve kullanılan tekniklerden yola çıkarak yapılan çalışmaların uygulamalardan uzak, daha çok anlık durum belirleme şeklinde olduğunu söylemek mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan tezler yıllara ve tez türüne göre incelendiğinde tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya benzer biçimde Özenç ve Özenç (2013) çalışmalarında inceledikleri tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu sınıf öğretmenliği alanında doktora yapan araştırmacıların, fen eğitimini yüksek lisans düzeyine oranla çok daha az tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında temel düzeyde çeşitli derslerin bulunması nedeniyle farklı alanlardan öğretim elemanlarının istihdamın söz konusu olması, bu alanda doktora yapılmasının ileriye dönük akademik kariyer şansını azalttığı görüşü etkili olabilir.

Yapılan tezler yıllara göre incelendiğinde 2006 ve öncesinde yapılan tez sayısı oldukça azdır. 2007 yılında ilk doktora çalışması yapılmış ve 2007-2010 yıları arasında doktora tez çalışması sayısı en fazla olduğu dönem olmuştur. Benzer şekilde Şahin, Calp, Pınar ve Kuşdemir (2013) çalışmalarında 2005-2010 yılları arasında yapılan tezleri incelemişler ve Türkçe eğitiminden sonra en fazla çalışılan konunun Fen ve Teknoloji eğitimi alanında olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgunun sebebinin 2005 yılında değişen Fen ve Teknoloji programı bağlamında açıklamak mümkündür. Benzer biçimde Küçükoğlu ve Ozan (2013) yaptıkları çalışmalarında 2008-2012 yılları arasında yapılan tezleri incelemişler ve tezler konuları bağlamında incelendiğinde fen eğitiminin ilk üç içerisinde yer almadığı görülmüştür. Bu da 2010 sorasında azalan çalışma sayısıyla benzerlik göstermektedir.

Tezler yapıldığı üniversitelere göre incelendiğinde ilk sıraları Gazi, Dokuz Eylül ve Uşak üniversiteleri paylaşmaktadır. Bu alanda ilk örneklerin Marmara ve Pamukkale üniversitelerinde gerçekleştirilmiş olmasına rağmen ilerleyen yıllarda bu üniversitelerde yapılan çalışmaların sayısında artış görülmemiştir. Bunun sebebi bu üniversitelerde görev yapan ve tez danışmanlığını yürüten ilgili öğretim üyelerinin farklı sebeplerle bu üniversitelerden ayrılması olabilir.

Tezlerde örneklem grupları incelendiğinde en fazla çalışmanın ilköğretim öğrencileri ve öğretmenler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Küçükoğlu ve Ozan (2013) ve Şahin, Calp, Pınar ve Kuşdemir (2013) yaptıkları çalışmalarda benzer bulgulara ulaşmışlar ve en fazla çalışma yapılan grupların ilköğretim öğrencileri olduğunu bulmuşlardır. Tez öğrencilerinin ilköğretimde öğretmen olarak çalışmaları ya da sınıf öğretmenliği anabilim dalından mezun araştırma görevlileri olması çalışma grubunun ilköğretim öğrencileri olarak seçilmesinde etkili olabilecek faktörlerden ikisi olarak da düşünülebilir.

Tezlerde kullanılan yöntemler incelendiğinde, en fazla kullanılan yöntemlerin tarama ve deneysel desen olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Küçükoğlu ve Ozan (2013) ve Özenç ve Özenç (2013) yaptıkları çalışmalarında en fazla kullanılan yöntemin tarama olduğu görülmüştür. Karma desen ise çalışmalarda son yıllarda kullanılmaya başlamıştır. Yapılan

çalışmaların az bir bölümünde de olsa kullanılan yöntemin belirtilmemesi tez gibi uzun soluklu bir çalışma için kalite tartışmasını yeniden gündeme getirebilecek bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Fen eğitimiyle ilgili olarak yapılan tezler konularına göre incelediğimizde en fazla fen başarısı ve fene yönelik tutumlar üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Kalan çalışmalarda ise belli bir konu üzerine ciddi bir yoğunlaşma görülmemiştir. Tezleri kullanılan tekniklere göre incelendiğinde, kavramsal değişim, kavram karikatürü ve kavram haritası gibi kavram öğretiminde önemli olduğu düşünülen tekniklerin en fazla kullanıldığı görülmüştür. Diğer teknikler incelendiğinde ise 5E öğrenme modeli, çoklu zeka kuramı, deney, drama ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi fen eğitimi açısından önemli olduğu düşünülen tekniklerin tezlerde kendine çok fazla yer bulamadığı söylenebilir. Buradan hareketle bundan sonra yapılacak çalışmalarda fen eğitiminde kullanımı önerilen tekniklerle ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi önerilebilir.

Yapılan tezler kullanılan veri toplama araçlarına göre incelendiğinde, en fazla fen başarı testlerinin ve fene yönelik tutum ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çok sayıda farklı konuyla (ilgi, motivasyon, öz-yeterlik, yaratıcılık vb.) ilgili olarak ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Şahin, Calp, Pınar ve Kuşdemir (2013) en fazla anket ve başarı testinin, Özenç ve Özenç (2013) anketlerin ve Küçükoğlu ve Ozan (2013) anket ve likert tipi ölçeklerin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Yapılan tezler kullanılan analiz tekniklerine göre incelendiğinde, ağırlıklı olarak t-testi, frekans ve varyans analizi tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Betimsel ve temel istatistiksel analizlerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. İleri istatistik gerektiren tekniklerin pek tercih edilmediği söylenebilir. Benzer şekilde Özenç ve Özenç (2013) en fazla kullanılan analiz tekniklerinin frekans, yüzde, ortalama, t-testi ve varyans analizi olduğunu, Küçükoğlu ve Ozan (2013) ise t-testi ve varyans analizi olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın bulguları bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında sınıf öğretmenliği alanında fen eğitimiyle ilgili olarak en fazla ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin fen başarılarının ve fene yönelik tutumlarının çalışıldığı, buna bağlı olarak tarama ve deneysel desenlerin sıklıkla kullanıldığı, fen eğitiminde adı sıkça geçen tekniklerin tezlerde çok fazla yer almadığı, temel düzeydeki istatistiksel tekniklerin tercih edildiği görülmüştür.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda özellikle ilkokul düzeyinde uygulamalı fen çalışmalarının arttırılması önerilebilir. Fen alanlarına yönelik öğretim programlarındaki değişen ve gelişen yaklaşımlara paralel olarak, öğrenci merkezli öğretmen rehberliğini ön plan çıkaran farklı öğretim tekniklerinin sınıf içi ve dışı uygulamaları, fenin diğer alanlarla entegrasyonu, fen alanında ürün ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenci gelişimine ve başarısına etkileri gibi farklı konular araştırma konularına dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N. ve Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 49-64.

Koç, E. S. (2016). Türkiye'de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (1), 198-216.

Küçükoğlu, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, *4* (12), 27-42.

Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 132-141.

Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P., ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *5*(3), 187-205.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, *19*, 439-458.



MATEMATİK ÖĞRETİMİ



2015 İLKOKUL1-4 MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ 2009 1-5 MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Yasin GÖKBULUT, GOP Üniversitesi, yasingkbulut@yahoo.com

Osman ASLAN, Çetin Birmek İlköğretim Kurumu, oaslan5858@gmail.com

ÖZ

Değişim evrensel ve kaçınılmaz bir gerçekliktir. Modern çağımızda her şey değişime ayak uydururken eğitim sistemimizin, öğretim programlarımızın bundan bağımsız kalması düşünülemez. İletişim teknolojilerinin böylesine hızla geliştiği dünyamızda hem toplum olarak hem de kurumlarımız olarak dar kalıplara sıkışıp kalamayız. Milli Eğitim Bakanlığı 2012/2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte eğitim sisteminde değişime giderek ve 4+4+4 olarak bilinen yeni bir sisteme dönüştü. Gelişen, yenilenen ve değişen sistemin doğal ürünü olarak öğretim programları da kendisini revize etme durumunda kaldı. Bu gelişmeler karşısında 2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde İlkokul Matematik Öğretim Programını yenileyerek, uygulama alanına sunmuştur. Revize ederken ya da değişime açık olurken ortaya koymuş olduğumuz yenilikçi eserlerin, eskiye nazaran yarar ve işlevsellik bakımından daha üstün olması beklenir. Bu araştırmada öğretim programları karşılaştırılırken aynı zamanda yeni öğretim programının uygulama sahası dışında, teorik olarak anlatım düzeyinin, modern, çağdaş ve akademik açıdan kabul görmüşlük seviyesinin incelemesi yapılacak, programın uygulayıcısı olan işbaşındaki öğretmenlerimizin görüşleri değerlendirilmeye alınacaktır. Araştırmanın temel amacı, 2015 İlkokul 1-4 matematik dersi öğretim programı ile 2009 1-5 matematik dersi öğretim programını, öğretim programının temel öğeleri olan ‘’amaç/kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme durumları ile ölçme-değerlendirme’’ süreçleri bakımından karşılaştırma yapmaktır. Öğretim programlarının karşılaştırması olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacak ve veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlanılacaktır. Doküman incelemesi ile 2009 ilkokul matematik öğretim programı ile 2015 ilkokul matematik öğretim programları incelenerek arasındaki farklar ve benzerlikler ortaya çıkarılacaktır. Sonuç olarak her iki programı karşılaştırdığımızda; yeni program çağın gereksinimlerine uygun, iyi analiz edilerek, bazı yeni fikirler ortaya koymaktadır. ‘’Üstbilişsel öğrenme’’ kavramı, sosyo-kültürel öğrenmenin sınıf ortamına aktarılması ile ‘’yaşama yakınlık’’ ilkesinin öneminin vurgulanması, somut deneyimlerle soyut matematiksel kavramların öğrenilmesine değer vermesi, bireyin her türlü kavramsal ifadelerini dikkate alarak var olan bilişsel kazanımların üzerine yenilerini inşa edip hem değerlendirme hem de düzeltme yapmasına fırsat vermesi yeni programın öne çıkan özellikleridir diyebiliriz. Ancak ilkeler ortaya atmasıyla birlikte yeni program çok büyük/ciddi diyebileceğimiz bir değişim ve gelişim sunmamaktadır. Ortaya çıkardığı ilkeler ve fikirlerin uygulama alanına ilişkin açıklamaları çok sığ ve yetersiz kalmıştır. Okula başlama yaşının düşürülmesi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik hiçbir tedbir ve önem ortaya koymamıştır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı oldukça soyut ve tam olarak ifade edilememiştir. Genel olarak kazanımların zorluk seviyesinin artırılması ve cebire geçiş alt öğrenme alanının eklenmesi dışında bu alanda da ciddi bir değişim ve gelişimden bahsedemeyiz.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, İlkokul matematik öğretim programı, Program karşılaştırması.

ABSTRACT

Changing is a universal and inevitable reality. In modern age, while every think keeping up wit changing, it is nonsense to think that our education system and curriculum are not compatible with it. Communication Technologies are developing so fast that we cannot limit our boundaries as a society and institute. Ministry of National Education changed the education system into a new one, known as 4+4+4 in

2012-2013 term curriculums had to revise themselves as a result of developing, renewing and changing system. Ministry of National Education renewed Math's curriculum for Primary Schools and put into practice within the Board of Education in 2015. The innovative woke have put for revising and keeping up with the change is expected to be superior pared to the past in terms of benefit and functionality. In this study the curriculums will be compared and the new curriculum will be examined apart from the field of practice, through theoretical expression level the varying level of acceptance in terms of modern, contemporary and academic ways. The main objective of this study is to compare the Math's curriculum of 1st-4th grades of primary school in 2015 and the 1st-5th grades in 2009 in terms of ''goals, objectives, content, teaching and learning situations and assessment'' processes which are the main elements of the curriculum. In this study, the qualitative research method used and document review was done as a data collection method. Document review was used for examining the 2009 Math's curriculum and 2015 Math's curriculum for primary schools and the differences and similarities were revealed. As a result of the caparison of two curriculums; it is found out that the new curriculum fulfills the requirement of the modern era and reveals some new idea if well analyzed. The highlights of the new curriculum are; the concepts of ''metacognitive learning'', the emphasis of the importance of ''vitality'' principle by transferring the socio-cultural learning into the classroom, valuing the learning of concrete experience and abstract mathematical concepts allowing an individual to gain more cognitive objectives for evaluating and editing by considering all conceptual expressions.
However, the new curriculum does not any major or serious progress or change. Its principles and ideas are so shallow and inadequate in practicing area. Lowering the age for starting school did not provide any measure or importance for students with specific learning difficulties and combined classes. Assessment approach is so abstract and not fully expressed. We cannot mention any major progress or change apart from increasing the level of difficulty of objectives and the addition of sub-areas of learning to algebra transition.
Keywords: Mathematics teachings, Primary mathematics curriculum, Program comparison.

GİRİŞ

İlk insandan günümüze değişmeyen tek şey değişimin kendisi olmuştur. İnsanlık ihtiyaçları doğrultusunda sürekli kendini ve yaşadığı çevreyi değiştirme, yaşam standartlarını yükseltme, yeni nesillere daha iyi olanaklar bırakma adına değişme ve yenilenme hareketine girmiştir. Yenilikler sosyal hayatta, tarımda, sanayide, teknolojide olduğu gibi eğimde de kendini göstermiş hatta diğer tüm alanların ön koşulu olarak önemli bir misyon da yüklenmiştir.

İnsanlığın başlangıçtaki ihtiyaçları, zorlu yaşam koşulları ile mücadele iken özellikle sanayi devrimi ile teknolojik gelişmeler karşısında doğan endüstriyel ihtiyaçları karşılayabilecek en önemli sektör eğitim sektörü olarak karşımıza çıkmıştır. Öyle ki eğitim faaliyetlerinin çıtası devletlerin ekonomik kalkınma seviyelerinin göstergeleri olmuştur. Bu sebeple olsa gerektir ki günümüzde uluslar bütçelerinin en önemli paylarını eğitime harcamakta, yenilikçi, yaratıcı, işbirliğine dayalı eğitim-öğretim ortamı sunmaktadırlar.

Eğitimin birde sosyal, kültürel, fiziksel, zihinsel ihtiyaçları karşılama gibi bir görevi vardır ki, bunu başarabilen bireyler kendini gerçekleştirmiş, yaşamında mutlu ve pozitif olabilmişlerdir. İnsanlar ve kültürler arası etkileşimleri sağlıklı becerebilen bireylerin eğitim seviyelerinin üst düzey olması tesadüf olmasa gerek.

İnsanların dünya görüşünü ve becerilerini geliştiren eğitimler, gelişi güzel ve rastlantılara bırakılmayacak kadar önem arz etiğinin farkında olan devletler eğitim politikalarını geliştirerek hem kendi kültürel normlarını içerisine alan, hem de dünyada kabul görmüş eğitim çalışmaları ile programlar oluşturmakta ve geliştirmektedir. Bu programlar eğitim bütünlüğünün sağlanması ve amaçlar doğrultusunda öğretimin gerçekleşmesi açısından en önemli rehber olmuştur. Uluslar hedeflediği insan modelini nasıl yetiştirebileceğinin cevabını eğitim-öğretim programlarına yerleştirerek vizyon ve misyonlarını belirlemişlerdir.

Eğitim programı kavramının kullanılmasının, M. Ö. birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) "izlenen yol" anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988: 4'den aktaran Demirel,2007)

Eğitim programları genel amaçlar etrafından bir bütünlük oluştururken aynı zamanda branşların kendi kabiliyetleri ölçüsünde daha küçük programlara ayrılarak öğretimlere dönüştürülür. Matematik öğretim programı da bu parçalardan biri olarak eğitim sistemlerinde yerini alır.

Teknolojideki baş döndüren gelişmeler karşısında problem çözme kabiliyeti yüksek, yansıtıcı düşünebilen, yaratıcı ve özgün bireyler yetiştirme noktasında bilim insanları matematiğe hayati görev yüklemektedir. Bunun farkında olan uluslar matematik programlarını güncek tutarak, yeniliklere gitmekte, matematik bilimini geliştirmek ve sevdirmek adına olimpiyatlar düzenlemektedirler.

Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı 2012/2013 Eğitim-Öğretim yılı ile birlikte büyük bir sistemsel değişikliğe gitmiş ve 4+4+4 olarak bilinen 12 yıllık zorunlu eğitime geçmiştir. Bu geçiş esnasında eğitim sisteminin yapısında önemli değişiklikler olmuş, okula başlama yaşı 72 ay iken 60 aya kadar düşürülmüştür. Gelişimin en yoğun olduğu dönem sıralaması yaptığımızda ilk üçü sırası ile anne karnında, bebeklik ve çocukluk dönemi olarak kendisini göstermektedir. Çocukluk döneminde gelişim çok hızlı olması sebebi ile ay farkıyla bile bireyler arasında zihinsel, fiziksel farklılıklar ciddi seviyede kendisini göstermektedir. Durum böyle iken okula başlama yaşının 12 ay aşağı çekilmesi; programlarda kazanımların değiştirilmesi, çocuklardan beklenen fiziksel ve zihinsel performansların düşürülmesi, yeni hedeflerin yerleştirilmesi anlamını taşımaktadır. Milli eğitim bakanlığımızda bu zorunluluğun farkına varıp ilkokul programlarını değiştirmeye ve yenileme gitmiştir. Değişen ilkokul öğretim programlarından biriside Matematik Öğretim Programı olmuş, 2009 yılında uygulamaya konan İlköğretim 1-5 Matematik öğretim programını 2015 yılında 1-4 İlkokul Matematik Öğretim Programı ile yenilenmiştir. Bu program 2016/2017 eğitim öğretim yılıyla birlikte uygulamaya koyacaktır.

Eğer bir kurumda değişim gerçekleşmişse, değişimden beklenen sonuç, en kötü ihtimalle eskiye nazaran daha iyi bir durumda olmasıdır. Bu çalışma ile yenilenen İlkokul Matematik Programının eski programla karşılaştırılarak ne gibi yenilikler sunduğu ve hangi eksiklikleri giderdiği tespit edilecek, yeni programlara dair öneriler belirtilecek.

YÖNTEM

Öğretim programlarının karşılaştırması olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi ile 2009 ilkokul matematik öğretim programı ile 2015 ilkokul matematik öğretim programları incelenerek arasındaki farklar ve benzerlikler ortaya çıkarılmıştır.

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri kaynağı olarak MEB-Talim Terbiye Kurulunun 2009 yılında hazırladığı İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar ile MEB- Talim Terbiye Kurulunun 2015 yılında yayımladığı İlkokul Matematik Dersi (1. , 2. , 3. ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı kullanılmıştır.

Öğretim programları incelenerek betimsel istatistikler oluşturulmuştur. İçerik, ders saati oranları ve kazanımlar yüzde hesapları ile karşılaştırılmış, programın amaçları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrenme-öğretme durumları karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

2009 öğretim programı ile 2015 yılı öğretim programları karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Matematik Öğretim Programlarının Fiziksel Görünüş Açısından Karşılaştırılması

Tablo 1

2009 ve 2015 ilkokul programlarının karşılaştırmalı fiziksel görünüşü

Programın Adı	İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı	İlkokul Matematik Dersi(1,2,3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı
Yayım tarihi	2009	2015
Sayfa Sayısı	362(Öğrenme alanının detaylandırılması ve ekler.)	36
İçerik Başlığı sayısı	12 (Her başlığa ait alt başlıklar var. Ayrıca ekler mevcut.)	8
Öğretim sınıfları	1,2,3,4.ve 5. Sınıflar	1.,2.,3. ve 4. Sınıflar
Yıllık ders saati	144 ders saati	180 ders saati
Amaçlar	Genel amaçlar 15 madde ile belirtilmiş.	Genel amaçlar 13 madde ile belirtilmiş.
Temel beceriler	Problem çözme, İletişim, Akıl Yürütme, İlişkilendirme.	Problem çözme, Akıl yürütme, Matematiksel modelleme, Matematik dilini kullanarak iletişim, Araç ve gereçleri uygun biçimde kullanma, Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma.
Kazanımlar	Her sınıf seviyesinde kazanımlar ayrı ayrı olarak öğrenme alanları ile birlikte verilmiştir. Bu da oldukça fazla alan kaplamaktadır.	Her sınıf seviyesinde kazanımlar tek tabloda belirtilmiş. Ayrıca kazanımların ünitelere göre dağılımları verilmiştir.
Öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri	Sayılar ve işlemler Geometri Ölçme Veri (Etkinlik örnekleri var)	Sayılar ve işlemler Geometri Ölçme Veri (Etkinlik örnekleri yok)
Ölçme Değerlendirme	Tüm ayrıntıları ile ele alınmış. Proje, performans, Matematik günlüğü, Gözlem, Öğrenci ürün dosyası, Dereceli Puanlama Anahtarı gibi ölçme araç ve yöntemleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır.	Genel bir değerlendirme yapılmış. Proje ve performans görevleri yok.
Ekler	Ölçme araçları Proje örnekleri Matematik dersi öğretim programı	YOK

	kazanımları ile eşlesen ara disiplinlerin alan kazanımları Matematik dersi 1-5 araç ve gereçleri İlköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile ilgili ortak açıklamalar.

Milli Eğitim Bakanlığı 2012/2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte sistemsel bir değişikliğe giderek 5+3 şeklinde ki zorunlu sekiz yıllık eğitimden 4+4+4 olarak belirtilen on iki yıllık zorunlu eğitime geçmişti. Bu geçiş ile birlikte sekiz yıllık eğitim veren okullar 'İlköğretim Okulları' iken mevcut haliyle 'ilkokul' ve 'ortaokul' olarak ikiye ayrılmış durumdadır. Bu durumda öğretim programlarında hem isim değişikliği hem de kapsamış olduğu sınıf düzeylerinde farklılıklar yeni programla düzeltilerek, kapsamış olduğu düzey ortaya konmuş oldu. 2009 programının isimlerine baktığımızda 'İlköğretim' kelimesi ve '1-5. Sınıfları' kapsadığını ancak yeni program mevcut sisteme entegre olarak 'İlkokul' ve '1, 2, 3 ve 4. Sınıflar' olarak revize edilmiştir.

Programda isim değişikliğinin dışında ilk dikkati çeken durum ise sayfa sayısı olmuştur. Eski program özellikle ayrıntılı bir öğrenme alanı, etkinlik örnekleri ve eklerle 362 sayfadan oluşurken yeni program daha sade ve 36 sayfadan ibaret olmuştur. İçerik başlığı eski programda 12 iken yeni programda 8'e düşürülmüş, ayrıca 2009 programında her başlığa ait alt başlıklarda bulunmakta iken 2015 programında alt başlıklar beceriler bölümü dışında bulunmamaktadır.

Tablo 2

Amaçların; İlke, Vurgu ve Öğrenciler üzerinden karşılaştırılması

	2009 öğretim programı	2015 öğretim programı
Önemli İlkesi	Her çocuk matematiği öğrenebilir. Matematik eğitiminde somut ve sonlu yaşam modeli kullanılmalı Matematik sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir.	Bütün öğrenciler matematiği öğrenebilir. Çocukta matematiksel düşünce doğal olarak gelişir. Yaşama yakınlık Somuttan soyuta
Vurgu yaptığı alanlar	Tahmin edebilme, Problem çözebilme, Bilinçli tüketici, İstatistiği doğru kullanma, Karar verebilme, Bilgiyi işleme(Düzenleme, analiz, yorumlama ve paylaşma), Yaratıcı düşünme, Estetik gelişimine katkı sağlama Akıl yürütmeye vurgu yapmaktadır.	Geçmiş yaşantıları ile matematik arasında ilişki kurma, Kavramsal öğrenme ve ilişki kurma, İşlemlerde akıcı olmaya, Matematiğin dilini, kavramlarını, terimlerini ve sayıları kullanarak iletişim kurabilmeye, Matematiksel modellemeler ve genellemeler yapabilmeye, Akıl yürütmek, Öğrenciler bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmalı Nesneler arasındaki ilişkileri matematiksel terimlerle ifade etmek için uygun stratejileri seçebilmeye, Problem çözme becerilerine sahip olmaya vurgu yapmaktadır.

Öğrenciler üzerindeki önemli hedefleri	Bağımsız düşünebilme, Karar verebilme, Öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerin geliştirilmesi.	Problem çözme, Matematiksel genellemeler yapabilme, Kendi stratejilerini geliştirebilmeleri.

2009 yılı Matematik öğretim programı genel amaçları ile 2015 yılı matematik öğretimi genel amaçlarını Tablo 3 da olduğu gibi karşılaştırıldığında;

Tablo 3

Öğretim programlarının genel amaçları

Sıra	2009 Matematik Öğretim Programı	2015 Matematik Öğretim Programı
1	Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.	Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.
2	Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.	Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecektir.
3	Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.	Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir.
4	Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.	Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.
5	Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.	Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir.
6	Matematiksel kavramları **ve sistemleri** anlayabilecek, **bunlar arasında ilişkiler kurabilecek,** bu kavram ve sistemleri günlük hayatta **ve diğer öğrenme alanlarında** kullanabileceklerdir.	Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir.
7	Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.	Matematiği öğrenmede **deneyimleriyle** matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek, matematiksel problemlere özgüvenli bir **yaklaşım** geliştirecektir.
8	Matematik ve sanat iliksisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.	Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini **fark edebilecektir.**
9	Matematiksel problemleri çözme sureci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.	Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerinde ki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.
10	Matematiğin tarihi gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.	Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesneler arasındaki ilişkileri ve nesnelerin birbiri ile ilişkilerini anlamlandırabilecektir.
11	Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.	Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek; kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir.
12	Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.	Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir.
13	Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.	
14	Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle	

	ilgili çıkarımlar yapabilecektir.
15	Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.

2015 programının amaçlar bölümü incelendiğinde 2009 programından ayıran en önemli ayrıntının ‘’Birçok matematiksel düşünce daha ilkokula başlamadan çocuklarda doğal olarak gelişmeye başlar. Evde, anaokulunda, içinde yaşadıkları sosyal ortamda yapılan gözlem ve iletişimler sayesinde çocuklar çevrelerini anlamlandırırlar. Bu nedenle matematik öğrenimini hayattan soyutlamak mümkün değildir.(İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı-2015)’’ cümlesinde belirtildiği söylenebilir. Ayrıca tabloda incelendiğinde ‘’Geçmiş yaşantılarla bağlantı kurma, kendi stratejilerini geliştirme, Matematiksel genellemeler yapabilme’’ gibi öğrencide geliştirmeyi hedeflediği davranışlarla da 2009 öğretim programından ayrılmaktadır.

2009 yılı öğretim programı genel amaçları 15 maddede sıralarken 2015 yılı öğretim programı 12 maddede sıralamaktadır. Tablo 3 da görüldüğü üzere genel amaçların;

5 maddesi olduğu gibi yeni programa eklemiş.

4 madde birkaç kelime değişikliği ve yakın anlam bütünlüğü ile verilmiş.

3 maddede ise farklı amaçlar ortaya konmuştur.

Yeni öğretim programının en dikkat çekici kelimesi ‘’üstbiliş’’ olmuştur. Üstbiliş (metacognition), en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir. Kendi zihinsel süreçlerinin daha fazla farkında olan, dolayısıyla daha bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, üstbiliş önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.(Özsoy,2008) Bu kavramla yeni öğretim programı öğrencilerden kendi zihinsel süreçlerin farkında olmasını ve bilinçli bir şekilde yönetebilmesini beklemektedir.

Kavramları genel kabul görmüşlüğü ile değil, kişisel, yöresel vb. durumları da dikkate alarak farklı temsil biçimleri ile çocuğun kendisi tarafından anlamlandırılmasını ve öyle öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlamaktadır.

Yeni program tam öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerden ‘’Başkalarının matematiksel akıl yürütmelerinde ki eksiklikleri veya boşlukları görebilme’’sini beklemektedir. Kişisel akıl yürütmenin kazanılmasının yanında öğrendiklerini başkaları ile kıyaslayabilme ve başkalarının eksik, yanlış öğrenmelerini fark edebilmesini beklemektedir.

Tablo 4 de Matematik öğretim programlarının kazandırması öngörülen/hedeflen en temel beceriler açısından karşılaştırılması yapıldığında;

Tablo 4

Kazandırması öngörülen/hedeflenen temel beceriler açısından karşılaştırılması

Sıra	2009 Matematik Öğretim Programı	2015 Matematik Öğretim Programı
1	Problem çözme	Problem çözme,
2	Eleştirel düşünme	Akıl yürütme,
3	Yaratıcı düşünme	Matematiksel modelleme,

4	İletişim	Matematik dilini kullanarak iletişim,
5	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma	Araç ve gereçleri uygun biçimde kullanma,
6	Bilgi teknolojilerini kullanma	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma
7	Karar verme	
8	Araştırma	
9	Girişimcilik	

Kazandırması öngörülen becerileri iki program olarak karşılaştırdığımız, 2015 İlkokul Matematik programının yenilikler ortaya koyduğu görülmektedir. İki temel beceri dışında beklenen ve hedeflenen temel beceriler değiştirilmiş, yeni ve günümüz ihtiyaçları da düşünülerek güncellenmiştir.

Bilişsel alana yönelik olarak ortaya konan 'Akıl Yürütme' davranışı ile eski programda yer alan yaratıcı düşünme, araştırma yapma, eleştirel düşünme, karar verme gibi beceriler tek ve daha genel bir kavram altında toplanmıştır.

Bilgi teknolojilerinin kullanmanın yanında 'iletişim' teknolojileri kelimesine yer verilerek teknolojinin her yönünden pozitif anlamda yararlanabilmenin önünü açılmak istenmiştir. MEB bakanlığı oldukça önemde vererek hazırlamış ve kullanıma sunmuş olduğu Eğitim Bilişim Ağı(EBA) ile öğrencilerin bilgiye ulaşma yöntemini bir yönü ile geliştirmiş ve çağın gereği olan iletişim teknolojilerini eğitimin merkezinde kullanmaya başlamıştır. Mevcut nesil bilgiye hızla erişim, ekonomiklik ve paylaşım imkânı vermesi gibi nedenlerden dolayı teknolojik imkân ve olanakları çok sık kullanmaktadır. Mevcut programda bu alana yapmış olduğu vurgu ile eski programın açığını kapattığı söylenebilir.

Matematik sayı ve sembollerden oluşan, bunların kendi arasındaki ilişkileri kuran bir bilim dalı olduğunu söylediğimizde karşımıza oldukça soyut bir bilim alanı çıkmaktadır. Önceki programda matematiksel modellemeler öğretmenler tarafından öğretim yöntemi olarak kullanılırken bu durum 2015 İlkokul Programında artık öğrencilerin matematiksel modellemeleri tecrübe ederek beceri haline dönüştürmesini, modellemeler arasında geçiş yapabilmesini, kavramsal anlamayı derinleştirerek kendi firiklerini matematiksel olarak ifade etmeleri hedefine dönüşmüştür.

Programlarının Öğrenme/Öğretme Yaklaşımları Açısından Karşılaştırılması

Programları Öğrenme/Öğretme yaklaşımları açısından Tablo 5 'de ki gibi karşılaştırdığımızda;

Tablo 5

Programlarının Öğrenme/Öğretme Yaklaşımları Açısından Karşılaştırılması

Öğrenme/Öğretme Yaklaşımı	2009 Matematik Öğretim Programı	2015 Matematik Öğretim Programı
Öğrenmede Öğrencinin Rolü	Zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı, Öğrenmeden sorumlu, Konuşan, Soru soran, Sorgulayan, Düşünen, Tartışan,	Öğrenmede aktiftir, Bilgiyi inşa eden, Matematiksel kavramları fark edebilen, Kültürel öğrenme sağlayan, Matematiksel işlemlerin anlamlı olduğu bilincinde olandır.

	Anlayan, Problem çözebilen ve kuran, Birlikte çalışabilen, Değerlendiren.	
Öğretmede Öğretmenin Rolü	Kendini geliştiren, Yönlendiren, Motive eden, Etkinlik geliştiren ve uygulayan, Sorgulayan, Soru sorduran, Düşündüren, Tartıştıran, Dinleyen, Birlikte Çalışabilen ve değerlendirendir.	Öğrencilerin düşünce süreçlerini işletmesine fırsat veren, Öğrenme ortam ve fırsatlarını hazırlayan, Öğrencilerin öğrenebileceklerini düşünsel olarak kurgulayan ve ders sırasında uygulayan, Kazanım değerlendirmesi ve tekrar düzenlenmesini yapan, Öğrencilerin kavram süreçlerini ve var olan bilgilerini fark edendir.

2009 ilköğretim 1-5 Matematik Öğretim programı ‘’ Benimsenen kavramsal yaklaşımla; öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma amaçlanmıştır.’’ Ayrıca Öğrencilerin matematik yapma esnasında etkin katılımcı olmasını esas almıştır.

2015 Programında ise; Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmasının yanında sosyal çevreden de etkilen ve buralardan kazanmış olduğu doğru bilgiler ışığında bilgiyi inşa etmesini beklemektedir.

Öğrenme yaklaşımı açısından Tablo 5’i değerlendirdiğimizde her iki programın ortak noktası, süreçte öğrencilerin aktif olması denebilir. 2015 programı öğrenme yaklaşımında öğrencilerden bilişsel açıdan öğrenmesini değil üstbilişsel olarak bilerek ve kendi var olan bilgi seviyesinin farkında olarak bilgiyi inşa etmesini beklemektedir. Ayrıca ‘’Matematik sosyo-kültürel bir soyutlamadır’’(İlkokul Matematik Öğretim Programı,2015) diyerek, öğrencinin bilgisinin sosyo-kültürel ortamdan bağımsız olmadığını, oralardan da etkilenerek inşa ettiğini belirtmiştir. Bu durumda öğrenciler, kültürel öğrenmeyi gerçekleştirirken doğru öğrenme sağlamasını, yanlış öğrenmelerde düzeltme yapabilmelidirler.

Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Açısından Karşılaştırılması

2015 öğretim programı ölçme değerlendirme yaklaşımı ile birçok değişiklik ortaya koyduğunu tablo 6’ya baktığımızda görülmektedir. Özellikle ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri oldukça sınıflandırılmış ve öğrencilerin değerlendirilmesi istenen beceriler ciddi değişime uğramıştır.

Tablo 6

Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları Açısından Karşılaştırılması

Ölçme ve Değerlendirmenin;	2009 Matematik Öğretim Programı	2015 Matematik Öğretim Programı
Amacı	Öğrenme-öğretme surecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak.	Öğretmenin öğretim programını uygularken öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyini izleyerek, kazanımların tam olarak gerçekleştirilmesi için öğrenme etkinliklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmektir.
Yöntem ve	Yazılı sınama,	Gözlemleme

Teknikleri	Tartışma, Sunum, Deney Sergi Proje, Performans görevi, Posterler, Gözlem, Görüşme, Ürün dosyası, Öz değerlendirme, Akran değerlendirme, Sözlü soru-cevap,	Akran değerlendirme İzleme, Soru-cevap, Diyalog,
Günlük yapılan çalışmaları Değerlendirmek için kullanılan yöntemler.	Matematik günlükleri, Ödevler, Alıştırmalar, Kısa cevaplar, Kontrol listeleri, Öz değerlendirme, Akran değerlendirmesi.	Gözlemleme, İzleme, Sınıf içi diyalog, Soru cevap
Değerlendirme yaparken öğrencilerin;	Matematiği günlük yasamda ne kadar uygulayabildiği, Akıl yürütme becerilerinin ne düzeyde olduğu, Problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, Matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, Matematikte ne kadar öz güvene sahip olduğu, Öz düzenleme becerilerinin ne kadar geliştiği, Sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği, Estetik görüşlerin ne kadar geliştiği, Matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıkları göz önünde bulundurulmalıdır.	Etkinlik ve alıştırmaların, Öğrencilerin gelişim seviyesinin, Problem çözme düzeylerinin, Kazanım/konu/ünitelerin öğrenme düzeylerinin, Matematik dili ile iletişim becerilerini, Matematik modellemelerini kullanma becerilerini, Önceki öğrenme eksikliklerini, Matematiksel kavramları, terimleri ve ilişkileri anlamlandırabilme/ifade edebilmelerini, Problem çözme, akıl yürütmede ki stratejilerini kullanabilmelerini, Başkalarının stratejilerini değerlendirebilmelerini Araç-gereçleri uygun bir şekilde kullanabilmeleri değerlendirmelidir.

Mevcut uygulamada İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki değişiklik ile ilkokul 1-4. Sınıflarda proje ve performans görevleri zaten çıkartılmıştı. 2015 programı ile birlikle bu değişiklik programın ölçme-değerlendirme bölümünden de çıkartılmış oldu ve değerlendirme daha çok öğretmen gözlem ve izlemlerine yönelik olarak uygulamaya konmuş oldu.

Bunların dışlında yeni programda ‘’yazılı sınav, ürün dosyası, görüşme vb.’’ durumlarda kaldırılarak, soru cevap, akran değerlendirme ve sınıf içi diyaloglarda öğrenci değerlendirilmesi beklenmektedir.

2015 programında yeni bir uygulama olarak öğretmenler değerlendirme yaparken, öğrencilerin araç gereçleri kullanabilmelerini de değerlendirmesini istemektedir. Ayrıca öğrencilerin hem kendi problem çözme ve akıl yürütme seviyelerini gözlemlemelerini hem de öğrencilerin farklı kişilerin akıl yürütme durumlarını değerlendirebilmelerini ve bu durumun öğretmen tarafından

izlemesini/gözlemlenmesini beklemektedir. Bu yönüyle bilişsel olarak, üstbilişsel davranışı ortaya koyabilecek öğrenci hedefinin de aynı zamanda değerlendirilmesini beklenmektedir.

Kavramsal yanılgıların önüne geçebilmek adına matematiksel kavramları somut göstergeler ve öğrencilerin kişisel tespitleri üzerine konulmasını gerektiği vurgulanan yeni program, kavram yanılgısını değerlendirme boyutunda ise; soru-cevap yöntemleri ile her kazanıma ait yanılgıları öğretmenlerin tespit etmesi ve hızlı dönütlerle yanılgıları ortadan kaldırılmasını istemektedir.

Programlarının Öğrenme Alanları Açısından Karşılaştırılması

Öğrenme Alanlarının/Alt Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

2009 ve 2015 matematik öğretim programlarına öğrenme alanları yönüyle baktığımızda yeni programda 'Sayılar' alanı 'Sayılar ve İşlemler' olarak karşımıza çıkmaktadır. 2015 İlkokul Matematik Programında bazı alt öğrenme alanları birleştirilerek yeni tek bir alt öğrenme alanı oluşturulduğu görülmektedir. Ayrıca, 2009 yılı İlköğretim 1-5.Sınıflar Matematik Öğretim programında her sınıf seviyesinde bir yıl için toplam ders saati süresi 144 iken 2013 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan haftalık ders çizelgesinde 180 saate çıkarılmıştı(İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısmında Değişiklik Yapılması-2013). Bu durum 2015 İlkokul Matematik Öğretim Programında revize edilerek 180 ders saati olarak belirtilmiştir. Bu bölümde dört öğrenme alanlarını ayrı ayrı olarak inceleyecek ve programların öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, kazanımları ve her kazanımın ortalama öğretilme süresine bakılacaktır.

Tablo 7

''Sayılar ve İşlemler'' Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

		2009 Programı Sınıflar				2015 Programı Sınıflar			
Öğrenme	Alt Öğrenme Alanı	1	2	3	4	1	2	3	4
SAYILAR ve İŞLEMLER (2015)*	Doğal Sayılar	X	X	X	X	X	X	X	X
	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	X	X	X	X	X	X	X	X
	Doğal Sayılarla Çıkartma	X	X	X	X	X	X	X	X
	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi		X	X	X		X	X	X
	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi		X	X	X		X	X	X
	Kesirler	X	X	X	X	X	X	X	X
	Kesirlerle İşlemler				X				X
	Ondalık Gösterim				X				X
	Cebire Geçiş					X	X	X	X
*2009 İlköğretim Matematik Programında Öğrenme Alanı Olarak 'SAYILAR' belirtilmektedir.									

Tablo 7 incelendiğinde ilk dikkat çeken durum 2015 programına yeni eklenen alt öğrenme alanı olarak ''Cebire Geçiş'' bölümü olmuştur. Cebire Geçiş öğrenme alanı 1-4.sınıfların her seviyesinde verilmesi hedeflenmektedir. 2009 Programında ''Ondalık Kesirler'' ismi, yeni programla birlikte ''Ondalık Gösterim'' ismini almıştır. Önceki programda ''Kesirlerde Toplama İşlemi'' ve ''Kesirlerde Çıkarma İşlemi'' iken, 2015 Programında Birleştirilerek ''Kesirlerde İşlemler'' alt öğrenme alanı ismini almıştır. Genel olarak bakıldığında ''Cebire Geçiş'' alt öğrenme alanı dışında,

alt öğrenme alanlarının sınıflara göre dağılımlarında iki program arasında ciddi bir fark görülmemektedir.

2015 programı çocukların okula başlamadan kültürel etkilenmenin ürünü olarak matematiği bir yönüyle öğrenmeye başladığını kabul ettiğinden, eski programda birinci sınıfta 1'den 10'a kadar nesneleri belirlemesi ve rakamla yazması istenirken, yeni program 1'den 20'ye kadar rakamla yazmasını istemektedir. Ayrıca ikişer ve beşer ritmik sayma ile onluk ve birliklere ayırma kazanımları da yeni programa birinci sınıfta eklenmiştir. Kesirler alt öğrenme alanında ''Çeyrek'' terimi yeni programda birinci sınıfta yerini almıştır.

İkinci sınıfların ''Sayılar ve İşlemler'' öğrenme alanına ait kazanımlarda üçer ve dörder ritmik saymayı 2009 programı 30 ve 40 içerisinde ararken yeni program 100 içerisinde üçer ve dörder ileriye ritmik sayma kazanımını belirtmektedir. Tek ve çift doğal sayılar ikinci sınıfta kazanım olarak eklenirken, deste ve düzine kavramları çıkartılmıştır. Kesirler alt öğrenme alanında ''Pay, payda ve kesir çizgisini, kullanılan örnekler üzerinden açıklar'' kazanımı yeni programa eklenmiştir.

2009 programında yer alan üçüncü sınıf için ''20'ye kadar Romen rakamlarını okur ve yazar'' kazanımına 2015 programında dördüncü sınıfta yer verilmiştir. ''Bir toplama işleminde verilmeyen toplananı bulur'' kazanımı yeni programda üçüncü sınıf kazanımlarına eklenmiştir. Üçüncü sınıf kesirler alt öğrenme alanında ''Paydası 10 ve yüz olan kesirlerin birim kesirlerini gösterir'' kazanımı eklemiştir.

Dördüncü sınıf kazanımlarında ise ''Bölme işleminde bölümün basamak sayısını işlem yapmadan belirler'' kazanımı yeni programda çıkartılarak, ''çarpma ve bölme arasında ki ilişkiyi fark eder'' kazanımı eklenmiştir. ''Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanır ve modellerle gösterir'' kazanımı 2015 programında eklenmiştir.

Tablo 8

''Geometri'' Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

	2009 Öğretim Programı Alt Öğrenme A.		2015 Öğretim Programı Alt Öğrenme A.	
Öğrenme	Alt Öğrenme Alanı	1 2 3 4	Alt Öğrenme Alanı	1 2 3 4
GEOMETRİ	Uzamsal İlişkiler	X	Geometrik Cisimler ve Şekiller	X X X X
	Geometrik Cisimler	X X	Uzamsal İlişkiler	X X X X
	Eşlik	X	Geometrik Örüntüler	X X X
	Örüntü ve Süslemeler	X X X X	Geometride Temel Kavramlar	X X
	Simetri	X X X		
	Geometrik Cisimler ve	X		
	Düzlem	X		
	Doğru	X		
	Nokta	X		
	Açı	X		
	Üçgen,kare,dikdörtgen,çemb	X X		
	Açı ve açı ölçüsü	X		

2009 öğretim programında Geometri alanına ait dört sınıfın toplamında 12 alt öğrenme alanı oluşturulurken, 2015 programında dört sınıfın toplamında 4 alt öğrenme alanı oluşturulmuştur. Ancak bu durum alt öğrenme alanlarını çıkararak değil, benzer alt öğrenme alanlarını birleştirerek oluşturulmuştur. Örneğin, düzlem, doğru, nokta, açı gibi alt öğrenme alanları yeni programla birlikte ‘’Geometride Temel Kavramlar’’ alt öğrenme alanı çatısında toplanmıştır.

2009 Programında 3.sınıfta verilen ‘’üçgen, kare, dikdörtgen, çember’’ gibi kazanımlar yeni programla birlikte birinci sınıfta verilmiştir. 2015 programına yeni eklenen ‘’Uzamsal İlişkiler’’ alt öğrenme alanında ‘’Eşlik, yer-yön kavramları, simetrik şekiller ve ekseni’’ gibi kazanımlara yer verilmiştir. ‘’küp, prizma, silindir, küre’’ kazanımları 1.sınıfta verilirken yeni programlar 2.sınıfta verilmeye başlanmıştır.

Tablo 9

‘’Ölçme’’ Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

		2009 Programı Sınıflar				2015 Programı Sınıflar			
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	1	2	3	4	1	2	3	4
ÖLÇME	Uzunluk Ölçme	X	X	X	X	X	X	X	X
	Çevre Ölçme			X	X			X	X
	Alan Ölçme			X	X			X	X
	Paralarımız	X	X	X		X	X	X	X
	Zaman Ölçme	X	X	X	X	X	X	X	X
	Tartma	X	X	X	X	X	X	X	X
	Sıvı Ölçme		X	X	X	X	X	X	X

2015 İlkokul Matematik Öğretim Programında ‘’Ölçme ‘’ öğrenme alanına ait ve 2009 programına göre yeni eklenen alt öğrenme alanı bulunmamaktadır. Fark olarak ‘’Paralarımız’’ alt öğrenme alanı dördüncü sınıflara, ‘’Sıvıları Ölçme’’ alt öğrenme alanı ise birinci sınıflara eklenmiştir.

Tablo 10

‘’Veri’’ Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

		2009 Programı Sınıflar				2015 Programı Sınıflar			
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	1	2	3	4	1	2	3	4
VERİ	Veri					X	X	X	X
	Tablo	X	X	X					
	Nesne Grafiği		X						
	Şekil Grafiği			X					
	Sütun Grafiği				X				
	Olasılık				X				

''Veri'' öğrenme alanı 2009 programında tüm sınıflar için toplamda 5 alt öğrenme alanına ayrılırken, 2015 programında 1 alt öğrenme alanı oluşturulmuş. ''Veri'' başlığı ile oluşturulan alt öğrenme alanı tüm sınıf düzeyinde uygulanmıştır.

Kazanım Sayıları ve Ders Saatlerinin Sınıflara Göre Dağılımları

2009 yılı İlköğretim matematik öğretim programında, her sınıf düzeyinde yıllık 144 ders saati ön görülerek haftada 4'er saat matematik dersi işlenmekteydi. Ancak 2013 yılında haftalık ders saati uygulamasında matematik dersi sayısı yıllık 180 saate çıkarılmış ancak kazanımlarda herhangi bir değişiklik olmamıştı. 2015 ilkokul matematik öğretim programı ile birlikte bu sorunda ortadan kaldırılmış oldu.

Tablo 11

1.Sınıf Kazanım Sayıları ve Ders Saatlerinin Dağılımı

ÖĞRENME ALANI		2009 Programı			2015 Programı			
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Kazanım Fark
SAYILAR ve İŞLEMELER	Doğal Sayılar	10	52	36	8	43	24	-2
	D. S. Toplama İşlemi	9	26	18	7	28	16	-2
	D. S. Çıkartma İşlemi	6	20	14	6	32	17	0
	Kesirler	2	4	3	1	10	6	-1
	Cebire Geçiş	0	0	0	2	10	6	+2
	TOPLAM	27	102	71	24	123	69	-3
GEOMETRİ	Geometrik Cisimler ve Şekiller	0	0	0	3	10	6	+3
	Geometrik Cisimler	2	6	4	0	0	0	-2
	Uzamsal İlişkiler	2	6	4	2	5	3	0
	Geometrik Örüntüler	0	0	0	2	5	3	+2
	Örüntü ve Süslemeler	2	7	5	0	0	0	-2
	Eşlik	1	3	2	0	0	0	-1
	TOPLAM	7	22	15	7	20	12	0
ÖLÇME	Uzunluk Ölçme	4	6	4	3	8	4	-1
	Paralarımız	1	4	3	1	2	1	0
	Zaman Ölçme	2	4	3	3	12	6	+1
	Tartma	2	4	3	3	6	3	+1
	Sıvı Ölçme	0	0	0	2	4	2	+2
	TOPLAM	9	18	13	12	32	16	+3
VERİ	Veri	0	0	0	2	5	3	+2
	Tablo	1	2	1	0	0	0	-1
	TOPLAM	1	2	1	2	5	3	+1
GENEL TOPLAM		44	144	100	45	180	100	+1

2009 programı ile birinci sınıflarda yılda 144 ders saati ve toplamda 44 kazanımın öğretilmesi hedeflenmekteydi. 2015 programında kazanım sayısı bir artırılarak 45'e çıktı ancak yıllık ders saati

toplamı 36 saat artı ve 180'e yükseldi. Yine ''cebire geçiş''ve ''veri'' alt öğrenme alanları eklenerek, ''Eşlik'' ve ''Tablo'' alt öğrenme alanları yeni programda çıkarılmıştır.

''Sayılar ve İşlemler'' öğrenme alanına ait kazanım sayıları 3 azaltılırken, ''Ölçme'' başlıklı öğrenme alanının kazanım sayısı 3, ''Veri'' başlıklı öğrenme alanlarının kazanım sayısı ise 1 artırıldı.

Tablo 12

2.Sınıf Kazanım Sayıları ve Ders Saatlerinin Dağılımı

ÖĞRENME ALANI		2009 Programı			2015 Programı			
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Kazanım Fark
SAYILAR ve İŞLEMELER	Doğal Sayılar	9	22	15	7	20	12	-2
	D. S. Toplama İşlemi	7	18	12	5	20	12	-2
	D. S. Çıkartma İşlemi	6	18	12	6	22	13	0
	D.S. Çarpma İşlemi	7	18	12	4	15	13	-3
	D.S. Bölme İşlemi	3	9	7	2	14	7	-1
	Kesirler	1	3	2	2	10	6	+1
	Cebire Geçiş	0	0	0	3	10	6	+3
	TOPLAM	33	88	60	29	111	69	-4
GEOMETRİ	Geometrik Cisimler ve Şekiller	6	12	8	5	10	6	-1
	Uzamsal İlişkiler	0	0	0	2	4	2	+2
	Geometrik Örüntüler	0	0	0	2	5	2	+2
	Örüntü ve Süslemeler	2	4	3	0	0	0	-2
	Simetri	2	4	3	0	0	0	-2
	TOPLAM	10	20	14	9	19	10	-1
ÖLÇME	Uzunluk Ölçme	6	11	8	6	10	6	0
	Paralarımız	1	3	2	3	5	2	+2
	Zaman Ölçme	3	6	4	3	8	4	0
	Tartma	2	5	4	2	5	2	0
	Sıvı Ölçme	1	3	2	2	4	2	+1
	TOPLAM	13	28	20	16	32	16	+3
VERİ	Veri	0	0	0	3	9	5	+3
	Tablo	1	3	2	0	0	0	-1
	Nesne Grafiği	2	5	4	0	0	0	-2
	TOPLAM	3	8	6	3	9	5	0
GENEL TOPLAM		59	144	100	57	180*	100	-2

*Belirtilen süreler 2015 programında yaklaşık olarak verildiğinden yıl içerisinde toplamda 180 ders saati olmasına karşın kazanımların toplamı tabloda 171 saattir.

2.sınıf kazanımlarında iki programı karşılaştırdığımızda ''Sayılar ve İşlemler'' öğrenme alanında kazanım sayısı yeni programda 4 azaltılırken, ölçme alanına ait kazanımlar toplamda 3 artırılmaktadır. ''Simetri'', ''Tablo'' ve ''Nesne Grafiği'' konulu alt öğrenme alanları 2015 programında çıkarılırken, ''Cebire Geçiş'', ''Veri'' ve ''Uzamsal İlişkiler'' konulu alt öğrenme

alanları programa eklenmiştir. Veri öğrenme alanına kazanımlar olarak bakıldığında diğer alt öğrenmelerin ‘’Veri’’ başlığı altında toplandıkları görülmektedir.

2. Sınıf için için toplamda kazanım sayısı 59’dan 57’ye düşürüldüğü görülmektedir. Bütün bunların yanında toplamda 180 ders saati olmasına rağmen kazanımların ders saati dağılımlarını topladığımızda 171 saat olduğu ve bu farkın öğretmen insiyatifinde diğer kazanımlara mı dağılacağı ya da hangi yönde kullanılabileceği konusunda netlik bulunmamaktadır.

Tablo 13

3.Sınıf Kazanım Sayıları ve Ders Saatlerinin Dağılımı

ÖĞRENME ALANI		2009 Programı			2015 Programı			
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Kazanım Fark
SAYILAR ve İŞLEMELER	Doğal Sayılar	9	15	11	7	18	11	-2
	D. S. Toplama İşlemi	4	12	8	6	14	8	+2
	D. S. Çıkartma İşlemi	4	12	8	4	14	8	0
	D.S. Çarpma İşlemi	5	14	10	6	20	12	+1
	D.S. Bölme İşlemi	2	10	7	4	18	11	+2
	Kesirler	4	10	7	5	1	5	+1
	Cebire Geçiş	0	0	0	3	10	5	+3
	TOPLAM	28	73	51	35	95	60	+7
GEOMETRİ	Uzamsal İlişkiler	0	0	0	2	4	2	+2
	Geometrik Cisimler ve Şekiller	0	0	0	4	8	4	+4
	Geometrik Örüntüler	0	0	0	1	3	2	+1
	Örüntü ve Süslemeler	1	3	2	0	0	0	-1
	Geometride Temel Kavramlar	0	0	0	3	6	3	+3
	Düzlem	3	5	3	0	0	0	-3
	Doğru	4	5	3	0	0	0	-4
	Nokta	2	4	3	0	0	0	-2
	Açı	4	5	3	0	0	0	-4
	Üçgen Kare Dikdörtgen ve Çember	4	5	3	0	0	0	-4
	Simetri	1	3	2	0	0	0	-1
	TOPLAM	19	30	19	10	21	11	-9
ÖLÇME	Uzunluk Ölçme	5	10	7	5	15	8	0
	Çevre Ölçme	3	5	4	4	6	3	+1

	Alan Ölçme	1	3	2	1	4	3	0
	Paralarımız	1	3	2	2	4	2	+1
	Zaman Ölçme	3	5	4	4	8	4	+1
	Tartma	2	4	2	2	4	2	0
	Sıvı Ölçme	3	5	4	3	6	3	0
	TOPLAM	18	35	25	21	47	25	+3
VERİ	Veri	0	0	0	4	8	4	+4
	Tablo	1	2	2	0	0	0	-1
	Şekil Grafiği	3	4	3	0	0	0	-3
	TOPLAM	4	6	5	4	8	4	0
GENEL TOPLAM		69	144	100	70	180*	100	-1

*Belirtilen süreler 2015 programında yaklaşık olarak verildiğinden yıl içerisinde toplamda 180 ders saati olmasına karşın kazanımların toplamı tabloda 171 saattir.

2015 matematik öğretim programı bütün kazanımları 180 ders saati içerisinde öğretimi hedeflemekte iken, kazanımların ders saatlerini topladığımızda 171 olduğu görülmekte ve 9 saatlik farkın nasıl değerlendirileceğine dair açıklamalar bulunmamaktadır.

Üçüncü sınıflara ait kazanım sayıları incelediğimizde ‘’Sayılar ve İşlemler’’ öğrenme alanına ilaveten 7, ‘’Ölçme’’ öğrenme alanına 3 kazanımın eklendiğini, ‘’Geometri’’ öğrenme alanından 9, ‘’Veri’’ öğrenme alanında 1 kazanımın eksiltilmiştir.

2015 programına ‘’Alt Öğrenme Alanı’’ olarak bakıldığında ise; ‘’Cebire Geçiş’’, ‘’Uzamsal İlişkiler’’, ‘’Veri’’ alt öğrenme alanlarının eklendiğini, ‘’Simetri’’, ‘’Tablo’’ ve ‘’Şekil Grafiği’’ alt öğrenme alanının çıkartıldığını görülmekte.

2009 programında ‘’Geometri’’ öğrenme aşanına ait olan ‘’Düzlem, Doğru, Nokta, Açı’’ alt öğrenme alanları yeni programla birlikte ‘’Geometride Temel Kavramlar’’ alt öğrenme alanı başlında toplanmıştır.

Tablo 14

4.Sınıf Kazanım Sayıları ve Ders Saatlerinin Dağılımı

ÖĞRENME ALANI		2009 Programı			2015 Programı			
Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Yüzde (%)	Kazanım Fark
SAYILAR ve İŞLEMELER	Doğal Sayılar	6	8	6	6	10	6	0
	D. S. Toplama İşlemi	4	8	6	4	10	6	0
	D. S. Çıkartma İşlemi	4	8	6	4	10	6	0
	D.S. Çarpma İşlemi	7	14	9	6	13	7	-1
	D.S. Bölme İşlemi	6	14	9	6	15	18	0
	Kesirler	6	10	7	4	12	7	-2
	Kesirlerle İşlemler	3	7	5	2	5	2	-1
	Ondalık Gösterim	4	10	7	4	12	7	0
	Cebire Geçiş	0	0	0	4	10	6	+4

	TOPLAM	40	79	55	40	97	65	0
GEOMETRİ	Uzamsal İlişkiler	0	0	0	2	2	1	+2
	Geometrik Cisimler ve Şekiller	0	0	0	5	7	4	+5
	Geometrik Cisimler	1	3	2	0	0	0	-1
	Üçgen, Kare ve Dikdörtgen	8	10	7	0	0	0	-8
	Örüntü ve Süslemeler	1	3	2	0	0	0	-1
	Geometride Temel Kavramlar	0	0	0	5	10	6	+5
	Açı ve Açı Ölçüsü	6	8	6	0	0	0	-6
	Simetri	1	3	2	0	0	0	-1
	TOPLAM	17	27	19	12	19	11	-5
ÖLÇME	Uzunluk Ölçme	6	6	4	5	10	6	-1
	Çevre Ölçme	4	6	4	3	5	2	-1
	Alan Ölçme	3	6	4	3	5	2	0
	Paralarımız	0	0	0	2	3	2	+2
	Zaman Ölçme	4	4	3	3	8	4	-1
	Tartma	3	4	3	5	15	8	+2
	Sıvı Ölçme	4	6	4	5	8	4	+1
	TOPLAM	24	32	22	26	54	28	+2
VERİ	Veri	0	0	0	2	10	6	+2
	Olasılık	1	3	2	0	0	0	-1
	Sütun Grafiği	2	3	2	0	0	0	-2
	TOPLAM	3	6	4	2	10	6	-1
GENEL TOPLAM		84	144	100	80	180	100	-4

Yeni programda 4.sınıflara ait toplam kazanım sayısı 4 azaltılarak 80'e olmuştur. Tablo 14 incelendiğinde ''Geometri'' öğrenme alanına ait kazanım sayısının 17'ten 12'ye inerek en fazla değişimin olduğu öğrenme alanı olmuştur.

''Geometri'' öğrenme alanına ait alt öğrenme alanları yeni programda birleştirilerek yeni isimler oluşturulmuştur. ''Geometrik Cisimler'' ve ''Üçgen, kare ve dikdörtgen'' alt öğrenme alanları 2015 programında ''Geometrik cisimler ve Şekiller'' başlığı altında birleştirilmiştir.

Dördüncü sınıfa ait alt öğrenme alanlarını bakıldığında; ''Cebire Geçiş'', ''Uzamsal İlişkiler'', ''Geometrik Cisimler ve Şekiller'', ''Geometride Temel Kavramlar'', ''Paralarımız'' ve ''Veri'' alt öğrenme alanlarının eklendiğini, ''Olasılık'', ''Sütün Grafiği'', ''Açı ve Açı Ölçüsü'', ''Simetri'', ''Örüntü ve Süslemeler'', ''Üçgen, Kare ve Dikdörtgen'' ve ''Geometrik Cisimler'' başlıklı alt öğrenme alanları programdan çıkartılmıştır. Ancak bu konular yeni programda yeni başlıklar altında kazanım olarak verilmeye devam etmektedir.

Tablo 15

1-4.Sınıflar Alt Öğrenme ve Kazanım Sayıları

	2009 Matematik Programı		2015 Matematik Programı		Fark	
Sınıf Seviyesi	Alt Öğrenme Sayısı	Kazanım Sayısı	Alt Öğrenme Sayısı	Kazanım Sayısı	Alt Öğrenme Fark	Kazanım Fark
1.Sınıf	13	44	14	45	+1	+1
2.Sınıf	16	59	16	57	0	-2
3.Sınıf	22	69	19	70	-3	+1
4.Sınıf	22	84	20	80	-2	-4
TOPLAM	73	256	69	252	-4	-4

Tablo 15'te alt öğrenme sayılarına ve kazanım sayılarının toplamlarına genel olarak bakıldığında; 2015 programında dört sınıfın toplamında alt öğrenme sayısı 69 ile kazanım sayısı 252 ile dörder azaltıldığı görülmektedir.

Tablo 16

Kazanımların Ortalama Öğrenme Süreleri

Sınıf	2009 Matematik Programı			2015 Matematik Programı			Fark	
Sınıf	Kazanım sayısı	Süre Dk /Ders Saati	Kazanım Başına Düşen Dakika	Kazanım sayısı	Süre Dk /Ders Saati	Bir Kazanımın Ortalama Süresi	Yıllık Ders Saati Farkı	Kazanımın Ortalama Süre Farkı
1.Sınıf	44	5760/144	130.90 DK	45	7200/180	160 DK	36	+29.10 DK
2.Sınıf	59	5760/144	97.62 DK	57	7200/180	126.31 DK	36	+28.69 DK
3.Sınıf	69	5760/144	83.47 DK	70	7200/180	102.85 DK	36	+19.38 DK
4.Sınıf	84	5760/144	68.57 DK	80	7200/180	90 DK	36	+21.43 DK
Toplam	256	23040/576	90 DK	252	28800/720	114.28 DK	144	+24.28 DK

NOT: Ders saati süresi 40 dakika olduğundan ortalama dakikalar hesaplanırken ders saatleri 40 ile çarpıldı.

2009 İlköğretim Matematik programına ait ders saati süresi her bir yıl için toplamda 5760 dakika iken, 2015 programında 7200 dakikaya çıkmaktadır. 2009 programıyla birlikte bir öğrenci dört yılın sonunda toplam 256 kazanımı 23040 dk'da alırken, 2015 programında 252 kazanımı 28800 dakikada almaktadır. Bu yönüyle bakıldığında yeni program daha az kazanım daha çok süre anlamı taşımaktadır.

Kazanımları dakika ile oranladığımızda 2009 programında her kazanım için ortalama 90 dakika düşerken, 2015 programında 114.28 dakika düşmektedir. Yeni program kazanım başına 24.28

dakika daha çok süre ayırmaktadır. Sınıflar bazında kazanım/süre oranına baktığımızda ortalama sürenin en çok olduğu seviye 29.10 dakika ile birinci sınıfta olmuştur.

Programlarda Sınıflara Göre Eklenen ve Çıkarılan Kazanımlar

Öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sınıflara göre 2009 programında olup 2015 olmayanlar(2009 Programından Çıkarılan Kazanımlar) ve 2009 programında hiç yer almayıp 2015 programında yeni eklenen, birleştirilen, içeriği değiştirilen kazanımlar olarak oluşturulmuştur.

2015 programı 'Sayılar ve İşlemler'' öğrenme alanına ait kazanımların genel olarak zorluk seviyesini artırmıştır. Örneğin; 2015 programında birinci sınıf için ikişerli ve beşerli ritmik saymanın yanında, çeyrek kavramı da eklenmiştir. Yine tek çift kavramları ikinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır.

''Geometri'' öğrenme alanında kazanımların veriliş sırası büyük çoğunlukla değiştirilmiş, düzlem ve düzlemsel bölge konularına ait kazanımlar yeni programdan çıkarılmıştır. Ancak genel olarak benzer kazanımlar, ayrı sınıf seviyelerinde verilmektedir.

''Ölçme'' öğrenme alanına ait kazanımlarda sınıfların zorluk düzeyleri artırılmış, 2009 programında verilen ölçme birimlerinin yanına yenileri eklenerek 2015 programı kazanımları yazılmıştır. Örneğin: takvim konusunda 2009 programı ''gün ve ay'' kazanım olarak alırken, 2015 programı ''gün, hafta ve ay'' kazanımına yer vermiştir. Paralar konusuna ait kazanımlara sadece 2.sınıfta yer verilmesine karşın, yeni program 2, 3 ve 4. Sınıflarda yer vermiş, aynı zamanda paralarla ilgili problem çözme ve kurma kazanımlarını eklediği görülmektedir.

''Veri'' öğrenme alanına ait 2009 yılı öğretim programında yer alan kazanımlar, 2015 programında bir alt sınıflarda yer almaktadır. Buda zorluk seviyesinin artırıldığını göstermektedir. Örneğin; 2009 programı birinci sınıfta sadece ''Tabloları okur'' kazanımına yer vermiş, 20015 programı ise tabloları okumanın yanında ''Verileri toplar ve çetele tablosu üzerine kaydeder; nesne grafiği oluşturur'' kazanımı (2009 programında 2. ve 3. sınıfa ait kazanımlar birleştirilerek birinci sınıfta yer alıyor) yer almaktadır.

2009 ilköğretim 1-5 Matematik Öğretim programı 2015 1-4 Matematik öğretim programını kazanımlarına göre genel olarak değerlendirdiğinde;

Kazanımların birçok yönden benzer olduğu,

Bazı kazanımların yeni programda birleştirilip, tek bir kazanım olarak verildiği,

2009 Öğretim programında olup, yeni programa eklenmeyen ya da farklı sınıflarda eklenen kazanımların olduğu,

2009 programında olmayan ancak yeni programa bazı kazanımların eklendiği,

Zorluk düzeyinin 2015 programında yükseltildiği,

Kazanımların, öğrenme alanını ve alt öğrenme alanlarını net olarak yansıttığı belirtilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; 2015 ilkokul Matematik Öğretim Programı program geliştirme süreçleri açısından ele alınmış, öğretmenlerin yeni programa ilişkin farkındalık düzeyi ve tutumlarının

değerlendirilmesine yönelik olarak sonuç bölümü oluşturulmuş. Bu sonuçlara yönelik olarak da bazı önerilerde bulunulmuştur

SONUÇ

Dünyamızda değişim ve gelişimler o kadar hızlı oluyor ki yenilik diye ortaya koyduğunuz eserler eğitim politikasıysa birkaç yıl gibi kısa bir sürede eski olabiliyor, yenilenme ihtiyacı doğurabiliyor. 2005 yılında öğretim programlarımız reform düzeyinde ve yeni bir anlayışla değişime uğramıştı. Bunun üzerine çağın gerekleri 2009 öğretim programlarına zorladı. 2012/2013 eğitim öğretim yılı ile birlikte eğitim sistemimizde meydana gelen değişimler 2009 öğretim programlarının da ‘’eski’’ diye tabir edilenlerin arasına gideceğinin sinyallerini vermişti.

MEB, 2012/2013 Eğitim Öğretim yılında gittiği sistemsel yenilenmelere her ne kadar yeni programla karşılık vermese de, yönetmelik ve genelgeler aracılığı ile bazı değişikliklere gitmişti. 2015 programı yayınlanmadan önce bazı değişiklikler 2009 programına rağmen uygulamaya konmuştu. Bunlardan bazılarını sıralayacak olursak;

Okullar ‘’İlkokul’’ ve ‘’Ortaokul’’ olarak ayrıldı.

İlkokul düzeyindeki sınıf seviyeleri ‘’1, 2, 3 ve 4. Sınıflardan’’ oluşmaktaydı.

Matematik ders saati süresini ilkokulda her sınıf seviyesinde haftalık 20 saate çıkarıldı.

Her sınıf seviyesinde bir yılık toplamda ders saat, sayısı 144’ten 180 saate çıkarıldı.

Proje, performans görevleri kaldırıldı.

Bütün bu değişimler esasında 2009 programı ile çakışmakta, değişimi zorunlu kılmaktaydı. Bu ve benzeri zorunluluklarla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2015 yılında yeni İlkokul Matematik Öğretim Programını yayınladı.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 12/07/2004 tarihli ve 114 sayılı kararıyla kabul edilen İlköğretim Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programının, 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya kondu.

Yeni program 2009 yılı öğretim programı ile 2012/2013 yıllarında MEB’in yönetmelik ve yönergelerle değiştirdiği uygulama alanlarında meydana gelen ve yukarıda belirtilen çakışmaları da ortadan kaldırarak ‘’İlkokul 1, 2, 3 ve 4.sınıflarda’’ kademeli olarak uygulanacaktır.

Oldukça detaylara inen 2009 programında sonra, 2015 programına baktığımızda tam tersine konuları genelleyerek, oldukça yüzeysel ele aldığı görülmektedir. 362 sayfalık 2009 programını düşündüğümüzde 36 sayfalık 2015 programı için, detaylarda gizlenen birçok soruya cevap vermediğini söyleyebiliriz.

2015 programı matematiksel düşüncenin her çocukta doğal geliştiğini belirterek özellikle birinci sınıf kazanımlarının zorluk düzeyinin artırdığı görülmektedir. Gelişen teknolojik dünyamızda bu kabul edilebilir durum olmasına karşın,

Ülkemizin farklı coğrafi bölgelerinin olması,

Bu bölgelerde yaşayan bireylerin farklı eğitim seviyelerine sahip olması,

Ekonomik ve kültürel düzeylerin değişken olması,

Anasınıfının zorunlu eğitim olmaması gibi etkenlerle birinci sınıfa başlayan öğrencilerin ‘’doğal olarak’’ getireceği matematik hazır bulunuşluk düzeyi de farklı olması ve;

Ayrıca eski program da okula başlama yaşı 72 ay iken 2012/2013 Eğitim-Öğretim ile birlikte veli talebine bağlı olarak 60 aya indirildi. Bu durumda aynı sınıfta 60 aylık ve 72aylık(üzerinde olabilmekte) arasında öğrencilerinde bulunduğunu düşündüğümüzde, çocuklar arası bilişsel, duyuşsal, fiziksel farklılıkların olması kaçınılmaz bir gerçekliktir. Yeni programın bu ve yukarıda belirtilen ülkemize ait durumları dikkate almayarak, zorluk düzeyini daha aşağıya çekmesi yerine tam tersine artırdığı görülmektedir.

Oldukça soyut bir deneyim olan matematik öğretiminde, somutlaştırma, hayata yakınlık gibi ilkelere vurgu yapılması, hatta değerlendirme ölçütlerinde matematiksel modelleri kullanabilmesine yer vermesi önemli bir ayrıntı olmuştur.

Hedefler açısından baktığımızda her iki programda ‘’Bütün öğrencilerin matematiği öğrenebileceği’’ ilkesine vurgu yapmaktadır. Kavramsal sıralanışın somuttan-soyuta olması gerektiğinin önemi yinelenmiştir. Ancak yeni program ‘’Çocukta matematiksel düşüncenin doğal olarak geliştiği’’ ilkesi ile yenilik kazandırmıştır.

Yeni program hedefler açısından vurgu yaptığı alanları daha geniş ve kapsamlı kavram ve cümlelerle ifade etmiştir. İletişim teknolojilerinden yararlanma, geçmiş yaşantıları ile matematik arasında ilişki kurma, matematiksel modellemeler ve genellemeler yapabilme gibi hedefler belirleyerek, öğrenciden beklenen davranışların düzeyini yukarıya çekmiştir.

Matematik öğretimine öğrencide var olan kavramların değiştirilmeden kabul edilerek, onun üzerine yeni kavramların inşa edilmesi kavramların çocukta doğru ve kendi zihinlerinde mantıklı tanımlamalarla oturtabilecekleri söylenebilir. Örneğin; dikdörtgen prizmasını ilk defa gören çocuk kibrit kutusu olarak tanımlayacaktır, bu tanımlamaya öğretmenin fırsat vererek zamanla matematiksel isimle kodlama yapmasını sağlayacaktır.

Genel amaçlara baktığımızda yeni programda bazı amaçların olduğu gibi alındığı, bazılarının ise anlam bütünlüğü korunarak değiştirildiği görülmüştür. Ancak;

Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ve nesneler arasındaki ilişkileri ve nesnelerin birbiri ile ilişkilerini anlamlandırabilecektir,

Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek; kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir,

Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir,

amaçları tamamen yeni eklenmiştir.

Burada en dikkat çekici kavram ‘’Üstbilişsel Bilgi’’ olmuştur. Matematiğin oldukça soyut bir kavram olduğunu düşündüğümüzde, bu soyutluğu daha da derinlemesine indirgeyen bu kavramın programda yer alması öğrenme ve öğretme açısından sıkıntılar doğuracağı düşünülebilir. Özelliklede bireysel farklılıkların oldukça yoğun olduğu ülkemizde, her öğrenciden üstbilişsel davranış beklemek ve kazandırmak çok zor bir hedef olarak durmaktadır. Aynı sınıfta kaynaştırma öğrencilerinde bulunacağından hareketle bunlara yönelik değerlendirmelerin olmaması, bu öğrencilere üstbilişsel öğrenmenin nasıl kazandırılabileceğine dair ayrıntılara yer verilmemiştir.

İletişim teknolojisinin hızla geliştiği dünyamızda matematik öğretim programında kazandırılması ön görülen temel beceriler alanında ‘’İletişim Teknolojisini’’ olması eksiklikti. 2015 programı bu eksikliği gidererek Bilgi teknolojisini kullanma yerine ‘’Bilgi ve İletişim Teknolojisini Kullanma’’ hedefini koyarak gidermiş oldu.

Ayrıca kavramları somutlaştırma açısından matematiksel modellere yer verene temel beceriler de kazandırmayı hedeflemiştir. Akıl yürütme, araç gereçleri uygun bir şekilde kullanama, matematik dilini kullanarak iletişim kurma gibi kazandırılması ön görülen temel beceriler yeni programa eklenmiş ve kapsamı genişletilmiştir. ‘’Problem Çözme’’ becerisi matematiğin olmazsa olmazı olarak her iki programda kazandırılması ön görülen temel beceriler arasında yerini almıştır.

Matematik sayı ve sembollerden oluşan, bunların kendi arasındaki ilişkileri kuran bir bilim dalı olduğunu düşündüğümüzde karşımıza oldukça soyut bir bilim alanı çıkmaktadır. Önceki programda matematiksel modellemeler öğretmenler tarafından öğretim yöntemi olarak kullanılırken bu durum 2015 İlkokul Programında artık öğrencilerin matematiksel modellemeleri tecrübe ederek beceri haline dönüştürmesini, modellemeler arasında geçiş yapabilmesini, kavramsal anlamayı derinleştirerek kendi firiklerini matematiksel olarak ifade edebilmeleri hedefine dönüşmüştür.

Her iki programın öğrenme yaklaşımında ortak nokta ‘’Öğrenmede öğrencinin aktif olması’’dır diyebiliriz. Ancak yeni program öğrencilerden bilgileri inşa etmesini beklemektedir. Bu yönüyle baktığımızda üst düzey bir öğrenme beklentisi oluşmaktadır. Bilgiyi inşa edebilmesi içinde öğrencilere bunu kavratabilecek ve zihinsel süreçlerinin farkına vardırabilecek bir öğretme ortamı şarttır. Ancak akademik anlamda çok yeni bir kavram olan ‘’Üstbilişsel öğrenmenin’’ öğretmenler tarafından tam karşılığının olup olmadığı, bu kavramı ne derece öğrencilere yerleştirebileceği, öğrencilerin üstbilişsel kavramayı nasıl oluşturacağı bilinmemektedir. Programda amaç olarak kazandırılması istenen bir davranışın ‘’nasıl kazandırılacağı?’ sorusuna yer vermemesi eksikliktir.

Yine ülkemizde kaynaştırma ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarını da hesaba kattığımızda öğrencilerden üstbilşsel öğrenme performansını ne derece kazandırabileceğimizi ve alabileceğimizi bilinmemektedir. Bu öğrencilere yönelik üst bilişsel davranış açısından beklenen kazanımlar ifade edilmeyerek, özel durumları dikkate alınmadığı görülmektedir.

Toplumsal bir gerçeklik olan sosyo-kültürel öğrenmeye yeni programda yer verilmesi önemli bir adım olmuştur. Çünkü öğrenci okula gelmeden bazı matematiksel kavramları sosyal çevresinden de etkilenerek isimlendirerek gelmekteydi. Bu kavramları yok sayarak fiziksel olarak benzer olarak şekillere, cisimlere yeni kavramların yüklenmesi öğrenciler açısından kavram karmaşasına sebep olabilmekteydi. Yeni program öğrencilerin zihinlerinde yer eden kavramları olduğu gibi kabul ederek o kavramlar üzerine matematiksel ifadelerini yerleştirmekte ve bu durumda öğrenmelerin daha kolay olabileceği düşünülmektedir.

Yine hayatiliği önemseyen 2015 programı, çocuklar için anlamsız gelebilecek olan matematiksel işlemlerde, günlük hayattan örneklerle ‘’matematik işleminin ne işe yarayacağı?’’ sorusunun cevabını vermekte ve çocuklar açısından matematiksel işlemlerin anlamını kavratarak, önemini kazandırmaktadır.

Öğretmenler 2009 programında da eğitim-öğretim sürecinde aktif değildi, yeni programda da aktif olarak yer almamaktadır. Öğretmenlerden beklenilen davranışlar daha çok, yönlendiren, çalışmalarda rehberlik eden, öğrenme ortamlarını ve fırsatlarını hazırlayan, kazanımları değerlendirerek tekrar ve düzeltmeler yapan bir rol üstlenmektedir.

Programda en önemli değişimin ‘’Ölçme ve Değerlendirme yaklaşımında olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirmenin amaçlarını karşılaştırdığımızda daha ilk başta, 2009 programı ‘’Başarı’’ odaklı olurken 2015 programı ‘’öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerini izleme’’ olarak karşımıza çıkmaktadır.

2009 programı birçok araştırmada ölçme ve değerlendirme boyutunda eleştiriler almıştı. Bu eleştiriler hem öğretmen hem de veliler boyutuyla dillendirilmiş, proje ve performans görevlerinin oldukça maliyetli, öğrenciyi zorlayan ve amaca hizmet etmeyen bir yöntem olduğu belirtilmişti. MEB’te yönetmelik/yönerge değişikliği ile proje ve performans görevini kaldırmıştı. 2009 programında yer alan bu yöntemler yeni programdan da kaldırılmıştır, uygulama sahasıyla ortak durum oluşturulmuştur.

Yeni programda ölçme değerlendirme yaklaşımlarına baktığımızda;

Proje görevi,

Performans görevi,

Tartışma,

Sunum,

Deney,

Sergi,

Posterler,

Gözlem,

Görüşme,

Ürün dosyası,

Öz değerlendirme,

Ödevler,

Matematik günlükleri

gibi değerlendirme yöntemleri kaldırılarak;

Gözleme,

Akran değerlendirme,

İzleme,

Soru-cevap,

Diyalog

gibi değerlendirme yöntem ve teknikleri getirilmiştir.

Öğrencilerin; kazanım, konu ve ünitelerin öğrenme düzeylerinin, öğrenme eksikliklerinin, gelişim seviyesinin gözleme ve izlemeye dayalı olarak nasıl ölçülebileceği belirtilmemiştir.

Yeni programla birlikte ölçülmesi istenen davranışlara, araç gereçleri uygun bir şekilde kullanabilmelerinin değerlendirilmesi getirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi akıl yürütme becerilerinin gözlemlenmesinin yanında başkalarının akıl yürütme becerilerini değerlendirebilme yeteneklerinin de öğretmenlerden tarafından gözlemlenmesi beklenmektedir.

2015 programına, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından bakıldığında oldukça soyut ve neyi nasıl değerlendireceği net olmayan karmaşık bir durum karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerden genel olarak gözleme ve izleme dayalı bir değerlendirme yapmasını bekleyen program ölçme ve değerlendirme açısından güvenilir ve kabul edilir görünmemektedir. En somut değerlendirmenin ‘’Akran değerlendirmesi’’ olduğunu söyleyebiliriz ama bu durumda öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sunarken ölçme değerlendirme açısından ne derece güvenilir ve geçerlidir tartışılır.

Sınıflar düzeyinde kaynaştırma öğrencilerine yönelik yapılacak çalışmalara, ölçme değerlendirme yaklaşımlarına programda yer verilmeyip sadece özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin RAM’a yönlendirilmesi istenmektedir. Bu da 2015 programında, kaynaştırma öğrencilere hedefler, içerik, öğrenme öğretme ortamı, değerlendirmenin nasıl yapılacağının çözümün bulunmadığını göstermektedir.

Aynı durum birleştirilmiş sınıflar içinde geçerli olup; hem öğretme-öğrenme durumları, hem de ölçme değerlendirme yaklaşımlarına dair yeni programda açıklamalar getirilmemektedir.

Öğrenme alanları açısından bakıldığında, yeni programın ‘’Sayılar ve İşlemler(2009 programında sayılar) öğrenme alanına ‘’Cebire Geçiş’’ alt öğrenme alanının eklendiği, 4. Sınıfta ‘’Kesirlerde Toplama İşlemi’’ ve ‘’Kesirlerde Çıkarma İşlemi’’nin ‘’Kesirlerle İşlemler’’ olarak birleştirildiği, ‘’Ondalık Kesirler’’ alt öğrenme alanının ise ‘’Ondalık Gösterim’’ olarak değiştirildiği görülmektedir.

Burada en dikkat çekici olan ‘’Cebire Geçiş’’ alt öğrenme alanın eklenmesi ve her sınıf seviyesinde konu alanı olarak belirlenmesi olmuştur. Matematiğin diğer öğrenme alanları ile bağlantılı olduğunu düşündüğümüzde, öğrencilerin cebirsel düşünme davranışı kazandıracağı ve üst seviyelerde işlenecek olan cebir konularına hazır bulunuşluluk kazandıracak olması bakımından önem teşkil etmektedir.

Geometri öğrenme alanında, eski program 12 tane alt öğrenme alanı oluştururken yeni program bunu birleştirme yöntemini kullanarak 4’e indirmiştir. Bir biri ile bağlantılı alt öğrenme alanı birleştirilmiş ve daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Ölçme öğrenme alanında yeni programın ortaya koyduğu tek değişim, ‘’Paralarımız’’ alt öğrenme alanını dördüncü sınıflara, ‘’Sıvıları Ölçme’’ alt öğrenme alanı ise birinci sınıflara eklenmesi olmuştur. ‘’Veri’’ öğrenme alanında ise aynı ‘’Geometri’ alanında olduğu gibi birleştirme yöntemine gidilerek tek bir alt öğrenme alanında toplanmış ve ‘’Veri’’ olarak tüm sınıflarda uygulanmaya konulmuştur. Bu durumda kazanımların, öğrenme alanı olarak ifade edilerek bir birinden bağımsızmış gibi görünmesini engellemiştir.

Dört sınıfın toplamında kazanım ve alt öğrenme alanlarının dörder azaldığını ve burada ciddi bir değişimin olmadığını söyleyebiliriz. Ancak kazanımların ders saati olarak ifade edilmesine baktığımızda yeni program da çok büyük değişim görülmektedir. Bu da bir yılın toplamın 144 ders

saati matematik işlenirken, yeni programda 180 ders saati olarak ifade edilmiştir.(Bu durum 2013 yılı itibari ile 180 saat olarak düzenlenmiş ancak programda değişiklik 2015 programı ile olmuştur.)

Kazanım sayıları toplamında ciddi bir değişiklik olmazken her kazanımın öğretilmesi için ayrılan sürelin ortalama 24 dk. artması kazanımların zorluk seviyelerinin de yükseltildiğini düşündüğümüzde öğretmenlerin işini biraz daha kolaylaştıracaktır.

Ders saatlerinin dağılımlarını tüm sınıflar için değerlendirdiğimizde hemen hemen bütün alt öğrenme ve kazanımlara ders saati süreler artarken ‘’Doğal Sayılar’’ alt öğrenme alanı ve işlemleri konularında ders saatlerinin birinci ve ikinci sınıfta düştüğünü, üçüncü ve dördüncü sınıfta artırıldığını belirtebiliriz.

Tüm sınıflarda alt öğrenme alanlarına eklenen ve çıkartılan kazanımlara baktığımızda; genel olarak zorluk düzeyi artırılmıştır. Daha birinci sınıfa baktığımızda eski program sayısı 10’dan az olan nesneleri belirleyip, okumasını yazmasını beklerken yeni program 20’den az olanları okuyup yazmasını kazanım olarak vermiştir. Buda gösteriyor ki kazanımların zor düzeyi oldukça artırılmıştır.

Kazanımlar için ayrılan ders saati sürelerinin de artırılması bu yönde öğretmen ve öğrencilerin elini güçlendirecektir ama okula başlama yaşının düşürüldüğü bir sistemin kazanımların zorluk seviyelerinin artırılması öğrencilerde öğrenme zorluğu yaşatabileceğini söyleyebiliriz. Bunun yanında yine burada da hem kaynaştırma hem de birleştirilmiş sınıflara yönelik hiçbir açıklama söz konusu değildir.

Bal, önceki ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirdiği çalışmasında ‘’İlköğretim matematik programın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulguları incelediğimizde öğretmenler ders içeriklerinin azaltıldığını ve öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olarak hazırlandığını belirtmişlerdir. Bu olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.’’(Bal, 2008) sonucuna varmıştı. Okula kayıt yaşının düştüğü bu durumda kazanımların daha da zorlaştırılması öğrenciler açısından sorun teşkil edebilir.

Geometri öğrenme alanına ait kazanımlarda ‘’Geometrik Cisimler’’ ve ‘’Geometrik Şekillerin’’ birleştirilerek verilmesi, kavramlar arasında benzerlik ve farklılıkların görülmesi ve değerlendirilebilecek olması bakımından, kavram yanılgılarını ortadan kaldıracaktır.

Programların uygulanmalarına yönelik yapılan açıklamalara baktığımızda, yeni programın kavramsal öğrenmeye önem verdiğini belirtebiliriz. Bunun içinde sosyo-kültürel öğrenmelerin tümüyle red edilmesinin önüne geçerek, matematiksel kavramların bunların üzerine inşa edilmesini istemektedir. Bu durum kalıcı kavramsal öğrenmeyi sağlayacaktır ve kavram yanılgılarının önüne geçecektir.

Eski program öğretmen kılavuz kitaplarına ve ders kitaplarına yönelik bir açıklama getirirken, yeni programda bunlardan hiç bahsedilmemiş olması, öğretmen kılavuzunun kitabın 2016/2017 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak kaldırılacağına rağmen nasıl bir yol ve yöntem izleneceğinin belirtilmemesi ciddi bir eksiklik olarak durmaktadır.

Öğrencileri konuşturan, öğretmenden somut ve hayatilik ilkelerine dayalı öğrenme ortamı kurmasını isteyen program bu yönü ile çağdaş diyebiliriz. Ancak birleştirilmiş sınıfları ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri hesaba katmaması bir o kadar bireysel farklılıklara ciddiyetle önem vermediğini göstermektedir.(Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin RAM’a yönlendirilmesinin dışında hiçbir tedbir ve önem belirtilmemiştir.)

Sonuç olarak her iki programı karşılaştırdığımızda; yeni program çağın gereksinimlerine uygun, iyi analiz edilerek bazı yeni fikirler ortaya koymaktadır. ‘’Üstbilişsel öğrenme’’ kavramı, sosyo-kültürel öğrenmenin sınıf ortamına aktarılması ile ‘’yaşama yakınlık’’ ilkesinin öneminin vurgulanması, somut deneyimlerle soyut matematiksel kavramların öğrenilmesine değer vermesi, bireyin her türlü kavramsal ifadelerini dikkate alarak var olan bilişsel kazanımların üzerine yenilerini inşa edip hem değerlendirme hem de düzeltme yapmasına fırsat vermesi yeni programın öne çıkan özellikleridir diyebiliriz.

Ancak ilkeler ortaya atmasıyla birlikte yeni program çok büyük/ciddi diyebileceğimiz bir değişim ve gelişim sunmamaktadır. Ortaya çıkardığı ilkeler ve fikirlerin uygulama alanına ilişkin açıklamaları çok sığ ve yetersiz kalmıştır. Okula başlama yaşının düşürülmesi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yönelik hiçbir tedbir ve önem ortaya koymamıştır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı oldukça soyut ve tam olarak ifade edilememiştir. Genel olarak kazanımların zorluk seviyesinin artırılması ve cebire geçiş alt öğrenme alanının eklenmesi dışında bu alanda da ciddi bir değişim ve gelişimden bahsedemeyiz.

ÖNERİLER

2009 İlköğretim Matematik Öğretim Programı ile 2015 yılı İlkokul Matematik Öğretim Programını karşılaştırılması sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir.

2015 İlkokul Matematik Öğretim Programının aşağıdaki soru ve sorunlara çözüm üreterek yeniden revize edilmesi;

Program temel öğelerini kapsayacak bir biçimde (Hedefler, İçerik, Öğrenme/Öğretme Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik açıklamalar getirilmesi,

‘’Üstebilişsel Öğrenme’’ kavramının öğrencilerde davranışa yönelik somut ifadelerle belirtilmesi, öğretmenden ve öğrenciden beklentilerin tam olarak ifade edilmesi,

Kılavuz kitabı yerine nasıl bir uygulamaya geçildiğinin tüm ayrıntılarının belirtilmesi,

Ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yeniden gözden geçirilerek daha somut ve ölçülebilir ölçme araçları geliştirilmesi ya da gözleme ve izlemelere dayalı ölçme ve değerlendirmeden beklenilen durumların tam olarak ifade edilmesi,

Kazanımların düzeyleri belirlenirken okula kayıt yaşının düşürülmesinin, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının ve özel eğitim gereksinimli öğrencilerin dikkate alınması,

Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik öneriler;

Program geliştirme sürecinde, ilgili tüm öğretmenlerin görüşlerini de alabilecek dijital bir platform kullanıp, uygulayıcıların beklentilerini de hesaba katıldığı programların geliştirebilir,

Değişen programlara yönelik tüm öğretmenlere bilgilendirme toplantıları yapılması ve öğretmenlere değerlendirme imkânı sunabilir

Yeni programı değerlendirecek olan bireylere yönelik;

2015 İlkokul Matematik Öğretim Programını, program öğelerinden(Hedefler, İçerik, Öğrenme/Öğretme Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) bir tanesini seçerek daha derin bir inceleme yapılabilir,

Yeni programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin incelemeler yapılabilir,

Yeni programın özel eğitim öğrencilerine yönelik uygulanmasında karşılaşılabilecek sorunları inceleyebilir.

KAYNAKÇA

Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17, Sayı 1, 2008, s.53-68

Demirel,Ö.(2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayıncılık(10.baskı) 1.bölüm s,1

İlkokul Matematik Dersi (1,2,3, ve 4. Sınıflar) Öğretim Program. (2015). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB, Ankara.

İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinin Ortaokul Kısmında Değişiklik Yapılması.(2013) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,28/05/2013 tarih ve 22 sayılı kararı. MEB

İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. (2009). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB, Ankara.

Özsoy,G.(2008).*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* Güz 2008, 6(4),s.713-740.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN RUTİN OLMAYAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ ÇÖZME YAKLAŞIMLARI

Seval Deniz KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, sdenizkilic@mu.edu.tr

ÖZ

Değişen dünyada her birey her gün sayısız problemle karşılaşmaktadır. Artık birey problemi çözmekle kalmamalı, farklı yollar denemeli, problemden bir şeyler öğrenmeli ve problemi farklı biçimlerde geliştirebilmelidir. Erken dönemde öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarını belirlemek ilerisi için de önemli ipuçları verecektir. Bu amaçla, çalışmamızda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan bir problemi çözme ve geliştirme yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması özelliği taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin problem çözümleri rubrik yardımı ile değerlendirileceği için içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Muğla İli'nde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. sınıf şubelerinden birisinden seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı 13 kız ve 7 erkek öğrenci şeklindedir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgiye göre, öğrencilerin tümü orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Bunun yanında sınıf başarılı bir sınıftır ve özel bir kurumun yaptığı sınavda il genelinde 4. sınıflar arasında en yüksek puan ortalamasına sahip olmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, çalışma için özel olarak geliştirilen "sütun grafiği" ne ilişkin rutin olmayan bir problem kullanılmıştır. Problemin çözüm sürecinde, oluşturulan rubriğin ikinci ve üçüncü adımından en az 3 puan alanlar problemi çözmüş sayılmaktadır. Buna göre öğrenci çözümleri analiz edildiğinde, sadece 10 öğrencinin ilgili adımlardan 3 ve üzerinde puan aldığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, 20 kişilik sınıfın yarısının bu problemi çözdüğü söylenebilir. Diğer taraftan, yapılan analizler sonucu, öğrencilerin problemden çıkarımlarda bulunmakta ve problemi geliştirme adımlarından en fazla 1 puan alabildikleri görülmüştür. 1 puan alan öğrenci sayısı da 9'dur. Bu durum, öğrencilerin yüzeysel çıkarımlarda bulunmaları ve yaratıcı olmayan problemler üretmeleri anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin rutin olmayan bir problemi çözme konusunda, sınıf bazında %50 oranında başarılı olduğunu göstermektedir. Öğrenme ortamının doğru düzenlenmesi ve uygun etkinliklerin kullanımı bu oranı arttıracaktır. Öğrenci yanıtları incelendiğinde, yanlış cevapların muhakeme eksikliğinden kaynaklandığı gözükmektedir. Bunu gidermek için öğrencilere daha fazla rutin olmayan aktivite yaptırılabilir. Ders işlenişinde kısa açık uçlu sorulara yer vermek ve soru çözümlerinde "ise", "olsaydı" gibi ifadeler kullanmak öğrencilerin muhakeme süreçlerine katkıda bulunacaktır. Araştırmanın ikinci ana sonucu da, öğrencilerin problemden çıkarımlarda bulunma ve problemi geliştirme sürecinde başarı gösterememesidir. Bunun yanında, problemi geliştirme aşamasında da öğrencilerin yaratıcılıktan uzak kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrenciler ya yeni problem üretememişler ya da rubrikte ifade edildiği gibi "esas problemle aynı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem" geliştirmişlerdir. Bunun nedeni, öğrencilerin daha önce böyle bir faaliyette bulunmamaları olabilir. Bu nedenle, sınıf ortamında öğrencilere kendi problemlerini üretmeleri için fırsatlar tanınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: rutin olmayan problemler, rubrik, problem çözme

ABSTRACT

Individuals face various problems in the ever-changing world. It is not enough for students only to solve a problem anymore, but they should also be able to try different ways, learn something from the problem itself and develop it in various forms. Identifying the students' approaches towards problem solving at an early phase can provide us with significant clues for future. Therefore, we analysed 4th grader students' approaches towards problem solving and developing while they are on a nonrotuine mathematics problem.This research has the features of a case study, one of the methods of qualitative research. Apart from that, as the students' problem solutions was to be evaluated by means of rubric, a content analysis was carried out. The participants of the

study were selected among one the 4th grade classes in a public primary school in Muğla province. The distribution of the participants according to their gender is 13 girls and 7 boys. According to their class teacher, all students come from middle income families. In addition to that, the class is a successful one and they managed to get the highest average scores in a provincial-wide test given to the 4th grades by a private school. A specially designed nonroutine problem related to the bar graph subject was used for the study. During the problem solving process; students, who got minimum 3 points at the second and third steps of the rubric that was formed, were regarded to have solved the problem. When students' solutions were analysed according to this, it was found out that only 10 students were able to get 3 or higher points at the above mentioned steps. Therefore, it can be said that half of the 20 students could solve the problem. On the other hand, it was observed that students could get maximum 1 point in the steps of making an inference and developing the problem. The number of the students who got 1 point is 9, which means that students can only make superficial inferences and generate uncreative problems.The findings gained point out that students are %50 successful in solving a nonroutine problem on the class basis. A proper arrangement of the classroom environment and making use of suitable activities will increase the success rate. The analysis of students' answers show that wrong answers are due to the lack of reasoning skills. To prevent this, students can be given more nonroutine activities. It will also contribute to their reasoning skills to make more use of short open-ended questions during the lessons and use expressions such as "if" and "if so" in the problem solving processes.The second main result of the research is that students cannot be successful in the phases of making inferences and developing the problem. Besides, it would not be so wrong to claim that students were hardly creative in the process of developing the problem. Students either failed to generate a new problem or they developed a problem, "which had the same supposition and approach with the original problem" as expressed in the rubric. This could be caused by the fact that students had never been introduced such an activity before. Therefore, students should be given the opportunity to generate their own problems in the classroom environment.

Keywords: non-routine problems, rubric, problem solving

GİRİŞ

Dünyada her birey her gün sayısız problemle karşılaşmaktadır. Değişen dünyanın kurallarına uygun yaşayabilmek için her bireyin özünde iyi birer problem çözücü olması şarttır. Günümüzde problemler kapsam olarak daha da genişlemiş ve bireyin kendisinden birşeyler katmasını gerektiren bir yapıya bürünmüştür. Karşılaşılan problemleri çözmek birey için her zaman kolay olmamaktadır. Bu, dolaylı yoldan eğitimle ilgilidir. Problem çözmenin önemini vurgulayan bir eğitim sistemi öğrencinin bu konuda beceri kazanmasını sağlayacaktır. Daha okul yıllarında problem çözme alışkanlığı ve becerisi kazanan öğrenciler ileride sorunların üstesinden gelebilen bireyler olarak toplum hayatında yer alacaklardır.

Problem çözme becerisi, hem bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamalarına, hem de onların toplumsal kalkınmaya katkıda bulunmalarına yardımcı olan bir özelliktir. Bu nedenle çağdaş eğitim programlarının en önemli amaçlarından birisi öğrencilerin matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi çeşitli alanlarda problem çözme becerilerini geliştirmektir (Erden, 1986). NCTM (2000) de problem çözmenin, matematik öğreniminin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmektedir.

Bireyin hayatında bu denli önemli yer tutan problem çözmenin ne olduğunu ve nasıl yapılacağını açıklamadan önce problemin ne olduğu belirlenmelidir. Problem, çözümüne ihtiyaç duyulan ancak çözümün hemen gözükmediği bir durumdur (Krulik ve Rudnick, 1985; Orton ve Wain, 1994). Polya için ise problem, net bir sonuca ulaşmak için bilinçli olarak uygun eylemi aramak, fakat istenilen sonuca ulaşamamaktır (Polya, 1962).

Buna göre problem, karşılaşan kişinin zihnini karıştıran, çözümüne ihtiyaç duyulan fakat çözümü için belirli bir yola sahip olunmayan ancak önceki bilgilerin ve sahip olunan becerilerin doğru aktarımı sonucu bir çözüm yolu bulunmasını mümkün kılan bir durumdur. Bu da problemin yeni olmasını, bireyin böyle bir durumla daha önce hiç karşılaşmamış olmasını gerektirmektedir.

Problem çözme ise, bireyin mevcut bilgisi ile bilinmeyen arasında kurulan köprüdür (Dhillon, 1997). Bugün sahip olunan bilgilerle problem çözme sırasında beyinde hangi işlemlerin olduğu ve bu sürecin hangi parçalardan oluştuğu net olarak açıklanamamaktadır (Baykul, 1997).

Problem deyince akla daha çok ilkokul ders kitaplarının sonunda yer alan dört işlem problemleri gelmektedir (Altun, 1998). Özellikle ilk ve ortaokulda problem, matematiğin bir konusu olarak ele alınır, problemler türlere ayrılır (havuz-işçi, faiz, hız) ve her türle ilgili çözüm yolları öğretilirdi. Fakat problemin tanımından da anlaşılacağı gibi problemleri matematiğin ayrı bir konusu gibi düşünmek yanlıştır. Matematikte her konuya ait problemlere rastlanabilir. Bu nedenle problemler sınıflandırılırken eski yaklaşımlardan farklı bir ayrıştırma kullanılmaktadır.

Problemlerin Sınıflandırılması

Alkan ve Altun (1998) problemleri "rutin" ve "rutin olmayanlar" olarak iki sınıfa ayırmaktadır. Buna göre rutin problemler; işlem becerisine ya da daha önce denenmiş yolların tekrarına dayalı olarak çözülebilen problemlerdir. Bu tür problemler yabancı literatürde word problem, verbal problem ya da story problem olarak isimlendirilirler. Ülkemizde de ders kitaplarında sıklıkla karşılaştığımız dört işleme dayalı problemler bunlara örnek olarak gösterilebilir. Dört işlem problemlerinin öğretiminin temel amacı, çocukların günlük hayatta çok gerekli olan işlem becerilerini geliştirmeleri, problem hikayesinde geçen bilgileri matematik eşitliklere aktarmayı öğrenmeleri, düşüncelerini şekillerle anlatmaları, yazılı ve görsel yayınları anlamaları ve problem çözmenin gerektirdiği temel becerileri kazanmalarıdır.

Dört işlem problemleri (word problems) günlük hayat tecrübeleri ile bağlantısı olmayan okul aktiviteleridir (Bottge, 2001). Kuralları bilmek öğrencinin algoritma bilgisini geliştirir ve öğrenci dört işlem problemlerini rahatlıkla çözebilir ancak bunları ne zaman ve hangi durumda kullanacağını bilmeyen öğrenci gerçek hayat problemleri ile karşılaşınca güçlük yaşayacaktır. Fakat öğrenci problemi kendi problemi olarak gördüğünde, öğretmenin telkinine gerek duymadan durumu benimseyecek ve çözmek için farklı stratejiler geliştirecektir. Bu, problemi başka birinin problemi olarak görmelerinden daha faydalı bir durumdur (Hiebert, 1996).

Rutin Olmayan Problemler

Rutin olmayan problemlerin çözümleri; işlem becerisinin ötesinde, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkilendirme gibi birtakım becerilere sahip olmayı ve bazı aktiviteleri arka arkaya yapmayı gerektirir.

Literatürde rutin olmayan problemlerle ilgili pek çok tanıma rastlanmaktadır. Bazı tanımlamalar bu tür problemlerin çözüm sürecini vurgulamaktadır. Bu süreç genellikle daha önceden bilinmemekte ve problemin çözümü için bilinenden daha fazlasının yapılmasını gerektirmektedir. (Kloosterman, 1992; Suydam, 1987). Rutin olmayan problemi çözmek rutin olana göre daha üst düzey bir beceri gerektirir, bunun için öğrencinin temel matematiksel kavram ve becerileri kazanmış olması gereklidir (Stanic & Kilpatrick,1988). Bazen de gerçek hayattan alınan problemlere rutin olmayan problemler denilmektedir. Bazı problemlere de rutin olmayan denmesinin nedeni, matematik konularını alışılmadık bir şekilde ele almalarıdır (Krulik ve Rudnick, 1993). Bu tür problemlerin önceden çalışılmış olan hangi konu ile ilişkili oldukları açıkça gözükmez. Rutin olmayan problemlerin diğer bazı özellikleri de çok sayıda farklı çözüm yollarının olması ya da açık uçlu olmaları olabilir. (Krulik ve Rudnick, 1993; Foong, 2002; Hancock,1995). Kimi durumlarda da, karşılaşılan sorunun alıştırma mı problem mi olduğuna karar vermek zorlaşır, çünkü bu durum öğrenciden

öğrenciye değişir(Zhu ve Fan, 2006). Eğer öğrenci çözebiliyorsa, o yapı bundan böyle o öğrenci için problem olmaktan çıkar(Selden, Selden, Mason, 1999).

Orton ve Wain (1994) de, tüm bu literatürü özetler biçimde, gerçek (rutin olmayan) olarak sınıflandırılabilecek problemler hakkında şunları ifade etmektedir: problemler öğrenciler tarafından sorulmalı ve öğrenci için bir anlam taşımalıdır, bunun yanında problemin çözüm yolu hemen belli olmamalı, farklı çözüm şekilleri olmalı ve öğrenci problemi kendi bilgisi ile çözebilmelidir.

Görüldüğü gibi rutin olmayan problem için farklı tanımlar verilmektedir. Ancak hepsinin ortak tarafı, matematiksel becerileri geliştirmeye ve öğrencinin ilgisini çekmeye elverişli olmalarıdır. Bu çalışmada "rutin olmayan problem"den, belirli bir çözüm yolu olmayan ve yüksek seviyede düşünme becerileri gerektiren matematik problemleri kastedilecektir. Bu tür problemler sadece matematik programındaki bir öğrenme alanı ile ilişkili olabileceği gibi, günlük hayatla da ilişkili olabilir.

Derslerde sadece rutin problemlere yer verilmesi uygun bir yaklaşım değildir (Özdoğan ve Kula, 2007). Öğrencilere sadece rutin problemler çözdürmek büyük bir hatadır çünkü asıl rutin olmayan problemler öğrencilerin yaratıcığını ve muhakeme gücünü geliştirmektedir(Polya, 1957).

Bu bağlamda, öğrencilerin rutin olmayan problemlere olan yaklaşımını belirlemek başlangıç aşamasında önem taşımaktadır. Problem çözme becerisinin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin erken dönemlerde bu tür problemlerle çalışması faydalı gözükmektedir. Bu çalışma, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemeyi hedeflemektedir. Yurt içi alan yazında, öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme yaklaşımlarını inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını konularına göre belirtmek mümkündür: Açık uçlu soruların ve problem kurma yaklaşımını kullanmanın matematiksel kavramları ne ölçüde anlama ve öğrenmeye katkısı olduğunu araştıran(Akay, Soybaş, Argün, 2006), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanmalarını sağlayan (Arslan&Altun, 2007), ilköğretim öğrencilerinin rutin olmayan sözel bir problemi çözerken kullandıkları modelleme ve genelleme süreçlerini inceleyen(Olkun vd, 2009), ilköğretim öğrencilerinin sayı algısı ve rutin olmayan problemleri çözme becerileri arasındaki muhtemel ilişkileri araştıran (Işık ve Kar, 2011), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme yaklaşım, model ve stratejilerini inceleyen (Bayazit, 2013) çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak, öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözme süreçleri daha detaylı olarak ele alınmış ve problemi çözdükten sonra çıkarımlarda bulunma ve geliştirme adımları da incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) İlkokul 4. sınıf öğrencileri rutin olmayan bir problemi çözebiliyorlar mı?

2) İlkokul 4. sınıf öğrencileri rutin olmayan bir problemden çıkarımlarda bulunabiliyorlar mı ve bu problemi geliştirebiliyorlar mı?

YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması özelliği taşımaktadır. Ayrıca öğrencilerin problem çözümleri derecelendirmeli cevaplama anahtarı (rubrik) yardımı ile değerlendirileceği için içerik analizi yapılmıştır. Güvenirliği sağlama için başka bir alan eğitimcisi ile birlikte çalışılmış, rubriğin her bir adımına verilen puanlar karşılaştırılarak,

güvenilirlik = (görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyuşmazlıkların giderilmesi için her bir madde yeniden ele alınmış, güvenirlik %90'ın altına düşmeyecek şekilde uzlaşma sağlanmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın katılımcıları, Muğla İli'nde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. sınıf şubelerinden birisinden seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı 13 kız ve 7 erkek öğrenci şeklindedir. Sınıf öğretmeninden alınan bilgiye göre, öğrenciler orta sosya-ekonomik düzeydeki ailelerden gelmektedir. Bunun yanında sınıf başarılı bir sınıftır ve özel bir kurumun yaptığı sınavda il genelinde 4. sınıflar arasında en yüksek puan ortalamasına sahip olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma için özel olarak geliştirilen rutin olmayan bir problem kullanılmıştır. Söz konusu problem, 4. sınıf matematik programında yer alan veri konusuna ait "sütun grafiği" ne ilişkindir. Problem geliştirilirken ders kitapları ve ilkokul öğretim programı incelenmiştir. Probleme son halini vermeden önce alan eğitimcileri ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Nihai olarak, problemin öğretim programında yer alan ilgili kazanımları yansıttığına ve öğrencilerin seviyesine uygun olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, 2015-2016 öğretim yılının mayıs ayı içerisinde toplanmıştır. Uygulama yapılacak sınıfın öğretmeni eşliğinde, öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmış ve öğrencilerden problem kağıdındaki yönergelere göre problemi çözmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizli kalacağı kendilerine açıklanmıştır. Çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunun belirtilmesine rağmen hiçbir öğrenci problemi çözmeyi reddetmemiştir. Öğrencilerin problemi çözme süreleri 1 ders saatini aşmıştır.

Verilerin analizi

Veriler, derecelendirmeli cevaplama anahtarı (rubrik) yardımı ile analiz edilmiştir. Bu amaçla Marzano'nun (1993) önerdiği dört aşamalı rubrikten yararlanılmıştır. Rubriğin genel yapısı tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 1. Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Puan	Problemi anlaması, sınırlılık ve zorluklarını belirlemesi.
4	Problemin bütün yapısını ve sınırlamalarını tam olarak tanımlar ve açık olmayan sınırlılıkları da gösterir.
3	Problemin ana yapısını ve sınırlılıklarını tam olarak tanımlar.
2	Problemin birtakım yanını ve sınırlamalarını eksik tanımlar.
1	Problemin birçok yanını ve sınırlamalarını ortaya koyamaz.
Puan	Bağlantıların kurulması
4	Tartışılmakta olan problem için, yaratıcı ve kullanılabilir çözümler tanımlar. Çözümler kritik noktaları hedef alır.
3	Problemin ana kritik noktalarını içeren farklı çözüm yolları sunar.
2	Problemin bazı kritik noktalarını içeren çözüm yolları sunar.
1	Problemin kritik bölümlerini içermeyen çözüm yolları sunar.

Puan	Çözüm yollarını seçmesi ve yeterli miktarda denemesi
4	Seçtiği alternatif çözümleri; etkin, geçerli ve ayrıntılı biçimde dener. Kullandığı problem çözme denemeleri ile problem çözme bilgisi arasında tam bir bağlantı kurar.
3	Seçtiği alternatif çözümlerin doğru ve yararlı olduğunu ortaya koyar.
2	Tam sonuç getirmeyen çözüm yolları dener ve bu problemin bazı elemanlarını ya hiç kullanmaz ya da eksik kullanır.
1	Başarılı olmayan çözüm yolları seçmiştir.
Puan	Problemden bir çıkarımda bulunması ve problemi geliştirmesi.
4	Problem çözme süreci ve tüm sonuçlarını tam ve doğru olarak özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunur. Farklı varsayım ve yaklaşımlar ile tamamen farklı bir problem geliştirir.
3	Problem çözme süreci ve sonuçlarını özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunur. Esas problemden kısmen farklı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem geliştirir.
2	Problem çözme süreci ve sonuçlarını bir kısmını yanlış ya da eksik özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunur. Esas problemden az farklı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem geliştirir.
1	Problem çözme süreci ve sonuçlarını yanlış özetler, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunamaz. Esas problemle aynı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem geliştirir.

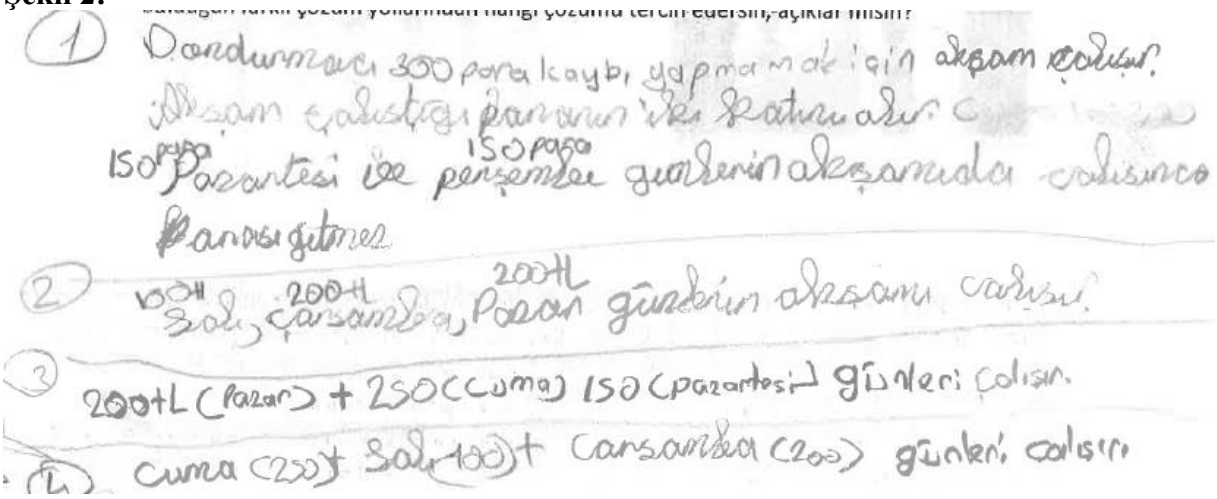
Tablo 1. Derecelendirmeli Puanlama Anahtarı (Devamı)

BULGULAR VE YORUMLAR

Rutin olmayan problemin çözülebilmesine ilişkin bulgular

Problemin çözüm sürecinde, oluşturulan rubriğin ikinci ve üçüncü adımından en az 3 puan alanlar problemi çözmüş sayılmaktadır. Buna göre öğrenci çözümleri analiz edildiğinde, sadece 10 öğrencinin ilgili adımlardan 3 ve üzerinde puan aldığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, 20 kişilik sınıfın yarısının bu problemi çözdüğü söylenebilir. Şekil 1'de örnek bir öğrenci çözümü yer almaktadır:

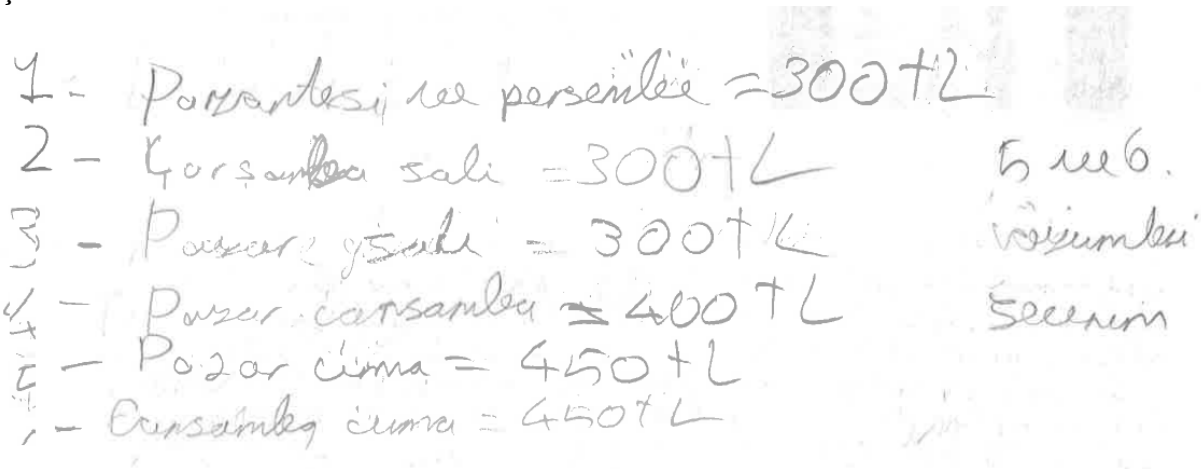
Şekil 2:



Bu öğrenci, problemi farklı yollardan çözmeyi denemiş ve başarılı olmuştur. Ancak, tüm çözüm yollarına ulaşamamış ve en uygun çözüm yolunu belirleyememiş olması kendisinin 3 puanda kalmasına yol açmıştır.

Aşağıda, şekil 2'de de çözümden tam puan alan bir öğrencinin kâğıdından bir kesit yer almaktadır:

Şekil 3:



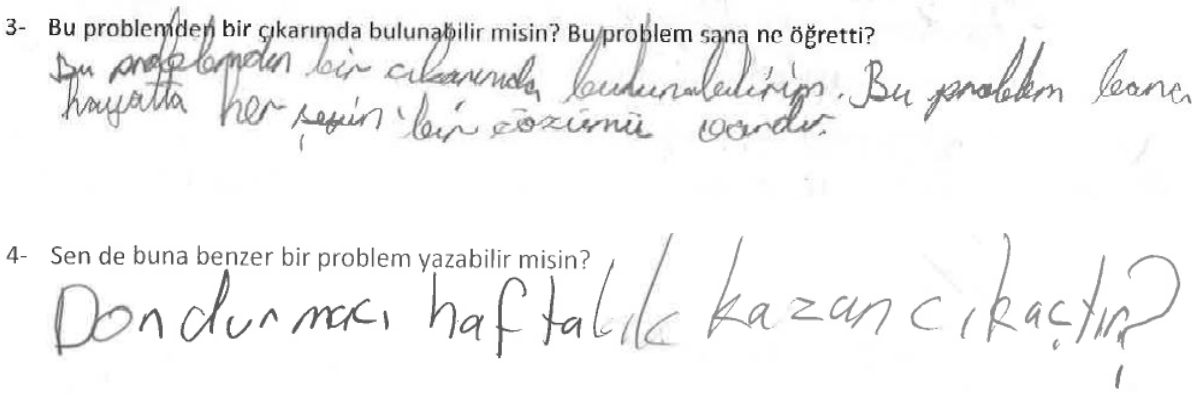
İlgili öğrenci, burada tüm olasılıkları düşünerek çözüm planını yapmış ve planını başarıyla uygulamıştır. Bunun yanında, farklı çözüm yolları içinden kendisine en çekici ve uygun gelen çözüm yolunu da belirtmiştir.

Dolayısıyla kendisi bu adımdan 4 puan almayı başarmıştır.

Öğrencilerin rutin olmayan bir problemden çıkarımlarda bulunabilmelerine ve problemi geliştirebilmelerine ilişkin bulgular

Yapılan analizler sonucu, öğrencilerin problemden çıkarımlarda bulunmakta ve problemi geliştirme adımlarından en fazla 1 puan alabildikleri görülmüştür. 1 puan alan öğrenci sayısı da 9'dur. Bu durum, öğrencilerin yüzeysel çıkarımlarda bulunmaları ve yaratıcı olmayan problemler üretmeleri anlamına gelmektedir. Şekil 3'te örnek bir öğrenci kâğıdı yer almaktadır:

Şekil 4:



Görüldüğü gibi öğrencinin çıkarımı probleme ilişkin değil, genel ve yüzeysel bir çıkarım şeklindedir. Diğer öğrenci cevapları da aynı kategoride kalmıştır. Dolayısıyla hiçbir öğrencinin problem için "çıkarım yapma" ve "geliştirme" konusunda başarılı olamadığını söylemek yanlış olmaz.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf programında yer alan bir konuya ilişkin olarak hazırlanmış rutin olmayan bir problemi çözme yaklaşımları incelenmiştir. Türkçe literatürde problem çözme odaklı çalışmalar bulunmakla birlikte (Akay, Soybaş, Argün, 2006; Arslan ve Altun, 2007; Olkun vd, 2009; Işık ve Kar, 2011; Bayazit, 2013; Arıkan ve Ünal, 2013), çözüm ve geliştirme aşamalarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçları iki ana başlık altında toplamak olasıdır: Birincisi, öğrencilerin rutin olmayan problemleri çözebilmelerine, ikincisi de bu problemi geliştirme ve problemden çıkarımlarda bulunma aşamasına ilişkin sonuçlardır.Elde edilen bulgular, öğrencilerin rutin olmayan bir problemi çözme konusunda, sınıf bazında %50 oranında başarılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Marchis'in (2013) çalışması ile tam bir uyuşma halindedir. Bu araştırmacıdan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğrencilerin sadece dörtte birlik kısmı ulaştığı çözümleri doğrulayabilmiştir. Çalışılan öğrencilerin problemi tam ve doğru çözme oranının arttırılması için literatürde bir takım deneysel çalışmalara rastlanmıştır. Buna göre problem çözme becerisinin geliştirilmesi için çalışma yaprağı kullanımı genelleme ve modelleme sürecinde başarıyı arttırabilir (Olkun, vd. ; 2009). Bunun yanında, öğrenme ortamının doğru düzenlenmesi ve uygun etkinliklerin kullanımı da rutin olmayan problem çözme becerisini geliştirecektir (Kılıç, 2011).

Bu çalışmada, oluşturulan problemi çözme aşamasında başarılı olamayan öğrencilerin yanıtlarına odaklanıldığında, başarısızlığın nedeni olarak yeterli muhakeme yapılamaması göze çarpmaktadır. Yapısı gereği problem çok fazla matematiksel işlem gerektirmemektedir ve bu yüzden öğrencilerin işlem becerisi eksikliği nedeniyle problemi çözemedikleri söylenemez. Problemin üzerine kurulduğu sütun grafiğini okuma becerisinde de sorun yaşamadıkları yine verilen cevaplardan gözlenmiştir. Problem çözme süreçleri boyunca öğrencilerin gözlenmesi ve birebir diyalog kurulması var olan bilgi eksikliklerini daha net ortaya çıkaracaktır (Yeo, 2009). Söz konusu çalışmada öğrencilerin problem çözme süreçleri boyunca, araştırmacı öğrencilerin arasında bulunmuş ve öğrencilerin sürece ilişkin çeşitli sorularına cevap vermiştir. Bu diyaloglar kayıt altına alınmamakla birlikte, öğrenci hazır bulunuşluğu hakkında önemli ipuçları sağlamıştır.

Bunun yanında, öğrencilerin problemi tek bir yoldan çözmeye meyilli olduğu da ulaşılan sonuçlardan birisi olmuştur. "problemi farklı yollardan çözebilir misiniz" ibaresine rağmen öğrenciler çözüm sayısını arttırmakta tutuk davranmışlardır. Bunun nedeni öğrencilerin daha önce bu yönde bir taleple karşılaşmaması olabilir. Bu noktada, eğitim sistemimizdeki eksiklikler göze çarpmaktadır. Eğitim programlarımızın yeniden ele alınması ve ders kitaplarında, dolayısıyla da ders planlarında ve ders işlenişinde rutin olmayan yapıda problemlere yer verilmesi öğrencilerin çok yönlü düşünmelerine ve farklı bakış açıları kazanarak muhakeme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Araştırmanın ikinci ana sonucu da, öğrencilerin problemden çıkarımlarda bulunma ve problemi geliştirme sürecinde başarı gösterememesidir. Öğrencilerden probleme has bir çıkarımda bulunmaları istenirken, onlar genel ifadelere "kaçma" eğilimi göstermişlerdir. "Yapmadığı şeyi telafi edebilmektedir", "bu problem bana, dondurmacının cumartesi günü çalışamayacağını öğretti", "bu problem bana hayatta her şeyin bir çözümü olduğunu öğretti", "problemde aklımızı çalıştırıp çözüm üretmeliyiz" en çarpıcı çıkarım ifadelerdendir. Bu tür cevaplardan, öğrencilerin problemin temel felsefesini yakalayamadığı ve problem üzerinde düşünmekten kaçındığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Oysaki Polya'dan (1957) bu yana problemi çözdükten sonra geriye dönmek ve problemi değerlendirmek, problem çözmede bireysel farklılığı ve gelişmeyi öne çıkaran en önemli adımdır (Kılıç, 2011).

Bunun yanında, problemi geliştirme aşamasında da öğrencilerin yaratıcılıktan uzak kaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğrenciler ya yeni problem üretememişler ya da rubrikte ifade edildiği gibi "esas problemle aynı varsayım ve yaklaşımlara sahip bir problem" geliştirmişlerdir. Bu bulgu Akay ve arkadaşlarının (2006) ulaştığı sonuçlarla uyumluluk göstermektedir. Bunun nedeni öğrencilerin daha önce böyle bir faaliyette bulunmamaları olabilir. Bunu destekler biçimde; Arıkan ve

Ünal (2013) öğrencilerle yaptıkları sınıf içi problem kurma çalışmaları sonucunda öğrencilerin problem kurma konusunda daha başarılı olabileceklerini bulmuşlardır. Buradan, öğrencilerin ne kadar problem kurma çalışması içinde bulunurlarsa, bu konuda o kadar başarı gösterecekleri ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin derslerinde bu tür etkinliklere zaman ayırması faydalı gözükmektedir. Hatta Leung'in (1996) de belirttiği gibi, öğretmen adaylarına problem kurmaları için fırsat sağlamak, onların ileriki öğretmenlik yaşantılarında öğrencilerini bu yönde motive etmeleri için fırsat sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akay, H., Soybaş, D., Argün, Z.(2006). Problem Kurma Deneyimleri ve Matematik Öğretiminde Açık-Uçlu Soruların Kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.129-146. Mart 2006 Cilt:14 No:1

Alkan, A.; Altun, M. (1998). *Matematik Öğretimi.* Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

Arslan, Ç. ve Altun, M. (2007). Learning to solve non-routine mathematical problems. *İlköğretim Online*, 6(1), 50-61.

Bayazit, İ.(2013). An Investigation of Problem Solving Approaches, Strategies, and Models Used by the 7th and 8th Grade Students when Solving Real-World Problems. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(3) • 1920-1927

Baykul, Y.(1997). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*, Ankara: Elit Yayıncılık.

Bottge, A. B.(2002). Reconceptualizing Mathematics Problem Solving for Low-Achieving Students, *Remedial&Special Education*, vol.22, Issue 2, (102-120).

Dhillon, A.S.(1998). Individual Differences within Problem Solving Strategies Used in Physics, Division of Physics.*School of Science*.National Institute of Education, vol.82, (379-405).

Erden, M. (1986). İlkokulların Birinci Devresine Devam Eden Öğrencilerin Dört İşleme Dayalı Problemleri Çözerken Gösterdikleri Davranışlar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*.sayı3. (105-113).

Foong, P.Y. (2002). The role of problems to enhance pedagogical practice. *The Mathematics Educator, 6(2*), 15-31.

Hancock, C.L. (1995). Enhancing mathematics learning with open-ended questions. *The Mathematics Teacher, 88(6),* 496-499.

Hiebert, J.(1996). *Making sense-Teaching and Learning Mathematics with Understanding.* Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Işık, C., Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Algılama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt 12,Sayı 1,Nisan 2011,Sayfa 57-72

Kılıç, S.D. (2011). *Öğrencilerin Matematik Derslerinde Gösterdikleri Performans Düzeylerinin Ölçülmesi Ve Geliştirilme Yaklaşımlarının Aranması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kloosterman, P. (1992). Non-routine word problems: One part of a problem-solving program in the elementary school. *School Science and Mathematics*, 92, 31–37.

Krulik, S., & Rudnick, J. A. (1985). Developing problem solving skills. *Mathematics Teacher, 79* (9), 685-692.

Krulik, S., & Rudnick, J.A. (1993). *Reasoning and problem solving: A handbook for elementary school teachers.* Boston: Allyn & Bacon.

Leung, S., S., (1996). Problem Posing As Assessment:Reflection and Re-Constructions. *The Mathematics Educator*, 1(2), 159-171.

Marchis, I.(2013). Future Primary And Preschool Pedagogy Specialization Students' Mathematical Problem Solving Competency. *Acta Didactica Napocensia.* Volume 6, Number 2, 2013

Marzano, R. J. ; Pickering, D. J. ; MCTighe, J.(1993), *Assessing Student Outcomes.* Library of Congress Cataloging – in – Publication Data, USA: ASCD

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd Ed*. Thousand Oaks: Sage.

National Council of Teachers Of Mathematics (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Va.

Polya, G. (1957). *How To Solve It.* A New Aspect of Mathematical Method. Princeton University Press. Second Edition. Princeton, New Jersey.

Selden, A., Selden, J., Hauk, S., & Mason, A. (1999). *Do calculus students eventually learn to solve non-routine problems?* Tennessee Technological University Technical Report No. 1999-5.

Stanic, G.M.A., & Kilpatrick, J. (1988). *Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum.* In R.I. Charles & E.A. Silver (Eds.), Research agenda for mathematics education: Vol. 3. The teaching and assessing of mathematical problem solving (pp. 1–22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Suydam, M.N. (1987). Indications from research on problem solving. In F.R. Curcio (Ed.), *Teaching and learning: A problem-solving focus* (pp. 99–115). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Olkun, S. vd. (2009). Modelleme Yoluyla Problem Çözme ve Genelleme: İlköğretim Öğrencileriyle Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim.* Cilt 34, Sayı 151 2009, Vol. 34, No 151.

Özdoğan, G. ve Kula, F. (2007). Rutin olmayan problemlere verilen rutin cevaplar. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül, Tokat.

Polya, G. (1962). *Mathematical Discovery.* New York: John Wiley & Sons Inc.

Orton, A., & Wain, G. (1994). Problems, investigations and an investigative approach. In, A. Orton & G. Wain (Eds.), *Issues in teaching mathematics* (pp. 150-173). London: Cassel.

Ünal, H., Arıkan, E. E. (2013). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2), 305-325, 2013.

Yeo, K. K. J. (2009). Secondary 2 Students' Difficulties in Solving Non-Routine Problems. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, October 2009.

Zhu, Y. & Fan, L. (2006). Focus on the Representation of Problem Types in Intended Curriculum: A Comparison of Selected Mathematics Textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 609-626.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KESİRLERİN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI ZORLUKLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, vtoptas@gmail.com

Salih Kürşat Çilingir, Kırıkkale Üniversitesi, kursatcilingir@gmail.com

ÖZ

Matematik eğitimi, bireylere doğayı anlama ve yorumlama imkanı kazandırır. Ayrıca diğer bireylerle iletişim kurma yolunda önemli bir yeri vardır. Matematik eğitimiyle birlikte bireyler öğrendiklerini hayatını kolaylaştırma imkanı bulur. Kazanılan tahmin etme, açıklama, yorumlama ve problem çözme becerileri sayesinde bir problemin üstesinden rahatlıkla gelir. Hayatı kolaylaştırmanın yanında bireyde, analitik düşünme ve estetik gelişimi sağlar. Kesirler ilköğretim matematik eğitiminde çekirdek kavramlardan birisidir, cebirde başarı için gerekli bir öncüdür ve daha ileri eğitimler için bir geçiş konusudur. Ancak kesirler matematik öğretim programının en zor alanlarından birisidir. Öğrenciler ile öğretmenler onu öğrenme ve öğretme de otuz yılı aşkın süredir zorluklar yaşarlar. Alan yazında yapılan taramalar sonucu kesir kavramı öğretimi esnasında öğrencilerin yaşadığı zorluklar ve kavram yanılgıları üzerine epeyce çalışma ortaya konmuş olmasına rağmen öğretmenlerin kesirlerin öğretimi sürecinde karşılaşmış oldukları zorlukları ele alan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu sebepten dolayı çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin kesir öğretiminde karşılaştığı zorluklarla ilgili görüşlerini tespit etmektir. Çalışma, İç Anadolu'da bulunan Kırıkkale ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine 2015-2016 bahar yarıyılında uygulanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinin dört ana çeşidinden birisi olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı oluşturmak için pilot bir uygulama çerçevesinde sınıf öğretmenlerine "Kesirlerin öğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ışığında altı sorudan oluşan açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form çalışmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenlerine yöneltilerek veriler toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin kesirler konusunu öğretirken farklı boyutlarda yaşadığı zorluklar belirlenip yorumlanmıştır. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin, kesirleri öğretirken karşılaşılan zorluklarla ilgili belirlenen altı kategorinin beşinde zorluk yaşadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, Kesir, Kesirlerin Öğretimi, Zorluk.

ABSTRACT

Mathematics education gives individuals the opportunity of understanding and interpreting the nature. Additionally, it has an important role in communicating with people. Individuals find the chance of simlifying the life with mathematis education. They can deal with a problem easily thanks to the ability of predicting, explaining, interpreting and solving problems. In addition to simplifying the life, it causes analytical and aesthetical development in individuals.Fractions is one of the basic concepts in primary mathematics education, a precursor for the success in algebra and a transition subject for further studies. But fractions is one of the most difficult fields in mathematics cirriculum. Over the last three decades, teachers and learners have had difficulties in teaching and learning it. As a result of scanning the body of literature, although there have been many studies on the difficulties and misconceptions that the students have while learning the concept of frantions, there have been few studies on the difficulties that the teachers have while teaching fractions. The study has been carried out in 2015-2016 spring term with the form teachers who work in the state primary schools in Kırıkkale. The study has been conducted by making use of the case study which is one of the four main variations of qualitative

research designs. The form teachers have been asked an open ended question as ‘’What are the difficulties you have while teaching fractions?’’ within the scope of a pilot scheme. An open ended question form, consisting of six questions, has been formed in consideration of the answers that the teachers have given before. This form has been applied to the form teachers who are the participants of this study and a content analysis has been constituted. As a result of the analysis the difficulties that the form teachers have while teaching fractions are determined and interpreted. According to the results, it is revealed that out of six difficulties in teaching fractions that are formerly categorized, five of them are experienced by elementary school teachers while teaching fractions.

Key Words: Form Teachers, Fractions, Teaching Fractions, Difficulty.

GİRİŞ

Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (MEB, 2009).

Formal ya da informal ortamlarda kullandığımız bu bilim dalı, insanlığın tarihi ile birlikte kullanılmaya başlamıştır. Uygulama alanı ise, ilk insanların avladıkları ve hayvanların sayısını hesaplama, arazilerini ölçme, kullandıkları yolların uzunluklarını bulma ile karşımıza çıkar. Aynı zamanda matematik sayılara ve ölçmeye dayalı bir bilim dalı olduğundan soyut varlıkları ve bunlar arasındaki bağlantıları inceler (Işık, 2002). Bahsi geçen uygulama alanlarında kullandığımız nicel değerler için doğal sayılar insanlara yardımcı olurken, bir pizzayı aile üyelerinin eşit paylaşması, iki çikolatayı üç çocuğun paylaşması konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu ihtiyaca cevap vermek için rasyonel sayılar kümesi ortaya çıkmıştır. Öğretimin erken yaşlarda gerekliliğinden dolayı ilköğretim okullarında rasyonel sayılar, kesir alt öğrenme alanı adı altında öğrencilere öğretilmeye başlanır.

Martin ve arkadaşlarının (2015) belirttiğine göre, kesirler ilköğretim matematiğinde çekirdek kavramlardan birisidir, cebirde başarı için gerekli bir öncüdür ve daha ileri eğitimler için bir geçiş konusudur. Ancak kesirler matematik öğretim programının en zor konularından biridir. Gupta & Wikerson (2015)'da kesirlerin, otuz yılı aşkın süredir matematikçiler, öğretmenler ve öğrenciler için zor bir konu olduğunu belirtir.

OECD ülkeleri arasında düzenlenen PISA matematik sınavlarında (2003 ve 2012) Türkiye, ortalama 423 puandan 448 puana yükselerek gelişme göstermiştir. Bu gelişim matematik alanında Türkiye'yi OECD ülkeleri arasında 46. sıradan 42. sıraya yükseltmiştir.Ancak yine de raporlara göre, OECD ortalamasının altında olmamız ve diğer ülkeler arasındaki sıralamada gerilerde kalmamızı öğrencilerin önemli ölçüde kötü matematik performansına sahip olmasıyla ilişkilendirebiliriz. Rasyonel sayılarla ilgili 2012 yılında PISA 'ya katılan ortalama 15 yaşındaki 170 okuldan 1995 öğrencimize "Rasyonel sayılar kavramına ne kadar aşinasınız?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerimizin %2.1'i "Hiç duymadım", %3.4'ü "Bir yada iki kez duydum", %6.7'si "Bir kaç kez duydum", %37'si "Çok kez duydum", %50.9'u ise "İyi biliyorum, kavramı anladım" şeklinde cevap vermiştir. İlkokulla birlikte temelleri atılan rasyonel sayılar konusunun katılımcı öğrencilerin neredeyse yarısı kadarı tarafından anlaşılamadığı sonucuna bu verilerle ulaşabiliriz (PISA, 2014).

Kesirler konusundaki başarısızlığın sebepleri literatür taramasıyla gözler önüne serilebilir. Bu konudaki bazı araştırmalarda, öğrencilerin, parça-bütün ilişkisini kavrayamaması (Pesen, 2007), işlemlerin gerekçeleri, işlemlerle ilgili problem kurabilme ve işlemleri şekille yorumlayabilme performanslarının yeterli olmadıkları (İpek, Işık, &

Albayrak, 2005), kesir karşılaştırmalarında ve bileşik kesirlerde birimin belirlenememesi (Bingölbali & Özmantar, 2009) gibi sorunlarla karşılaştığı söylenebilir. Ancak bu çalışmalar sorunları öğrenci boyutundan incelemektedir. Alan yazına bakıldığında öğretmenlerin kesirlerin öğretimi sürecinde karşılaşmış oldukları zorlukları ele alan çalışmalara pek rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kesirlerin öğretiminde yaşadıkları zorluklarla ilgili görüşlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Kesirler konusunda öğrencilerin yaşadığı zorlukları ele alan çalışmalar literatürde mevcut olmasına rağmen, öğretmenlerin bu konuyu öğretirken yaşadıkları zorluklarla ilgili çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu araştırma ile birlikte öğretmenlerin kesirler konusunda yaşadıkları zorluklar kendi görüşleri doğrultusunda belirlenip incelenmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir ilde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır.
- Araştırma, 2015-2016 yılları eğitim döneminde yapılmıştır.
- Araştırmacının ve katılımcıların şartları ve araştırmanın yönteminden dolayı katılımcı sayısı sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma, nitel bir çalışma örneğidir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinin bir boyutu olan 'durum çalışması' ndan yararlanılmıştır.

Durum çalışmalarında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu Bölgesi'nin Kırıkkale ilindeki devlet ilkokullarında görev yapan 34 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Okulların belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu okullardaki öğretmenler ise gönüllülük esasına dayanılarak seçilmiştir.

Kullanılan Araçlar

Araştırmada öğretmenlere yöneltilecek soruları belirlemek için önce bir pilot çalışma yapılmıştır. Gönüllülük esas alınan bu çalışmada, 11 sınıf öğretmenine açık uçlu "Öğrencilerinize kesirleri öğretirken yaşadığınız zorluklar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar uzman eşliğinde analiz edilerek altı adet araştırma sorusu belirlenmiştir. Belirlenen sorular açık uçlu soru formu yoluyla araştırma kapsamında belirlenen sınıf öğretmenlerine yöneltilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1

Kazanımlardan kaynaklanan zorluklar

Temalar	f
Seviyenin üzerinde	13
Zorluk yok	11
Ayrılan süre yetersiz	7
Ayrıntıya inmiyor	7
Günlük hayatla ilişkili değil	6
Sırası uygun değil	1
Alıştırma sayısı az	1
TOPLAM	**46**

Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kesirleri öğretirken programdaki kazanımlardan kaynaklanan zorluklarla ilgili görüşleri görülmektedir. "Seviyenin üzerinde" cevabının on üç kez, "Zorluk yok" on bir kez kendine yer bulmuştur. "Ayrıntıya inmiyor" ve "Ayrılan süre yetersiz" yedi kez tekrarlanırken "Günlük hayatla ilişkili değil" altı kez tekrarlanmıştır. "Sırası uygun değil" ve "Alıştırma sayısı az" sadece bir kez cevap olmuştur.

Tablo 2

Zaman bakımından kaynaklanan zorluklar

Temalar	f
Yetersiz	17
Yeterli	11
Önceki dersi tekrar edememe	3
Fazla örnek çözememe	3
Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini uygulamak için çok az	2
Bazı kazanımlar için yetersiz	2
TOPLAM	**38**

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin kesirleri öğretirken zaman bakımından karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri sıralanmıştır. Tabloya göre "Yetersiz" cevabı on yedi kez, "Yeterli" cevabı on bir kez yinelenmiştir. "Önceki dersi tekrar edememe" ve "Fazla örnek çözememe" üçer kez öğretmenler tarafından belirtilirken "Yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini uygulamak için çok az" ve "Bazı kazanımlar için yetersiz" cevaplarının ikişer kez üzerinde durulmuştur.

Tablo 3

Öğrenciden kaynaklanan zorluklar

Temalar	f
Somutlaştıramama	17
Problem çözme ve işlem becerisi eksikliği	14
Hazırbulunuşluk düzeyi	7
İsteksizlik/İlgisizlik	5
Kaynaştırma öğrencisi	1
Şekilleri deftere düzgün aktaramama	1
Yaşı	1
1'den küçük sayıları kabullenememe	1
TOPLAM	**47**

Tablo 3'de sınıf öğretmenlerinin kesirleri öğretirken öğrencinin öğrenmesinden kaynaklanan zorluklarla ilgili görüşleri sıralanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin on yedisi "Somutlaştıramama" üzerinde dururken, on dördü "Problem çözme ve işlem becerisi eksikliği" cevabını vermiştir. Ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin yedisi "Hazırbulunuşluk düzeyi", beşi ise "İsteksizlik/İlgisizlik" üzerinde durmuştur. "Kaynaştırma öğrencisi", "Şekilleri deftere düzgün aktaramama", öğrencinin "Yaşı", "1'den küçük sayıları kabullenememe" zorlukları ise birer kez cevap olmuştur.

Tablo 4

Kitaplardan kaynaklanan zorluklar

Temalar	f
Etkinlikler az, örnekler yetersiz	23
Konu anlatımı yetersiz	12
Öğrenci düzeyinin üzerinde, soyut	10
Etkinlikler basit düzeyde	6
Günlük yaşama uygun değil	1
Cevap yok	1
TOPLAM	**53**

Tablo 4'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kesirler konusunu öğretirken yaşadığı ders kitaplarından kaynaklanan zorluklarla ilgili görüşleri görülmektedir. Öğretmenlerin yirmi üçü "Etkinlikler az, örnekler yetersiz", on ikisi "Konu anlatımı yetersiz", onu "Öğrenci düzeyinin üzerinde, soyut", altısı "Etkinlikler basit düzeyde" şeklinde cevap vermiştir. Bir öğretmen ise "Günlük yaşama uygun değil" görüşünde bulunmuştur. Soruya bir öğretmen yanıt vermemiştir.

Tablo 5

Materyal eksikliğinden kaynaklanan zorluklar

Temalar	f
Yetersiz	17
Zorluk yok	12
Öğrencinin somutlaştıramaması	4
Hazırlamasının zaman alması	4
Evde hazırlama zorunluluğu	2
Kullanılmaması	2
Cevap yok	1
Maddiyat	1
TOPLAM	**43**

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerinin kesirlerin öğretiminde materyal eksikliğinden dolayı karşılaştıkları durumlarla ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin on yedisi "Yetersiz" derken on ikisi "Zorluk yok" demiştir. "Öğrencinin somutlaştıramaması" ve "Hazırlamasının zaman alması" dörder kez öğretmenler tarafından cevap olarak belirtilmiştir. "Evde hazırlama zorunluluğu" ve "Kullanılmaması" ikişer kez, "Maddiyat" ise bir kez cevap olmuştur. Bir öğretmen de soruya görüş bildirmemiştir.

Tablo 6

Öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan zorluklar

Temalar	f
Zorluk yok	12
Öğrencinin yaş düzeyine uygunsuzluğu	6
Sınıfın fiziki koşulları	5
Zaman yetersiz (gösterip - yaptırma için)	5
Somutlaştıramama (anlatım ve soru-cevap için)	3
Cevap yok	3
Kesirlere uygun değil	3
Ön hazırlık gerektirmesi	2
Birden fazla yöntem ve teknik gerekmesi	1
TOPLAM	**40**

Son olarak Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin kesirleri öğretirken öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan zorluklarla ilgili görüşleri listelenmiştir. Bu soruya yönelik görüşler sonucu fazla sayıda tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin on ikisi "Zorluk yok"

şeklinde görüş belirtmişlerdir. Diğer görüşler ise; "Öğrencinin yaş düzeyine uygunsuzluğu" altı görüş, "Sınıfın fiziki koşulları" ve "Zaman yetersiz (gösterip-yaptırma için)" beşer görüş, "Somutlaştıramama (anlatım ve soru-cevap için)" ve "Kesirlere uygun değil" üçer görüş, "Ön hazırlık gerektirmesi" iki görüş, "Birden fazla yöntem ve teknik gerekmesi" bir görüş şeklindedir. Bu soruda öğretmenlerden üçü görüş bildirmemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bulgularıyla birlikte sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kesirleri öğretirken belirlenen altı kategorinin beşinde zorluk yaşadığı tespit edilmiştir ve bu zorlukların hangileri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin zorluk olmadığına dair en yüksek görüş bildirdiği kategori ise öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan zorluklarla ilgili görüşlerinin istendiği soruyla ilgilidir. Verilen cevaplar ve araştırmacının uygulama sırasındaki gözlemleri ışığında sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini bilme, anlama ve uygulama noktasında eksik kaldığı sonucuna varılmıştır. Literatürde bu sonuç farklı bir araştırmadaki (Toptaş, 2012) bulgular ile örtüşmektedir. Eksikliklerinin farkında olmayan öğretmenler, kesirler konusunu anlatırken öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan zorluklarla ilgili görüşlerini belirtirken "Zorluk yok" cevabını vermiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin hem geleneksel hem de güncel öğretim yöntem ve teknikleri bilgilerini artırmaya ve uygulamaya yardımcı olabilecek çalışmalar geliştirilmelidir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunun belirttiği gibi materyal eksikliği büyük bir sorundur. Pratik hazırlanabilen, kolayca uygulanabilen materyal sayısı yetersiz olarak görüldüğünden ve ekonomik yetersizlikten dolayı öğretmenler okulda konuyla alakalı materyallerin hazır olmasını talep etmektedir. Böylece materyal hazırlamanın vermiş olduğu zaman ve enerji kaybını engelleyebileceklerini, ders işlenişi sırasında motivasyon kaybını önleyebileceklerini düşünmektedirler. Bu sonuç, öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmanın (Fidan, 2008) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri kesirleri öğretirken yetkin kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Ancak bulgulara göre öğretmenler kaynak kitaptan memnun değillerdir. Öğrenciyle birebir etkileşimde bulunan, eğitim-öğretim hayatının böylesine içinde olan öğretmenlerin kaynak kitap hazırlanması aşamasında aktif rol alması gerekmektedir. Ayrıca bu kitaplar hazırlanırken kazanımlar özenle belirlenmeli ve sınıf öğretmenine yardımcı olacak şekilde, hayatın içinde bulunan örneklerle desteklenmelidir. Kaynak kitaplardaki eksiklik, literatürde başka bir çalışmanın da (Arslan & Özpınar, 2008) bulgularının yorumlanmasıyla belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, yeni öğretim yaklaşımıyla birlikte öğrencinin öğrenme süreci içinde aktif rol alması ve kesirler konusunun (öğrenci zihninde) soyuttan somuta taşınması gereken bir konu olmasından dolayı öğretim aşamasında bu konuya daha fazla zaman ayrılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Bundan dolayı çalışmanın daha da ileriye gidebilmesi için farklı şehirlerden öğretmenlere ulaşılabilir. Öğretmenlerin demografik özellikleri baz alınarak araştırma farklı bir boyut kazandırılabilir. Öğretmenlerin yaşadığı bu zorluklara çözüm önerileri geliştirilebilir. Öğretmenlere kesirler konusunu daha etkili, doğru ve kalıcı şekilde aktarabilmelerini sağlamak için hizmet içi eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2*(1).

Bingölbali, E., & Özmantar, M. F. (2009). Matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1*(1), 48-61.

Gupta, D., & Wilkerson, T. L. (2015). Teaching and Learning of Fractions in Elementary Grades: Let the Dialogue Begin! *Curriculum and Teaching Dialogue*, *17*(1/2), 27.

İpek, A., Işık, C., & Albayrak, M. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının kesir işlemleri konusundaki kavramsal performansları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*, 537-547.

Işık, A. (2002). Matematik dünyasında değişimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 10 (2)*, 365-368.

Martin, T., Petrick Smith, C., Forsgren, N., Aghababyan, A., Janisiewicz, P., & Baker, S. (2015). Learning fractions by splitting: Using learning analytics to illuminate the development of mathematical understanding. *Journal of the Learning Sciences*, *24*(4), 593-637.

MEB, T. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı: Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Pesen, C. (2007). Students' misconceptions about fractions. *Egitim ve Bilim*, *32*(143), 79.

PISA, O. (2014). results: What students know and can do–Student performance in mathematics, reading and science (Volume I, Revised edition). PISA: OECD Publishing.

Toptaş, V. (2012). Elementary School Teachers' Opinions on Instructional Methods Used in Mathematics Classes. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *37*(166).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*: Seçkin Yayıncılık.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FERMİ PROBLEMLERİNDEKİ MATEMATİKSEL MODELLEME BECERİLERİ

Sinem YANBIYIK, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sinem.yanbiyik@gop.edu.tr

Yasin GÖKBULUT, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, yasin.gokbulut@gop.edu.tr

ÖZ

Matematiğin öğretiminde gerçek hayat problemlerinin kullanılması, matematiksel modelleme etkinliklerinin de kullanımını ortaya çıkarmıştır. Matematiksel modelleme problemi gerçek hayatla ilişkilendirme sürecidir. Bu süreçten beklenen verimi sağlamak adına rutin olmayan problemlerden yararlanılmaktadır. Bu tür problemler açık uçludur, tek bir doğru cevabı ya da çözüm yolu bulunmaz. Rutin olmayan problemlere Fermi problemleri örnek olarak gösterilebilir. Fermi problemlerinde, çözümü gerçekleştiren kişi daha fazla bilgiye ihtiyaç duyar ve belirli varsayımlar yapmadan, tahminlerde bulunmadan çözüme ulaşamaz. Bu durum Fermi problemlerinin karakteristik özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Fermi problemleri kullanılarak matematiksel modelleme becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Gaziosmanpaşa Üniversitesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden 3'ü çalışma grubu olarak seçilmiş. Bu seçim maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılarak yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama sürecinde görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından seçilmiş olan 4 adet Fermi probleminin matematiksel modelleme süreçlerine göre çözülmesi üzerine yapılandırılmıştır. Görüşmeler öncesinde araştırmacı tarafından seçilen bir Fermi problemi tüm öğretmen adayları ile birlikte çözümlüş, sonrasında görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının her biri ile farklı bir günde farklı problemler sorularak yapılan görüşme süreçlerinin tümü video kaydına alınmıştır. Elde edilen bulgular ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan betimsel analiz sonucu öğretmen adaylarının matematiksel modelleme aşamalarından "değişkenleri seçme ve varsayımları kurma" aşamasında başarılı, "matematiksel modelleri kurma" aşamasında ise başarısız oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına, eğitimcilere ve öğretim programcılarına günlük hayatla ilişkili problemlerin matematikte daha fazla yer almasının; öğrencilerin problem çözümünde daha sık model ve nesnelerden yararlanmasının ve öğrencilerin problemi anlama konusunda daha fazla etkinlik yapmalarının sağlanması yönünde önerilerde bulunulabilir

Anahtar Sözcükler: Matematiksel modelleme, Fermi Problemleri, Problem çözme

ABSTRACT

The use of real life problems in the learning of mathematics also revealed the use of mathematical modelling activities. Mathematical modelling is the process of associating the problem with real life. It makes use of non-routine problems in order to obtain the expected efficiency from this process. These kinds of problems are open-ended; they do not have a single correct answer or solving method. Fermi problems can be given as an example to non-routine problems. In Fermi problems, the person who solves the problem needs lots of information and cannot reach a solution without making certain assumptions and predictions. This arises from the characteristic features of Fermi problems. The purpose of this study is to reveal mathematical modelling skills of form teacher candidates, using Fermi problems. For this purpose, 3 senior year students, who are studying in the Department of Primary School Teaching in Gaziosmanpaşa University, were selected as the study group. This selection was made by using maximum diversity sampling. During the data collection process of the study; interviewing and document analysis methods were used. The interviews were structured according to the mathematical modelling processes of 4 Fermi problems, which were selected by the researcher. A Fermi

problem that was selected by the researcher before the interviews, was solved together with all teacher candidates and then the interviews were held individually. All of the interview processes, which were made by asking different problems to each teacher candidate on a different day, were videotaped. The obtained results were analyzed using descriptive analysis method. As a result of the descriptive analysis method, it was observed that teacher candidates were successful in the mathematical modelling phase of selecting the variables and establishing the assumptions, while they were not successful in the phase of establishing the mathematical model. Based on these results, the following suggestions can be made to teacher candidates, trainers and educational programmers: more problems related to daily life should be available in mathematics, it should be ensured that students make use of models and objects more often in problem-solving, and they carry out more activities on problem understanding.

Keywords: Mathematical modelling, Fermi Problems, Problem Solving

GİRİŞ

Çarpım tablosunun ezberletildiği, tahtada öğretmen tarafından çözülmüş olan problemin deftere aktarıldığı matematik derslerinden vazgeçip, üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesinin amaçlandığı, matematiğin sıkıcı değil, zevkli ve eğlenceli bir ders haline dönüştürülmesi gerektiğine inanılan günümüzde, problem çözme, gerçek hayatla ilişkilendirme, yaratıcı düşünme gibi olgular sıklıkla anılmaktadır. Matematik eğitimi sayıları işlemleri öğrenmekten, günlük yaşamın vazgeçilmezi olan hesaplama becerilerini kazandırmaktan öte bir işlev üstlenmekte, her geçen gün biraz daha karmaşıklaşan yaşam savaşında ayakta kalmamızı sağlayan düşünme, olaylar arasında bağ kurma, tahminde bulunma, problem çözme gibi önemli destekler sağlamaktadır (Umay,2003;2349). Diğer yandan öğretmenlerimizin kural bilgisini önemsemeleri, çocukların gözünde matematiği, "kuralların doğru bilinip uygulanması halinde doğru çözümler veren bir ders" olarak göstermektedir. Bu durum çocuklarda kural ve formül beklentisi yaratmakta ve bu beklenti esnek düşünmeyi engellemektedir (Altun&Dönmez&İnan&Taner&Özdilek,2001; 228). Ancak 2005 yılından itibaren yenilenen öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği becerilerden bahsedilmiş ve üst düzey düşünebilme ve problem çözmenin önemi üzerinde durulmuştur. Problem çözme yeteneği insanın varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel yeteneklerden biridir. Her alandaki zorluklarla başa çıkmadaki rolünden dolayı, okul matematik programlarının ana hedeflerinden biri bu yeteneğin geliştirilmesi ile ilgilidir (Altun v.d.,2001; 212).

Okullarımızda yürütülen matematik derslerinde soyut durumların, öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap edecek yöntem ve materyal kullanılarak somutlaştırılması, daha eğlenceli hale getirilmesi ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır. Fakat sınıfların kalabalık olması, öğretim programının yoğun olması ve sınav sisteminin öğrencileri test çözmeye yönlendirmesi gibi nedenler öğrencilerin matematiği sıkıcı, soyut ve gerçek dünya ile ilişkisiz olarak görmelerine sebep olmaktadır (Deniz&Akgün,2014; 103). Matematik ile yaşamın iç içe olduğu görüşünün oluşması ve matematiği zevk alarak yapmaları için öğrenciler ilköğretimin ilk yıllarından itibaren matematiksel modelleme ile tanıştırılmalıdırlar (Doruk&Umay,2011; 133).

Matematiği farklı bağlamlarda uygulama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla da geleneksel matematik öğretimine karşılık, gerçek hayattan bir durumun matematiksel olarak ifade edilme sürecini içeren matematiksel modelleme yaklaşımı ortaya atılmıştır (Taşova&Delice,2012). Matematiksel modelleme, gerçek hayat problemlerinin çözümünde hayat ile problem arasında bağ kurma işlemine denilmektedir (Altun v.d.,2001; 213). Ülkemizde uygulamaya konan yeni ilköğretim matematik programı matematiksel modellemenin altını çizerek vizyonunu, yaşamında matematiği gerektiği şekilde kullanabilen, gerçek yaşam durumlarıyla matematik arasındaki ilişkiyi kurabilen, karşılaştığı problemlere

farklı çözüm yolları üretebilen, analitik düşünceye sahip akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek olarak yeniden ifade etmiştir (MEB,2005; Akt. Erarslan, 2012; 2954).

Haines&Crouch (2007), modellemeyi, gerçek hayat problemlerinin soyutlaştırılması, matematikselleştirilmesi, çözülmesi ve değerlendirilmesi olarak tanımlamışlardır (Deniz,Akgün,2014; 104). Ayrıca matematiksel modelleme, öğrencilerin alışık olmadığı durumlarla başa çıkma noktasında imkân tanıyan ve gerçek hayat problemlerine yardım edip onları hazırlayan etkili bir araçtır (English,20066;Lesh&Doerr,2003; Akt. Erarslan,2012; 2954). Matematiksel modelleme sürecinde gerçek yaşamdan, pür matematiğin dışından doğan bir konu alınır ve bu konu matematiksel olarak ifade edilir. Böylece matematiksel teknikler konuya ışık tutmak için kullanılır. Bu bağlamda modelleme, çok yönlü bir problem çözme sürecidir (Blum&Niss,1989; Akt. Doruk&Umay,2011; 125).

> *Spanier'e(1992) göre geçmişi 1972 yılına dayanan matematiksel modelleme Claremon matematik kliniğinde öğretilmeye başlanmıştır. Bu klinikte bir matematikçinin, fen ve mühendislik alanındaki problemlerin üstesinden gelmek üzere yetiştirilmekte olduğu belirtilmektedir. Böylelikle modelleme matematik ve diğer alanlarda kullanılmaya başlanmış ve günümüzde de ilgili çalışmalar yapılmıştır. Özellikle fen ve mühendislik alanında daha çok kullanılmasına rağmen son on yılda matematik derslerinde de önemli yer almıştır* (Ciltaş&Işık,2013; 1178).

Matematiksel modelleme problemleri, öğrencilerin bir durumu açıklamalarını ve anlamlandırabildikleri şekilde matematikselleştirebilmelerini, problemdeki bilgileri yorumlamalarını, ilgili verileri seçmelerini, yeni verilere giden işlemleri tamamlamalarını ve anlamlı gösterim şekillerini oluşturmalarını gerektirmektedir (Lesh&Doerr,2003; Akt. Hıdıroğlu, Tekin Dede, Kula ve Bukova Güzel, 2014; 2). Matematiksel modelleme ile çözülecek olan problemler gerçek hayattan ve rutin olmayan sorular olmalı ve bir tek doğru cevap yerine birden fazla cevabı bulunabilmelidir. Açık uçlu olması, tek bir doğru cevabının ve çözüm yolunun olmaması, hazır kalıpların olmaması, modelleme problemlerini önemli hale getirmektedir (Kertil,2008; Akt.Taşova&Delice,2012).

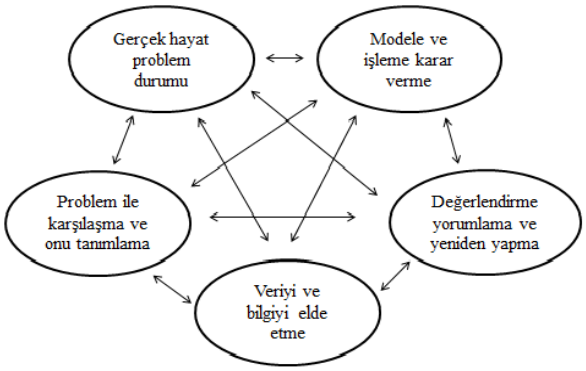
Matematiksel modelleme sürecinde etkinlikler, çocuğun ilgilendiği temalar çerçevesinde geliştirilip problem durumunu araştırmak, açıklığa kavuşturmak için teşvik edecek şekilde düzenlenir (Doruk,2011; 3). Öğrenciler gerçek yaşamın içinden alınan problem durumlarını bir araştırmacı gibi matematikten yararlanarak çözümlemeye ve benzer durumlar için uygulanabilecek bir bağıntıya ulaşmaya çalışırlar (Doruk&Umay,2011; 125). Etkinlik sonunda çocuklar çeşitli resimler, semboller ve diyagramlar kullanarak arkadaşlarına sunar (Doruk,2011; 3).

Matematiksel modelleme sürecinin belirli aşamaları bulunmaktadır. Berry&Houston (1995) ve Ferri(2007), modelleme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamışlardır (Hıdıroğlu v.d.,2014; 4):

1. *Problemi anlama:* Söz konusu gerçek yaşam problemleri tanımlanır ve gerekli veriler toplanarak problem incelenir. Gerçek yaşam durumuna yönelik deneyimlerin ortaya çıkması ve bu durumların irdelenmesi için problemin anlaşılması gerekmektedir.
2. *Değişkenleri seçme ve varsayımları kurma:* Gerçek yaşamdan hareketle problem durumu için değişkenler ve varsayımlar belirlenir. Değişkenler tanımlanır.
3. *Matematikselleştirme:* Gerçek yaşamı matematiğe dönüştürmeyi gerektirir. Gerçek yaşam durumunun hangi matematiksel kavramları gerektirdiği belirlenir.

4. *Matematiksel modelleri kurma ve birleştirme*: Varsayımlar, ön bilgiler ve matematiksel beceriler doğrultusunda gerçek yaşam durumunu temsil edecek grafik, denklem, eşitsizlik gibi yapılar oluşturularak matematiksel formüller elde edilir.
5. *Matematiksel çözümü gerçekleştirme:* Oluşturulan matematiksel modeller aracılığıyla problemin çözümü gerçekleştirilir.
6. *Çözümleri yorumlama:* Problemin çözümünde elde edilen matematiksel sonuçlar analiz edilerek çözüm kelimeler yoluyla ifade edilir.
7. *Modeli doğrulama:* Modelin doğrulanması için ihtiyaç duyulan verilere karar verilir. Bu veriler kullanılarak modelin durum için uygun olup olmadığı test edilir. Model ve modelin çözülmesiyle elde edilen sonuçlar sorgulanır.

Doerr (1997) ise, matematiksel modelleme ile gerçek hayat problemlerini çözme sürecini şekil 1 'deki gibi özetlemiştir (Ciltaş&Işık,2013; 1178):



Şekil I: Modelleme Sürecinin Aşamaları

Açık uçlu, kalıp cümlelerle öğrenciyi yönlendirmeyen, rutin olmayan ve öğrencileri gerçek hayat durumları üzerinde düşünerek çalıştırmayı sağlayan problemlerin olmaması matematik eğitim programının önemli bir eksiğinin olduğunu göstermektedir (Taşova&Delice,2012). Bu sebeple öğretmen eğitimi programlarında ve ders kitaplarında, probleme farklı açılardan bakabilen, matematiği gerçek hayat durumlarına yorumlamada kıvrak bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan matematiksel modelleme ve matematiksel modelleme etkinlikleri oluşturabilme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar oluşturulmalıdır (Kertil,2008; Akt.Taşova&Delice,2012).

Matematik öğretimi yapan öğretmenlerin ise derslerinde rutin olmayan gerçek hayat problemlerine yer vermesi ve modelleme becerilerini öğrencilere kazandırması ve bu alanda sık sık uygulama yapması gerekmektedir. Uygulanacak matematiksel modelleme etkinlikleri çalışma yapılacak öğrenci seviyelerine uygun ve günlük hayatta karşılarına çıkabilecek problemlerden seçilmelidir. Rutin olmayan problemlere örnek olarak Fermi problemleri gösterilebilir. Fermi problemleri, okullarda matematiksel modelleme süreçlerinde işbirliğini teşvik etmek ve vurgu yapmak için kullanılmaktadır. 1938 yılında Nobel Ödülü kazanan fizikçi Enrico Fermi tarafından ortaya atılan Fermi problemleri, öğrencilerin problem çözümüne tahmin ve varsayımlar yoluyla ulaşmasını sağlar. Bu problemlerde daha fazla bilgiye ulaşmadan çözüm elde etmek mümkün olmayabilir. *"Okulunuz bir ay içinde kaç adet kağıt kullanır?", "3 kilometrelik bir alanda bulunan trafikte kaç adet araç bulunur?"* gibi sorular Fermi problemlerine örnek olarak gösterilebilir (Peter-Koop, 2005, s.457). Rutin olmayan problemler kullanılarak yapılan matematiksel modelleme etkinliklerinin önemli hale gelmesine rağmen okullarımızda matematik eğitimcileri tarafından kullanılmadığı görülmüştür (Akgün, Ciltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık, 2013, s.23).

Matematiksel modellemenin bu denli etkili ve yararlı olmasına karşılık okullarımızda uygulama konusunda öğretmenlerimiz tarafından tercih edilmemesinin sebebi olarak modelleme üzerine yapılan araştırma sonuçları gösterilebilir. Mevcut sonuçlara göre öğretmenler lisans kademesinde matematiksel modelleme ile ilgili gerekli bilgi ve beceriyi alamamaktadırlar (Ural, 2014; Ciltaş ve Işık, 2013; Bal ve Doğanay, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerimizin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde uygulanan programın içeriğine matematiksel modellemenin öğretimi konusunda eklemeler ya da geliştirmeler yapılabilir. Özellikle ilkokul seviyesinden itibaren öğretilmesi gereken matematiksel modelleme becerileri sınıf öğretmenlerinin bu konuda yeterli olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel modelleme konusundaki durumlarını belirlemek amacıyla yapılan yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumdan hareketle, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Fermi problemlerinin çözümündeki matematiksel modelleme becerilerinin ortaya çıkarılmasıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerilerini belirlemek için yapılan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi, araştırma deseni olarak ise nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışmasının "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Durum çalışması; nasıl ve neden sorularına cevap arandığı, araştırmacının kontrol alanının sınırlı olduğu ve gerçek yaşamdaki olgu ve olayları konu alan bir araştırma şeklidir (Yin, 1984, s.1). Bütüncül çoklu durum deseni ise araştırmacının çeşitli araştırma yerlerinden ya da bir alandaki birden fazla programdan seçim yaptığı bir durum çalışması türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.292). Araştırmanın çalışma grubunu sınıf öğretmeni adaylarının oluşturması ve adayların akademik başarılarına göre düşük orta ve yüksek düzeyde olanlardan seçilmesi ile çalışma bütüncül çoklu durum özelliği göstermektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada 3 sınıf öğretmeni adayı ile çalışılmıştır. Bu sınıf öğretmeni adayları bir devlet üniversitesinin ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken olasılık temelli olmayan örneklem tekniklerinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitim süreci içinde almış oldukları Temel Matematik I, Temel Matematik II, Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin dönem sonu başarı ortalamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu derslerden başarılı, orta derecede başarılı ve düşük derecede başarılı olan öğretmen adayları seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerilerini belirlemek amacıyla Fermi problemlerinin kullanıldığı, literatürde yer almış tüm araştırmalar incelenerek, veri toplama aracı oluşturulmaya çalışılmıştır. İncelenen tüm Fermi problemleri araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve matematiksel modellemeye uygunluğu açısından kontrol edilmiştir. Matematiksel modelleme becerisini ortaya çıkarabilecek nitelikteki Fermi problemlerinden oluşan 5 maddeli veri toplama aracı oluşturulmuştur. Veri toplama aracının matematik alanında akademik çalışmaları olan üç akademisyenden uzman görüşü alınarak değerlendirmesi yapılmıştır. Ayrıca, görüşme sürecinde ve analizinde

araştırmacıya rehberlik edecek, matematiksel modelleme sürecinin aşamalarına uygun olarak, "araştırmacı görüşme kılavuzu" hazırlanmıştır. Bu kılavuz, verilerin analizinde araştırmacıya rehberlik edeceği için yalnızca araştırmacı tarafından kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşmeler yapılmadan bir hafta önce tüm katılımcılar bir sınıf ortamında toplanmış, Fermi problemleri ve onların çözüm şekli hakkında bilgilendirilmek amacıyla araştırmacı tarafından matematiksel modelleme kullanılacak şekilde bir Fermi probleminin çözümü yapılmıştır. Sonrasında her gün bir katılımcıyla olmak üzere, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Her bir katılımcı, yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ve Fermi Problemlerini içeren soruları yanıtlamış, bu süreçte matematiksel modellemeden yararlanmıştır.

Görüşme, katılımcının yarı yapılandırılmış görüşme formundaki Fermi problemlerinin çözümünde araştırmacıya soru sorabileceği, araştırmacının çözüm sürecini verilen cevaplara göre yönlendirebileceği şekilde yapılandırılmıştır. Katılımcıya, söz konusu problemlerin çözümünde araştırmacıya soru sorma konusunda esneklik tanınmıştır. Araştırmacı, katılımcı tarafından sorulan soruları, kendisine rehberlik eden ve önceden hazırlanmış olan "araştırmacı görüşme kılavuzunun doğrultusunda cevaplar vererek, katılımcıya rehberlik etmiştir. Görüşme süresi boyunca araştırmacı, katılımcının matematiksel modelleme becerilerini gözlemlemiş ve video kaydına almıştır. Katılımcılar, uygulama öncesi yapılan bilgilendirme ile, görüşmelerin video kaydına alınmasını kabul etmiştir. Her görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler (yarı yapılandırılmış görüşme formundaki Fermi problemlerinin çözümleri) ilk olarak matematiksel modelleme sürecinin aşamalarına göre yorumlanmış, video kayıtları baştan sona transkript edilmiştir. Bu süreçte araştırmacının hazırlamış olduğu "araştırmacı görüşme kılavuzu" ndan yararlanılmıştır. Bu görüşme kılavuzunda, matematiksel modelleme sürecinin aşamalarında elde edilmesi gereken kazanımlar bulunmaktadır. Verilerin betimlenmesi, bu kazanımlara göre yapılmıştır. Araştırmacı görüşme kılavuzunda bulunan matematiksel modelleme sürecinin aşamalarını oluşturan kazanımlar Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Matematiksel Modelleme Sürecinin Kazanımları

Matematiksel Modelleme Aşaması	**Gerçekleştirilmesi Beklenen Kazanımlar**
Problemi anlama aşaması	Problemi detaylı şekilde sözlü olarak açıklayabilme Çözüm için daha fazla bilgiye ihtiyaç olup olmadığını açıklama Problemdeki değişkenleri sıralayabilme
Değişkenleri seçme ve varsayımları kurma aşaması	Olası varsayımları ifade edebilme Olası varsayımlara uygun şekil, şema, grafik vs. modeller oluşturabilme
Matematiksel modelleri kurma aşaması	Oluşturulan tüm modeller arasında ilişki kurabilme Olası varsayımları matematiksel olarak ifade edebilme
Matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması	Gerekli matematiksel işlemleri yapabilme Elde edilen verileri birleştirerek matematiksel işleme dökme
Çözümü yorumlama aşaması	Çözümün nasıl elde edildiğini açıklayabilme

Video kaydı transkript edilirken, hazırlanan bu kılavuzda yer alan kazanımlar ölçüt alınarak öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan betimlemenin ardından, katılımcılardan elde edilmiş olan veriler, erişebilirlik ve doğruluk kriterlerine göre analiz edilmiştir.

Erişebilirlik kriteri

Bu kriter ile öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen sorulara cevap verirken sergilediği davranışlar betimlenmiştir. Erişebilirlik kriterine göre öğretmen adaylarının Fermi problemlerinin çözümleri sırasında matematiksel modelleme aşamalarını gerçekleştirirken; düşünme durumu *"düşünme"* , düzeltme yapma durumu *"düzeltme"* hızlı bir şekilde cevaplama durumu *"hızlı cevaplama"* ve matematiksel modelleme aşamalarını gerçekleştirmeme durumu *"cevaplama yok"* olarak nitelendirilmiştir.

Doğruluk Kriteri

Bu kriter ile öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların doğruluğu analiz edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin betimlenmesinin ardından görüşme sürecinde katılımcılara sorulan Fermi problemlerinin matematiksel modelleme sürecine göre doğruluğunu analiz edebilmek amacıyla doğruluk kriterleri belirlenmiş ve her bir soru için doğruluk kriteri analiz tablosu oluşturulmuştur (Hıdıroğlu ve diğerleri, 2014, s.7). Bu tabloda matematiksel modelleme basamaklarına *(Problemi anlama, değişkenleri seçme ve varsayımları kurma, model oluşturma, matematiksel çözümü gerçekleştirme, çözümü yorumlama)* sırasıyla A_1, A_2, A_3, A_4 ve A_5 kodları verilmiştir. Ayrıca her soru için bu basamaklara ait kritik özellikler belirlenmiştir.

Kritik özellikler; Fermi probleminin çözümünde her bir matematiksel modelleme aşamasına ait olan gerekli özelliklerdir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre her bir soru için ayrı olarak belirlenmiş kritik özelliklerin bulunma durumları doğruluk kriteri açısından değerlendirilecektir. Kritik özelliklerden hiç birini yazmamış olan katılımcının cevabı özelliğin ait olduğu aşamaya göre "doğru değil", en az bir tanesini yazmış olan katılımcının cevabı "kısmen doğru", tamamını yazmış olan katılımcının cevabı ise doğru olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular matematiksel modelleme aşamalarına göre her soru için ayrı olarak betimlenecektir.

1. *Evinizde bir hafta içinde ortalama kaç litre su harcanmaktadır ?*

1. Doğruluk Kriterine Göre Verilerin Betimlenmesi

1.1.Problemi Anlama Aşaması

Ayhan: Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Tüketilen suyun temizlik, tuvalet, içme, banyo, bulaşık, çamaşır gibi alanlarda kullanılabileceğinin düşünülmesi beklenirken, öğrenci yalnızca içme suyu olarak düşünmüştür. Problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyup duymadığını belirtmemiş, eksik olduğunu düşündüğü bilgilere varsayımlar yaparak ulaşmıştır. *"Evdeki kişiler ortalama 4 kişi olsa…"* ifadesiyle çözüme başlamıştır.

Buket: Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyup duymadığını belirtmemiş, eksik olduğunu düşündüğü bilgilere varsayımlar yaparak ulaşmıştır. *"Benim ailemden yola çıkarsak ailemde 5 kişiyiz…"* ifadesiyle varsayım yaptığını belirtmiştir.

Gizem: Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Tüketilen suyun farklı alanlarda kullanılabileceğinin düşünülmesi beklenirken, öğrenci yalnızca içme suyu olarak düşünmüştür. Problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyup duymadığını belirtmemiş, eksik olduğunu düşündüğü bilgilere varsayım yaparak ulaşmıştır. *"Evde 6 kişi var"* ifadesiyle varsayım yapmıştır.

1.2.Değişkenleri seçme ve varsayımları kurma aşaması

Ayhan: Problemdeki değişkenleri belirlerken, evde yaşayanların çekirdek aile ve geniş aile olma özellikleri, yaşları ve aileye gelen konuk sayısını göz önünde bulundurmuştur. *"çekirdek aile 4 kişi olsa, geniş aile 8 kişi olsa, yaşlılar 2 kişi olsa, 4 kişilik bir aileye 3 kişi misafir gelmiş olsa…"* ifadeleriyle değişkenleri vurgulamıştır.

Buket: Problemdeki değişkenleri su tüketiminin kullanım amaçlarını sıralayarak açıklamıştır. *"Biz ailede 5 kişiyiz. Banyo için harcanan su miktarı…, Mutfak için harcanana bakarsak…, İçme suyu olarak…, Günlük alışkanlık olarak temizlik maksatlı…, Haftalık yaptığımız ev temizliği…"* çözümün hangi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Değişkenlerin tamamını açıklamıştır.

Gizem: Problemdeki değişkenleri su tüketiminin farklı alanlarda olması, evde yaşayan kişi sayısının değişmesi, su tüketiminin farklılık göstermesi gibi faktörler olarak belirtmesi beklenirken, yalnızca her bireyin farklı miktarlarda su içeceğini ifade etmiştir.

1.3.Matematiksel modelleri kurma aşaması

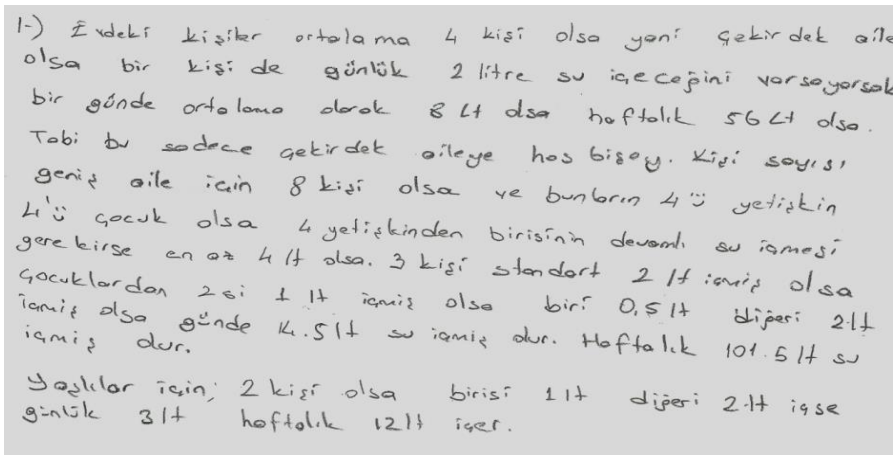
Ayhan: 8 kişilik ailenin günlük su tüketim miktarı hesaplanırken 4'ünün yetişkin, 4'ünün çocuk olabileceği varsayımı tabloda gösterilerek, her bireyin su tüketim miktarı ayrı olarak tabloya yazılmış ve gerekli matematiksel işlemler kullanılarak sonuç elde edilmiştir.

Buket: Her bir varsayım matematiksel bir ifadeyle belirtilmiştir. Belirtilen ifadeler çözüm sürecinin sonunda alt alta yazılarak toplama işlemi yapılmıştır. Bunun dışında herhangi bir tablo, grafik, denklem, eşitsizlik gibi matematiksel yapılar oluşturulmamıştır.

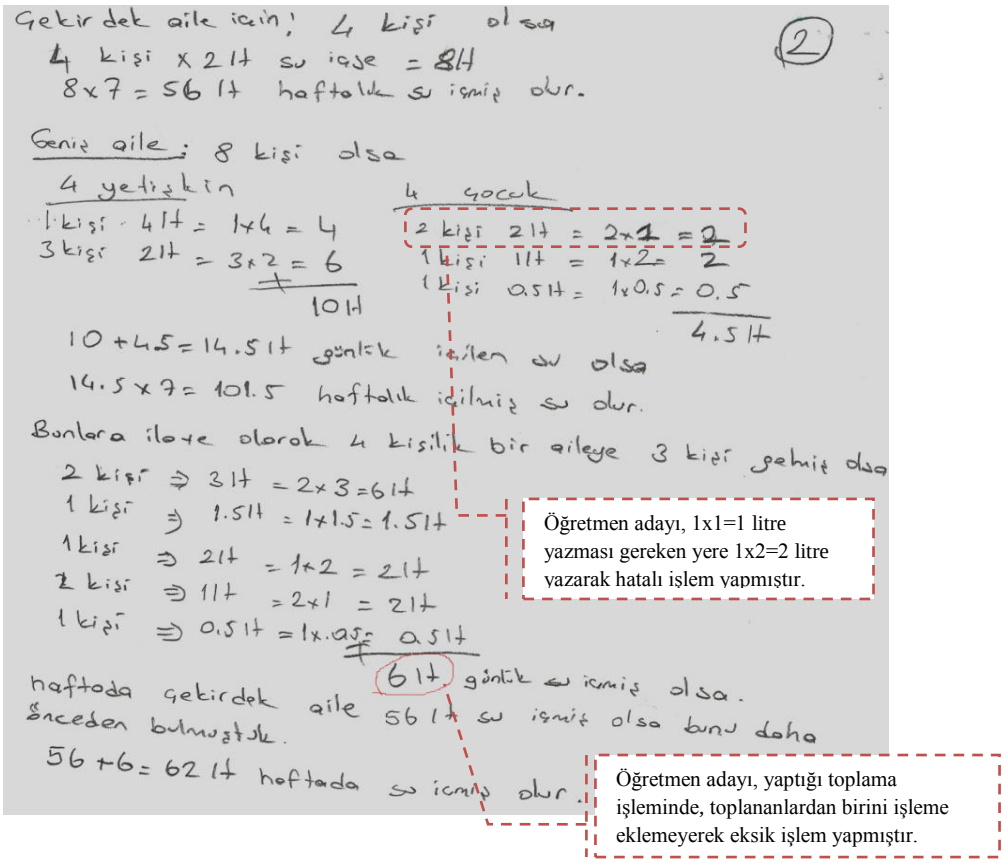
Gizem: Herhangi bir matematiksel yapı kullanılmamış ancak ailede yaşayan her bireyin günlük içtiği su miktarı varsayımlar kullanılarak matematiksel işleme alınmıştır.

1.4.Matematiksel Çözümü Gerçekleştirme Aşaması

Ayhan:


1-) Evdeki kişiler ortalama 4 kişi olsa yani çekirdek aile olsa bir kişi de günlük 2 litre su içeceğini varsayarsak bir günde ortalama olarak 8 Lt olsa haftalık 56 Lt olsa. Tabi bu sadece çekirdek aileye has birşey. Kişi sayısı geniş aile için 8 kişi olsa ve bunların 4'ü yetişkin 4'ü çocuk olsa 4 yetişkinden birisinin devamlı su içmesi gerekirse en az 4 lt olsa. 3 kişi standart 2 lt içmiş olsa çocuklardan 2si 1 lt içmiş olsa biri 0,5 lt diğeri 2 lt içmiş olsa günde 4.5 lt su içmiş olur. Haftalık 101.5 lt su içmiş olur.

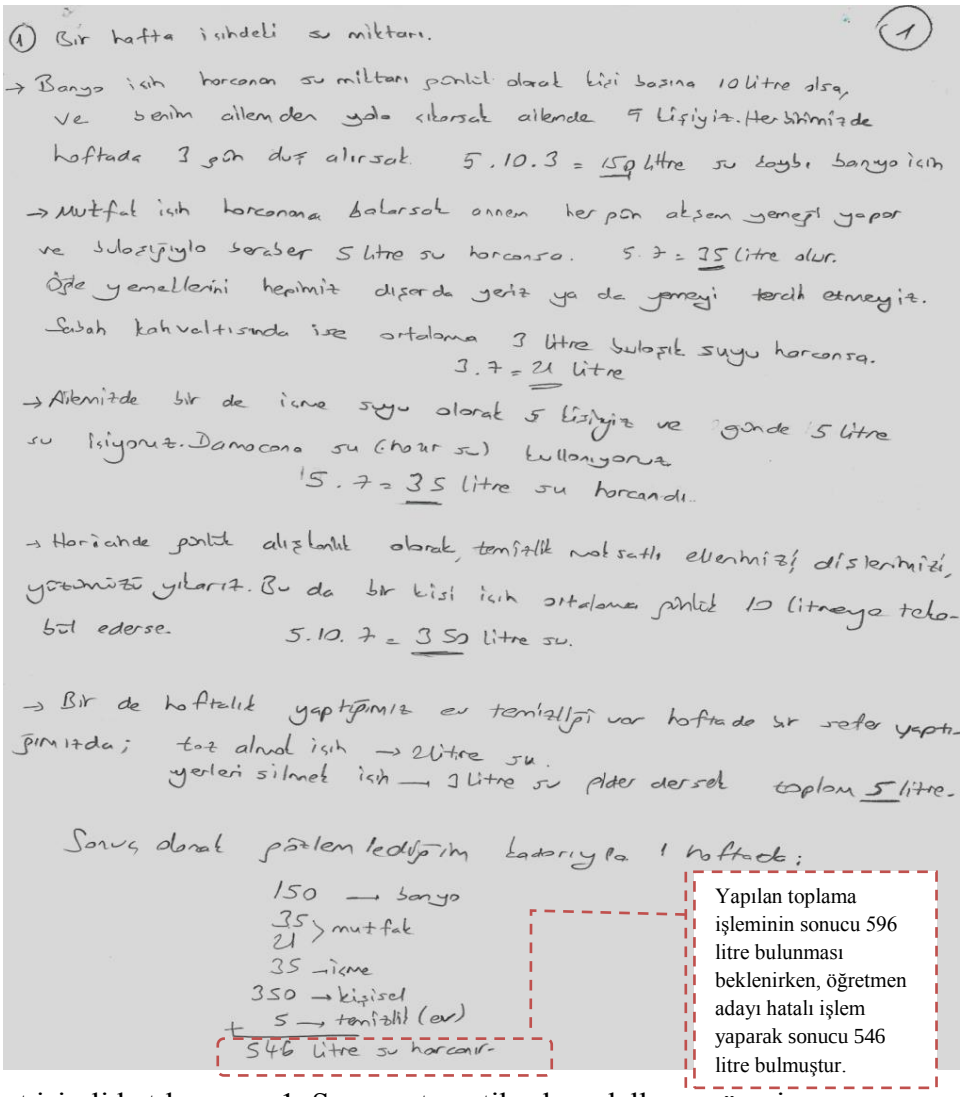
Yaşlılar için; 2 kişi olsa birisi 1 lt diğeri 2 lt içse günlük 3 lt haftalık 12 lt içer.



Şekil II: Ayhan isimli katılımcının 1. Soru matematiksel modelleme süreci

Ayhan isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil II'de gösterilmiştir. Üzerinde yapılan işaretlemelerde belirtilen açıklamalara göre öğretmen adayının hatalı işlem yapması, doğruluk kriterlerinden "kısmen doğru" ifadesini karşılamaktadır.

Buket:



Şekil III: Buket isimli katılımcının 1. Soru matematiksel modelleme süreci

Buket isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil III'te gösterilmiştir. Üzerinde yapılan işaretlemede belirtilen açıklamalara göre öğretmen adayının hatalı işlem yapması, doğruluk kriterlerinden "kısmen doğru" ifadesini karşılamaktadır.

Gizem: Evde 6 kişi yaşadığını belirtmiş ve bir günlük içilen suyu hesaplamıştır. Dedenin ortalama 3, babaannenin 1,5, babanın 1, annenin 1,5, kardeşin 3,5 ve kendisinin günde ortalama 2 litre su içtiğini varsayarak bir haftalık içme suyu miktarını;(7x3)+(7x1,5)+(7x1)+(7x1,5)+(7x3,5)+(7x2)=21+10,5+7+10,5+24,5+14=87,5 litre olarak hesaplamıştır. Yaptığı matematiksel işlemde herhangi bir hata bulunmadığından doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "doğru" olarak kabul edilmektedir.

1.5.Çözümü yorumlama aşaması

Ayhan: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

Buket: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

Gizem: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

2. Bir yılda yürüdüğünüz toplam mesafe ne kadardır ?

1. **Doğruluk Kriterine Göre Verilerin Betimlenmesi**

1.1. Problemi Anlama Aşaması

Ayhan: Problemde istenen bilgileri açıklamamıştır fakat problemin çözümünden önce, *"yürüme eylemini neye göre hesaplayacağız?"* sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacı bu soruya *"yürüme eylemini ne zaman ve ne kadar gerçekleştiriyorsun? Bunu bir haftalık sürece yayarak düşünebilirsin."* şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca problemin çözümü esnasında *"Gidilen yerlerde kısıtlama yok değil mi?"* sorusunu yöneltmiş, araştırmacı bu soruya *"sen nerelere gidiyorsan ona göre yaz"* cevabını vermiştir.

Buket: Problemin çözümü için istenen bilgiler belirtmemiştir ancak çözümün başında "bu soru bireye özgü sorulmuştur." İfadesi yer almaktadır. Ayrıca problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç olup olmadığını belirtmemiştir.

Gizem: Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Ayrıca problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç olup olmadığını belirtmemiştir.

1.2. **Değişkenleri seçme ve varsayımları kurma aşaması**

Ayhan: Problemdeki değişkenleri belirlerken, gittiği yerleri göz önünde bulundurmuştur. Değişkenleri okula, yemekhaneye, dersliklere, kantine, markete, kırtasiyeye, kafeye, dershaneye, staj okuluna gidiş ve spor amaçlı yapılan yürüyüş olarak belirlemiş; *"okulda dersler farklı sınıflarda olsa, yurttan kantine 3 kere inmiş ve çıkmış olsa, en yakın markete yürümüş olsa, en yakın kırtasiyeye gitmiş ve gelmiş olsa, çarşıdan kafeye gidip gelmiş olsa, dershaneye gidip gelmiş olsa, staj okuluna gidip gelmiş olsa, yurttan yürüyüş yapmak için çıkmış olsa…"* gibi ifadelerle varsayımlarda bulunmuştur. Ancak bir yıldaki yürüdüğü mesafenin her gün için farklı olarak varsayımlarda bulunması beklenirken, bir günlük yürüme mesafesinin her gün için aynı olacağını düşünerek bir yıllık yürüme mesafesini hesaplamıştır.

Buket: Problemdeki değişkenleri, okulda bulunma süresi, çarşıya çıkma sıklığı, yemekhaneye gitme sıklığı, kurs süresi ve gezme sıklığı olarak belirlemiştir. *"Haftada beş gün derse giderim, haftada en az 4 kez çarşıya çıkarım, 1 ay kursa gidip gelirken yürürüm, 1 ay dışarıda gezme ve misafirlik hesaplayalım…"* ifadeleriyle varsayımlarını açıklamıştır.

Gizem: Problemdeki değişkenleri mevsimler olarak belirlemiştir. Bu durumu *"yaz aylarında yani bahardan itibaren daha fazla yürüyorum. Kış aylarında bu* mesafe daha az oluyor" ifadesiyle açıklamıştır.

1.3. Matematiksel modelleri kurma aşaması

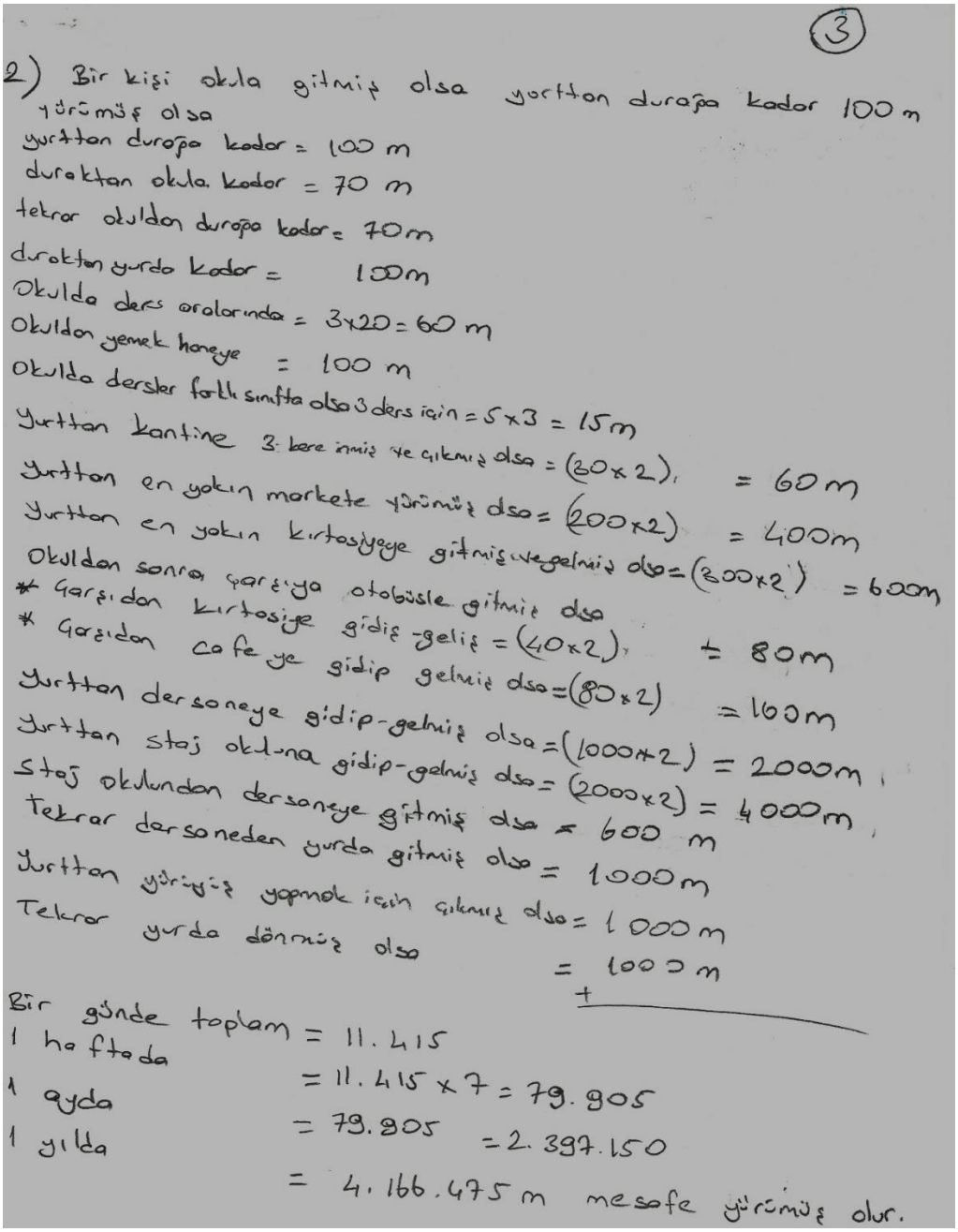
Ayhan: Herhangi bir matematiksel yapı oluşturmamış yalnızca her bir varsayımı sayısal ifadelerle belirterek matematiksel işlemlerle çözüme ulaşmıştır.

Buket: Herhangi bir matematiksel yapı oluşturmamış yalnızca her bir varsayımı sayısal ifadelerle belirterek matematiksel işlemlerle çözüme ulaşmıştır.

Gizem: Bütün mevsimleri aylara ayırmış, ayları da günlük yürüdüğü mesafeye göre bir tabloda göstermiştir. Daha sonra tabloya yazdığı bilgileri matematiksel işlemler için kullanmıştır.

1.4. Matematikselleştirme Aşaması

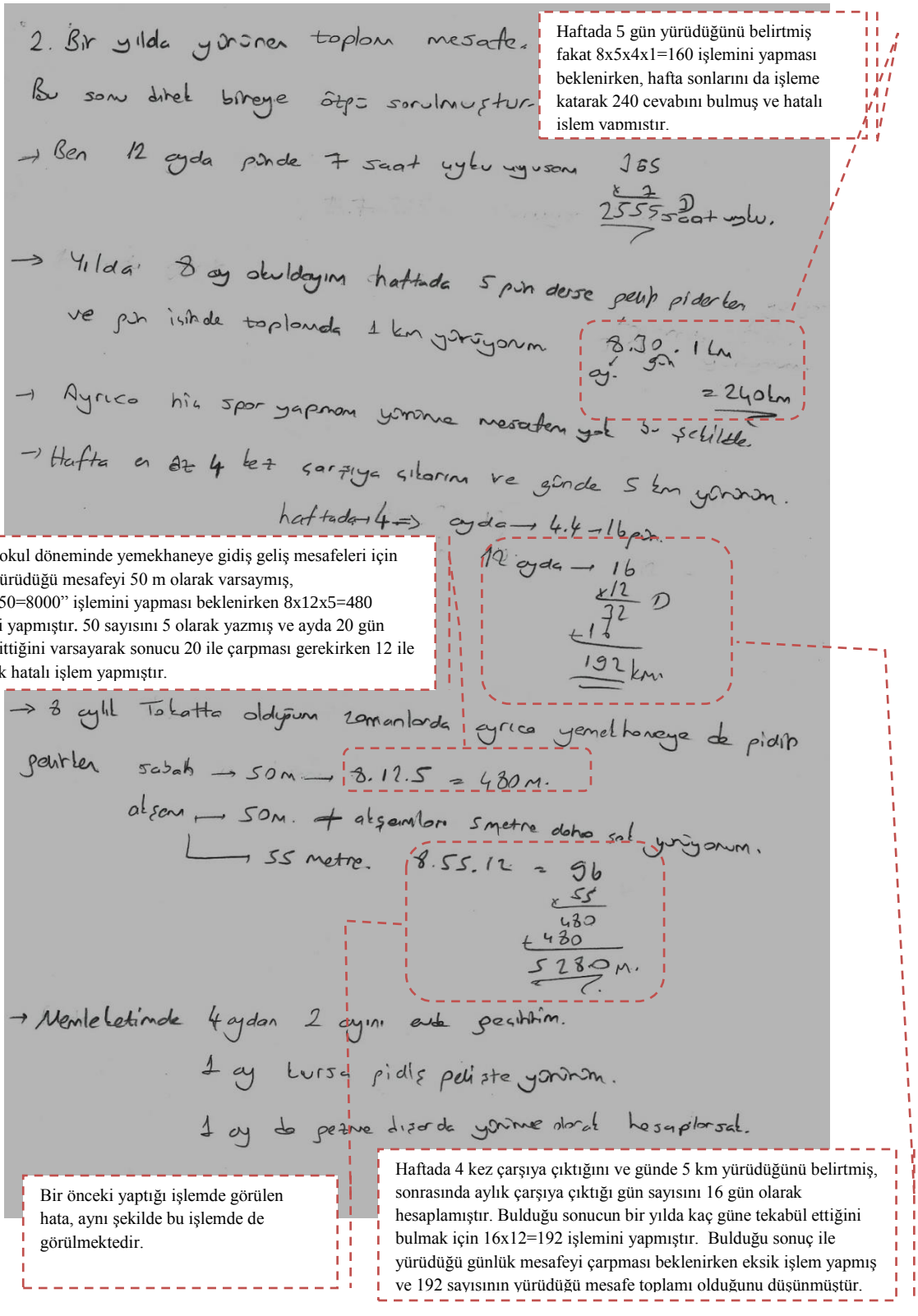
Ayhan:



Şekil IV: Ayhan İsimli Katılımcının 2. Soru Matematiksel Modelleme Süreci

Ayhan isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil IV'te gösterilmiştir. Yaptığı matematiksel işlemde herhangi bir hata bulunmadığından doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "doğru" olarak kabul edilmektedir.

Buket:

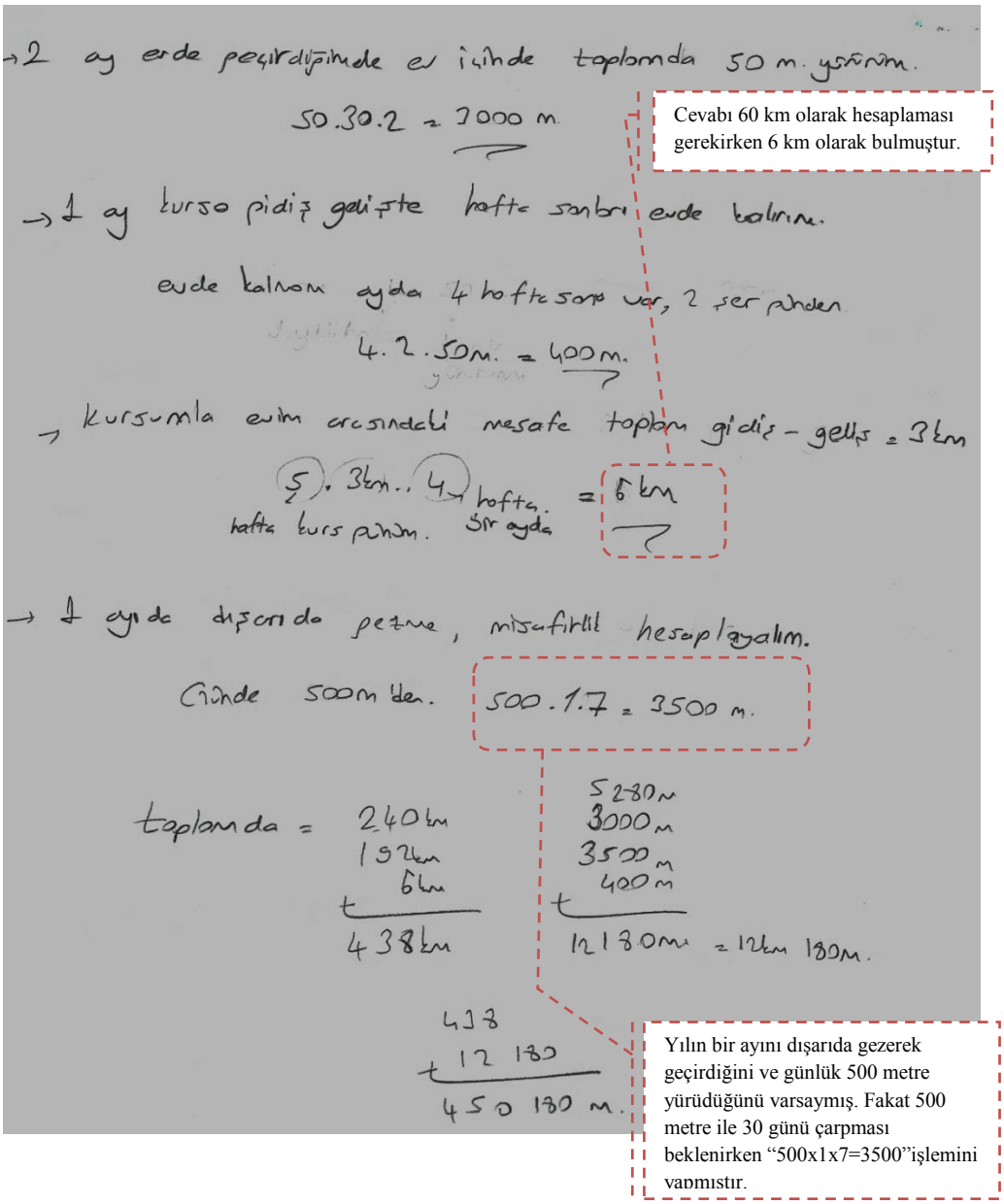


Haftada 5 gün yürüdüğünü belirtmiş fakat 8x5x4x1=160 işlemini yapması beklenirken, hafta sonlarını da işleme katarak 240 cevabını bulmuş ve hatalı işlem yapmıştır.

8 aylık okul döneminde yemekhaneye gidiş geliş mesafeleri için sabah yürüdüğü mesafeyi 50 m olarak varsaymış, "8x20x50=8000" işlemini yapması beklenirken 8x12x5=480 işlemini yapmıştır. 50 sayısını 5 olarak yazmış ve ayda 20 gün okula gittiğini varsayarak sonucu 20 ile çarpması gerekirken 12 ile çarparak hatalı işlem yapmıştır.

Haftada 4 kez çarşıya çıktığını ve günde 5 km yürüdüğünü belirtmiş, sonrasında aylık çarşıya çıktığı gün sayısını 16 gün olarak hesaplamıştır. Bulduğu sonucun bir yılda kaç güne tekabül ettiğini bulmak için 16x12=192 işlemini yapmıştır. Bulduğu sonuç ile yürüdüğü günlük mesafeyi çarpması beklenirken eksik işlem yapmış ve 192 sayısının yürüdüğü mesafe toplamı olduğunu düşünmüştür.

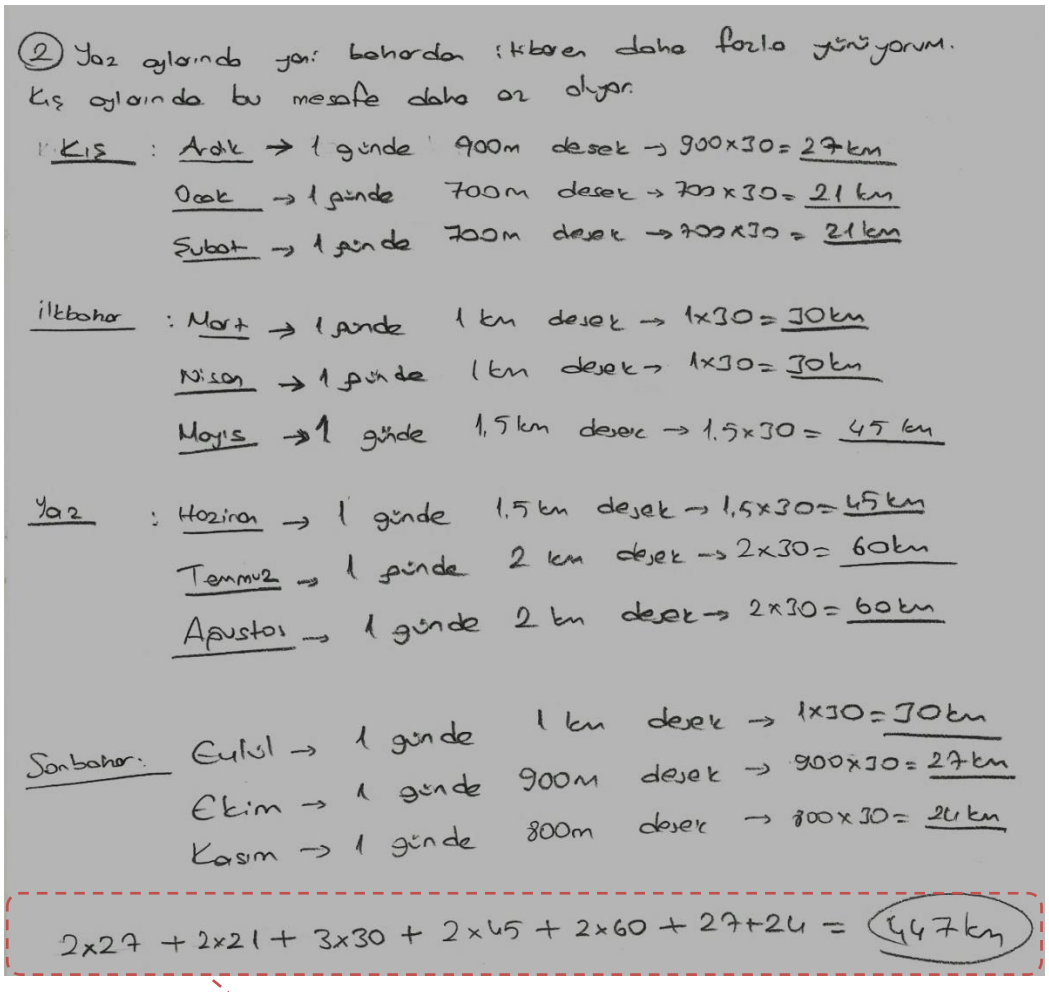
Bir önceki yaptığı işlemde görülen hata, aynı şekilde bu işlemde de görülmektedir.



Şekil V: Buket İsimli Katılımcının 2. Soru Matematiksel Modelleme Süreci

Buket isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil V'te gösterilmiştir. Yaptığı matematiksel işlemlerde hata bulunduğundan doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "kısmen doğru" olarak kabul edilmektedir.

Gizem:



Şekil VI: Gizem İsimli Katılımcının 2. Soru Matematiksel Modelleme Süreci

Gizem isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil VI'da gösterilmiştir. Yaptığı matematiksel işlemlerde hata bulunduğundan doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "kısmen doğru" olarak kabul edilmektedir.

1.5. **Çözümü yorumlama aşaması**

Ayhan: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

Buket: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

Gizem: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

2. *Bir aile, bir yılda ortalama kaç kilo çöp döker ?*

1. Doğruluk Kriterine Göre Verilerin Betimlenmesi

1.1.Problemi anlama aşaması

Ayhan: Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyup duymadığını belirtmemiş, eksik olduğunu düşündüğü bilgilere varsayımlar yaparak ulaşmıştır.

Buket : Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyup duymadığını belirtmemiş, eksik olduğunu düşündüğü bilgilere varsayımlar yaparak ulaşmıştır.

Gizem: Problemin çözümü için istenen bilginin ne olduğunu açıklamadan çözüm aşamasına geçmiştir. Problemin çözümü için daha fazla bilgiye ihtiyaç duyup duymadığını belirtmemiştir.

1.2.Değişkenleri seçme ve varsayımları kurma aşaması

Ayhan: Problemdeki değişkenleri, aileye gelen konuklar, ailenin tatil süresi, kışın ısınmak için soba kullanımı, ailenin dışarıda vakit geçirmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca *"misafir gelmiş olsa, evdekiler 1 ay tatile gitmiş olsa, kışın soba yakılsa, 1 hafta misafirliğe gittiği için soba yakılmamış olsa…"* gibi ifadelerle varsayımlarını belirtmiştir. Fakat her günün farklı varsayımlar getirmesi ve dolayısıyla dökülen çöp miktarının bir yıl boyunca aynı şekilde devam etmeyeceğinin düşünülmesi beklenirken, öğrenci kullandığı varsayımların her gün için standart olarak gerçekleşeceğini düşünüp tüm varsayımlarını bir yıllık süre ile çarpmıştır.

Buket: Problemdeki değişkenleri tüketilen meyve ve sebze miktarı, yemek miktarı, çay miktarı, çerez miktarı, tuvalet banyo atık miktarı, kırtasiye atık miktarı, özel günlerde alınan hediyelerin atık miktarı, konuk ağırlama sıklığı olarak belirlenmiş ve varsayımlar; *"mutfakta günlük ortalama 4 kilo çöp birikimi oluyor, meyve ve sebze atıkları 2 kg, çerez atığı 500 gr, çay atığı 500 gr, yenmeyen ve çöpe giden yemek atıkları 1 kg olsa, tuvalet banyo atıkları 500 gr olsa, evde okuyan öğrenci varsa günlük kırtasiye çöpü 200 gr gelse, özel günlerde atılan eşya ve yiyecek çöpü daha fazla olsa"* ifadeleriyle belirtmiştir. Farklı aile tipleri için de varsayımlarda bulunması beklenirken, öğrenci yalnızca kendi ailesini baz alarak problemi çözüme ulaştırmıştır.

Gizem: Değişkenleri mevsimlere göre belirlemiştir. Her ay, dökülen çöpün miktarı farklı varsayımlarda bulunmuştur. *"kışa hazırlık yapıldığı için daha fazla çöp dökülür"* ifadesi ile değişkenini belirtmiştir. Öğrenci her ay için ayrı olarak varsayımlarda bulunmuş fakat olabilecek tüm varsayımları ifade etmemiştir. Her ay için bir haftalık çöp dökme miktarını 4 ile çarparak 1 aylık miktara ulaşmış ve miktarı sabit varsaymıştır. Farklı aile tipleri için evde bulunmama durumunu, evde farklı günlere göre değişebilecek nüfusu, günlük tüketilen yiyecek miktarını, mutfak dışındaki evin diğer bölümlerinde oluşabilecek çöp miktarını özel günlerde artan çöp miktarını varsayımlarında ifade etmesi beklenirken, 1

haftalık çöp dökme miktarının her hafta aynı olacağını belirterek bir aylık miktara ulaşmış ve her ay için farklı bir miktar elde etmiştir.

1.3.Matematiksel Modelleri Kurma Aşaması

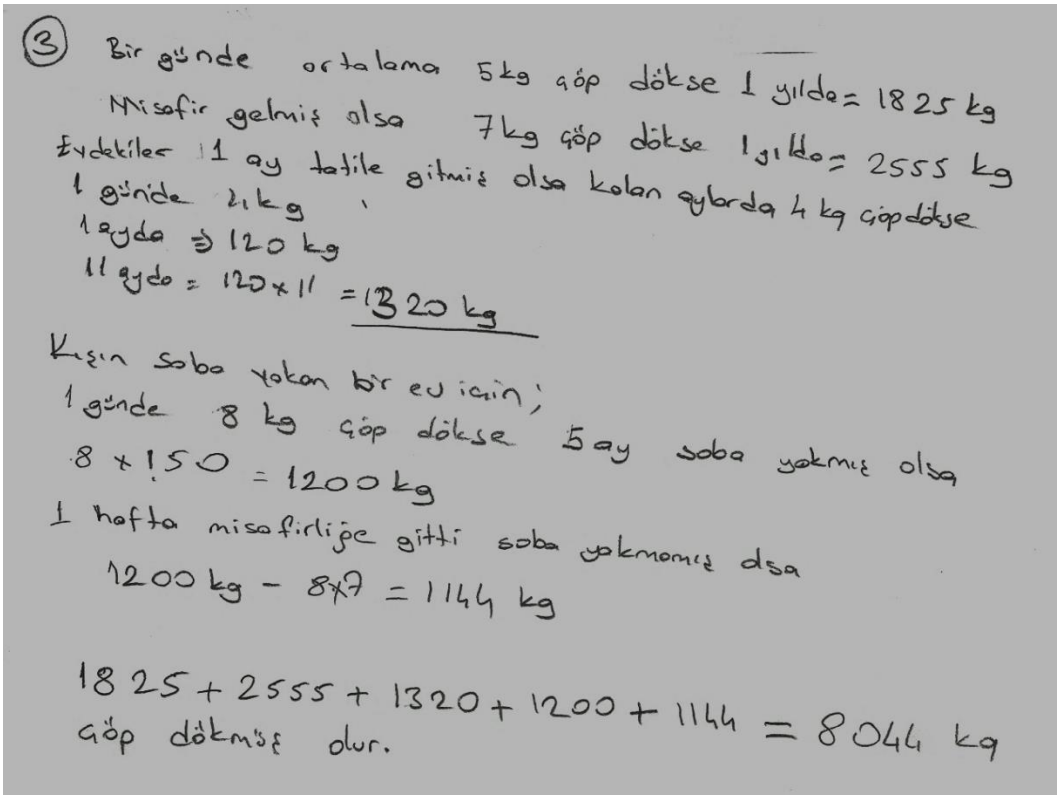
Ayhan: Problemin çözümünde grafik, denklem, eşitsizlik gibi matematiksel yapılara yer verilmemiş, yalnızca işlem yoluyla çözüme ulaşılmıştır.

Buket: Problemin çözümünde grafik, denklem, eşitsizlik gibi matematiksel yapılara yer verilmemiş, yalnızca işlem yoluyla çözüme ulaşılmıştır.

Gizem: Problemin çözümünde grafik, denklem, eşitsizlik gibi matematiksel yapılara yer verilmemiş, yalnızca işlem yoluyla çözüme ulaşılmıştır.

1.4.Matematiksel Çözümü Gerçekleştirme Aşaması

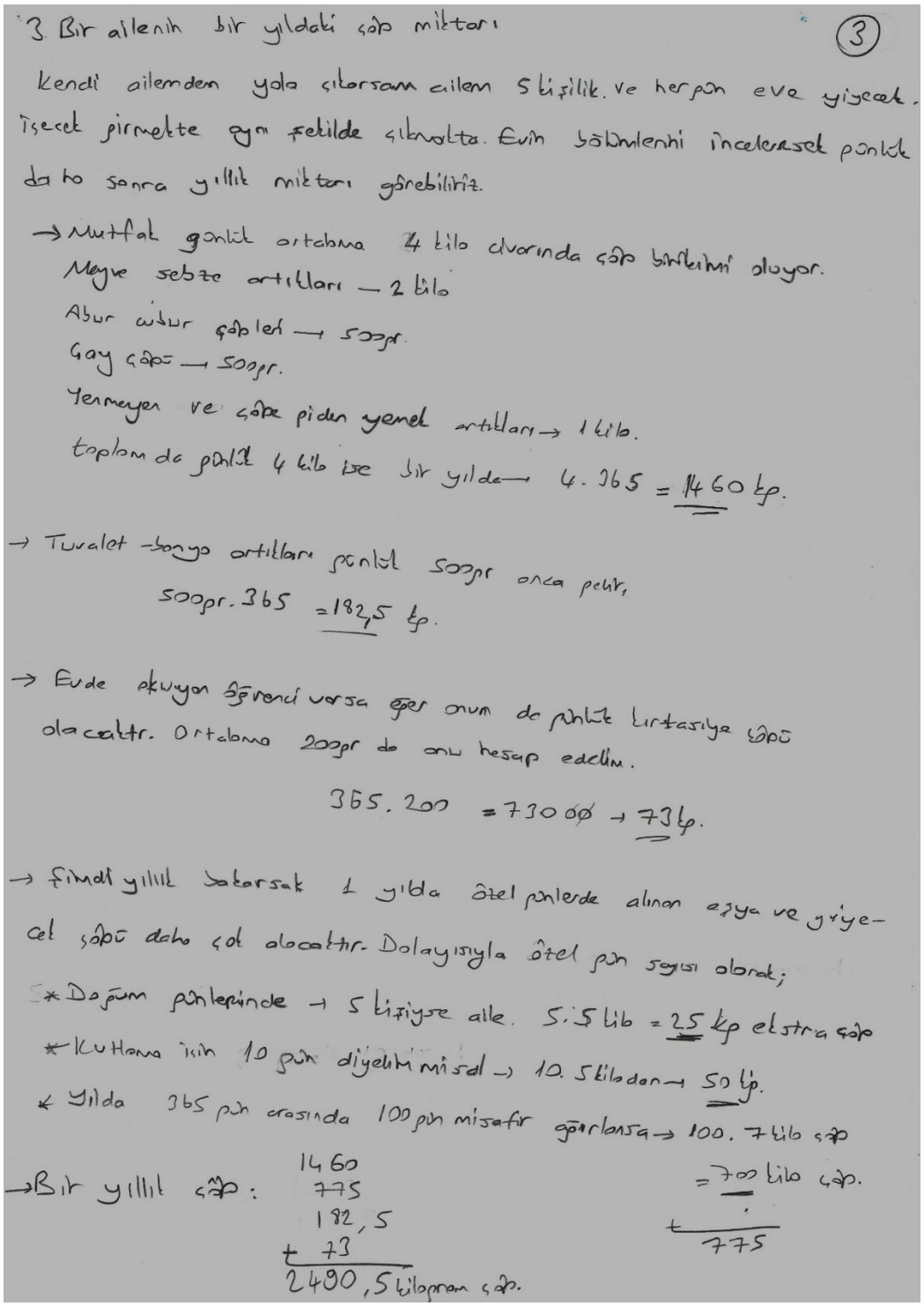
Ayhan:



Şekil VII: Ayhan İsimli Katılımcının 3. Soru Matematiksel Modelleme Süreci

Ayhan isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil VII'de gösterilmiştir. Yaptığı matematiksel işlemde herhangi bir hata bulunmadığından doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "doğru" olarak kabul edilmektedir.

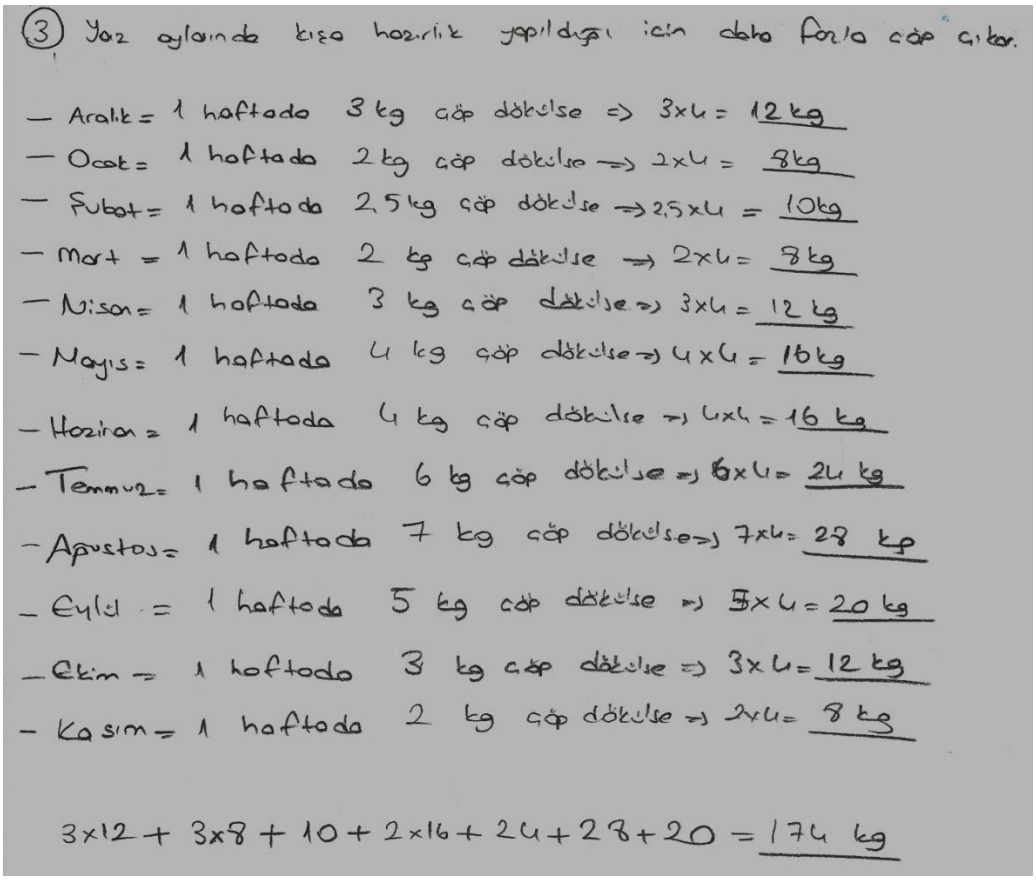
Buket:



Şekil VIII: Buket İsimli Katılımcının 3. Soru Matematiksel Modelleme Süreci

Buket isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil VIII'de gösterilmiştir. Yaptığı matematiksel işlemde herhangi bir hata bulunmadığından doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "doğru" olarak kabul edilmektedir.

Gizem:



Şekil IX: Gizem İsimli Katılımcının 3. Soru Matematiksel Modelleme Süreci

Gizem isimli katılımcıdan elde edilen veriler Şekil IX'de gösterilmiştir. Yaptığı matematiksel işlemde herhangi bir hata bulunmadığından doğruluk kriterine göre öğretmen adayının matematiksel çözümü gerçekleştirme aşaması "doğru" olarak kabul edilmektedir.

1.1.Çözümleri Yorumlama Aşaması

Ayhan: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

Buket: Elde edilen sonucun, bir yıllık dökülen çöp miktarı olduğu ifade edilmiştir.

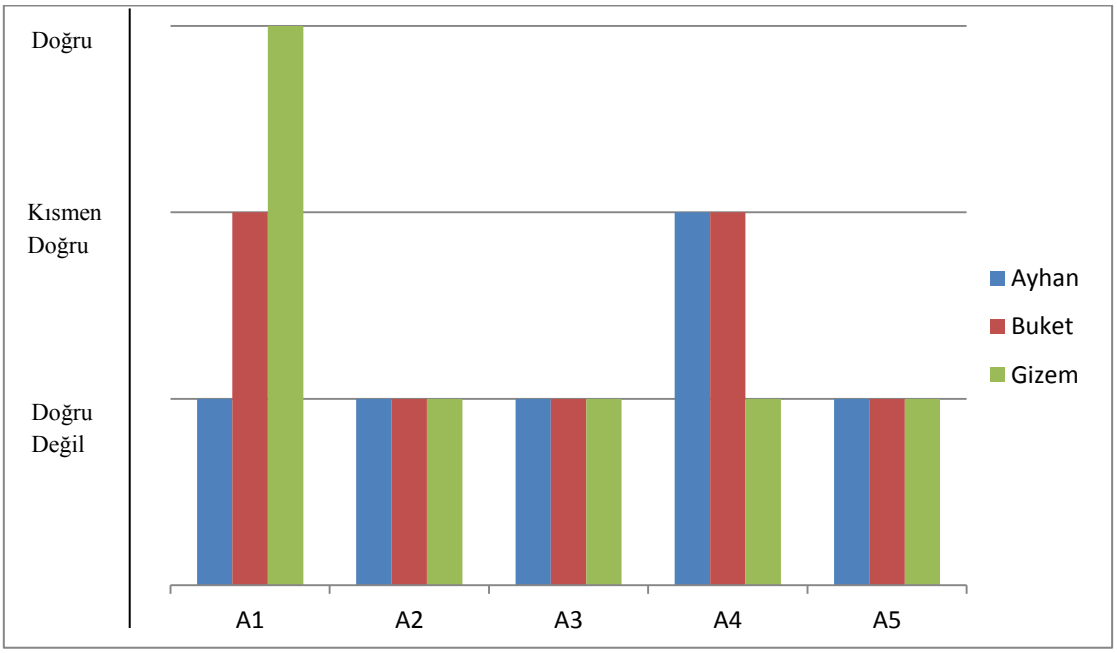
Gizem: Çözüm yolu ve elde edilen sonuçlar kelimelerle ifade edilmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen verilere göre ortaya çıkan sonuçlar, erişebilirlik ve doğruluk kriterlerine göre tablo ve grafiklerle özetlenmiştir;

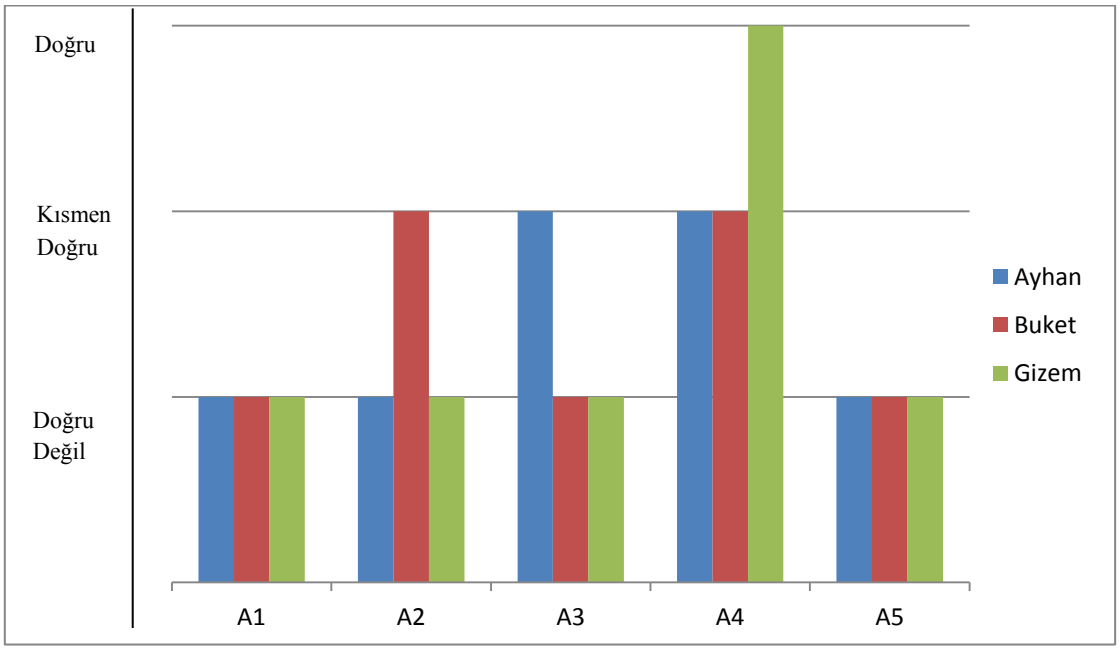
Doğruluk kriteri analiz tablosunda elde edilen veriler aşağıdaki sütun grafiklerinde gösterilmiştir:

Ortak Soru: Okulunuzun kantininde bir günde ne kadar para harcanmaktadır?



Araştırmacı ile birlikte tüm katılımcılar tarafından tahtada çözümü gerçekleştirilen soru için, çözüm öncesi elde edilen bulgular yukarıdaki grafikte gösterilmektedir. Grafiğe göre bu sorunun matematiksel modelleme sürecinde yalnızca "problemi anlama" aşamasında doğru cevap verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra "değişkenleri seçme ve varsayımları kurma", "matematiksel modelleri kurma" ve "çözümü yorumlama" aşamalarında doğru cevap veren katılımcı bulunmamaktadır.

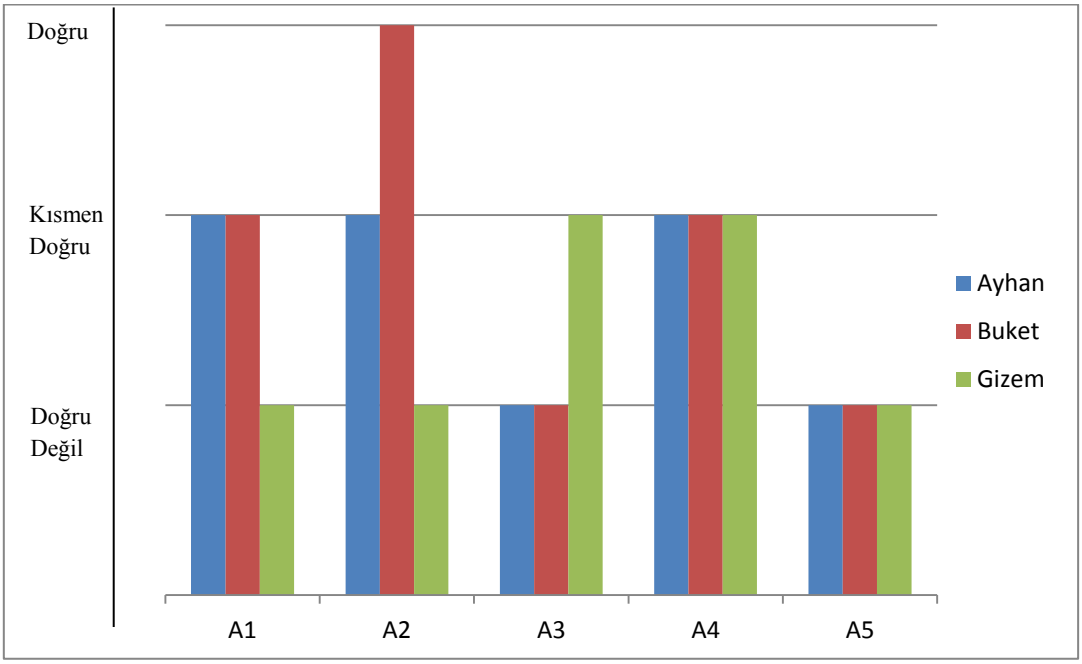
Soru 1: Evinizde bir hafta içinde ortalama kaç litre su harcanmaktadır ?



Öğretmen adayları ile yapılan bireysel görüşmelerin ilkinde sorulan sorunun matematiksel modelleme süreçleri incelendiğinde, yalnızca "matematiksel çözümü gerçekleştirme" aşamasında doğru cevap veren katılımcının bulunduğu görülmektedir. Ayrıca

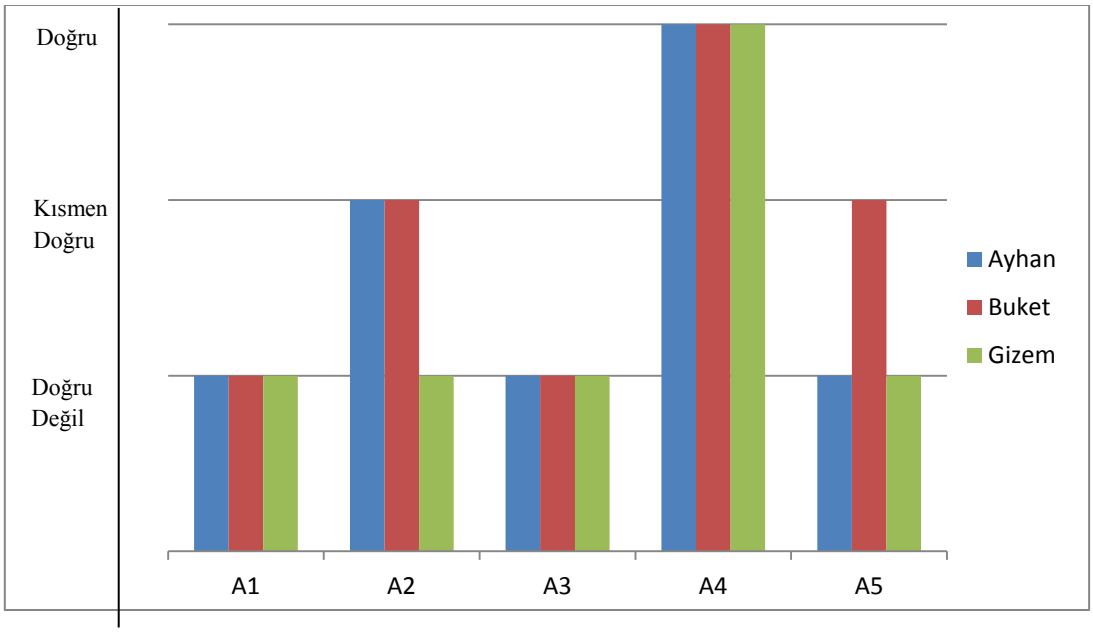
1. sorunun "problemi anlama" ve "çözümü yorumlama" aşamalarını doğru olarak cevaplandıran katılımcı bulunmamaktadır.

Soru 2: Bir yılda yürüdüğünüz toplam mesafe ne kadardır ?



İkinci sorunun çözümleri incelendiğinde matematiksel modelleme aşamalarının doğru olarak gerçekleştirilme oranlarında artış gözlenmektedir. "değişkenleri seçme ve varsayımları kurma" aşamasında doğru cevap oranı yüksekken, "çözümü yorumlama" aşaması tüm katılımcılar tarafından *doğru değil* olarak gerçekleştirilmiştir.

Soru 4: Bir aile bir yılda ortalama kaç kilo çöp döker?



Son sorunun modelleme aşamaları incelendiğinde ise matematiksel modelleme aşamalarından "matematiksel çözümü gerçekleştirme" aşaması tüm katılımcılar tarafından

doğru olarak gerçekleştirilirken, "problemi anlama" ve "matematiksel modelleri kurma" aşaması tüm katılımcılar tarafından *doğru değil* olarak gerçekleştirilmiştir.

Erişebilirlik Kriteri Analiz Tablosu

Soru 1: Evinizde bir hafta içinde ortalama kaç litre su harcanmaktadır ?

Tablo 2 : Erişebilirlik Kriteri Analiz Tablosu Soru 1

Matematiksel Modelleme Basamakları	Öğretmen adayları	Düşünme	Düzeltme	Hızlı Cevaplama	Cevaplama Yok
A1	Ayhan	✓			
A2				✓	
A3					✓
A4				✓	
A5					✓
A1	Buket	✓			
A2		✓	✓		
A3					✓
A4				✓	
A5					✓
A1	Gizem	✓			
A2			✓	✓	
A3					✓
A4				✓	
A5					✓

İlk soru için yapılan görüşmeler esnasında katılımcılar, soruyu çözerken en fazla "cevaplama yok" davranışını göstermiştir. Bu durum, matematiksel modelleme aşamalarının çoğunlukla gerçekleştirilmediğini ortaya koymaktadır. En az görülen davranış ise "düzeltme" davranışıdır. Bu durum katılımcıların 1. soru çözümünde düzeltmeye gitmediklerini göstermektedir.

Soru 2: Bir yılda yürüdüğünüz toplam mesafe ne kadardır ?

Tablo 3 : Erişebilirlik Kriteri Analiz Tablosu Soru 2

Matematiksel Modelleme Basamakları	Öğretmen adayları	Düşünme	Düzeltme	Hızlı Cevaplama	Cevaplama Yok
A1	Ayhan	✓			
A2		✓	✓		
A3					✓
A4				✓	
A5					✓

A1	Buket			✓	
A2		✓	✓		
A3					✓
A4				✓	
A5					✓
A1	Gizem			✓	
A2		✓			
A3					✓
A4				✓	
A5					✓

İkinci sorunun çözüm sürecinde de en fazla "cevaplama yok" davranışına rastlanmaktadır. En az ise yine "düzeltme" davranışı gözlemlenmiştir.

Soru 3: Bir aile bir yılda ortalama kaç kilo çöp döker?

Tablo 4 : Erişebilirlik Kriteri Analiz Tablosu Soru 3

Matematiksel Modelleme Basamakları	Öğretmen adayları	Düşünme	Düzeltme	Hızlı Cevaplama	Cevaplama Yok
A1	Ayhan	✓			
A2		✓	✓		
A3					✓
A4		✓	✓		
A5					✓
A1	Buket			✓	
A2		✓			
A3					✓
A4				✓	
A5					✓
A1	Gizem	✓			
A2		✓	✓		
A3					✓
A4				✓	
A5					✓

Son sorunun çözümünde ise "cevaplama yok" davranışı ile "düşünme" davranışına eşit miktarda rastlanmaktadır. En fazla bu davranışlar görülürken, en az ise "düzeltme" ve "hızlı cevaplama" davranışları görülmektedir. Bu durum katılımcıların son soruyu çözerken duraksayarak, düşünerek hareket ettiklerini göstermektedir.

Elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmen adaylarının doğruluk analizine göre en fazla doğru olarak gerçekleştirdiği aşama "matematiksel çözümü

gerçekleştirme" iken en az ise "matematiksel modelleri kurma" aşaması olarak görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının Fermi problemlerini çözerken yalnızca dört işlem gerektiren durumlarda başarı gösterdikleri, problem çözümünde şekil, grafik, denklem gibi matematiksel yapılarla problemi somutlaştırma konusunda ise başarısız oldukları söylenebilir. Bunların yanında öğretmen adaylarının "problemi anlama" aşamasında da başarısızlık gösterdikleri söylenebilir.

Ayrıca erişebilirlik kriterine göre öğretmen adayları Fermi problemleri çözerken en fazla "cevaplama yok" davranışını göstermişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının, matematiksel modelleme aşamalarının çoğunu gerçekleştirmediğini gösterir. En az görülen davranış ise "düzeltme" olmuştur. Yani öğretmen adayları problem çözümünde geriye dönüp silme, düzeltme, kontrol gibi işlemleri tercih etmemektedirler.

Bunlara ek olarak araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının matematik alan derslerindeki başarıları ile matematiksel modelleme becerileri arasında bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Bu ifade, matematik alan derslerinde en yüksek başarıya sahip olan Ayhan isimli katılımcının modelleme aşamalarını toplamda 7 defa doğru olarak gerçekleştirirken, orta derecede başarıya sahip olan Buket isimli katılımcının ise 8 defa doğru gerçekleştirmesi sonucundan yola çıkarak söylenebilir.

Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarına ve ilköğretim kademesinde matematik eğitimi yapan öğretmenlere öneri olarak şunlar söylenebilir:

- Problemi anlama becerisinin geliştirilmesi amacıyla "problemde istenileni yazma" etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
- Problem çözerken gerçek hayat problemleri kullanılmalı, Fermi problemleri üzerinden varsayım yapma becerisi geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin problem çözümü sırasında nesne, resim, şekil, grafik, benzetim gibi modeller kullanmaları sağlanmalıdır.
- Problem çözerken yapılan işlem hataları dört işlem becerisinin yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durumda ilköğretimde dört işlem becerisine daha fazla özen gösterilmeli, bu konu üzerinde daha fazla etkinlik ve alıştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrencilerin problemi çözdükten sonra nasıl çözdükleri ve buldukları değerin neyi ifade ettiğini belirten açıklamalarına yer verilmeli, çözümün sonucunda neyi buluğunun bilincinde olmasını sağlayacak yaşantılar edindirilmelidir.
- Öğretmenlerin, problem çözme etkinliklerinde gerçek hayat problemlerine ve model kullanımına daha fazla yer vermeleri gerekmektedir.

Ayrıca matematiksel modelleme becerisinin geliştirilmesi, matematik ile gerçek dünya arasında bağlantı kurulabilmesi için eğitim fakültelerinin tüm programlarına "matematiksel modelleme" dersinin eklenmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Matematiksel modellemeyi konu alan araştırmalar incelendiğinde genellikle matematiksel modelleme becerisini ortaya çıkarmak için "kapalı uçlu sorular", yani tek bir doğru cevabı olan ve matematiksel işlemler ile sonuca ulaşılabilecek, yoruma kapalı soru

tiplerinin tercih edildiği görülmektedir. Bu sebeple yapılacak olan çalışmalara yönelik olarak araştırmacılar için, matematiksel modellemeyi ele alırken cevabı kişiye göre değişkenlik gösteren, yoruma açık, günlük hayatın içinden olan, gerçek hayat problemlerinin kullanılması, bu problemler üzerinden matematiksel modelleme beceri ve durumlarının ortaya çıkarılacağı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akgün, L., Ciltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. ve Işık, A. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme İle İlgili Farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12, 1-33.

Altun, M., Dönmez, N, İnan, H., Taner ve Özdilek, Z. (2001).Altı yas grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211–230.

Bal A.P., Doğanay A. (2014). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Matematiksel Modelleme Sürecini Anlamalarını Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14, 1363-1384.

Ciltaş, A. ve Işık, A. (2013). Matematiksel Modelleme Yoluyla Öğretimin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Modelleme Becerileri Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*i, 13(2), 1177-1194.

Deniz, D. ve Akgün, L. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Modelleme Yönteminin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(1), 103-116.

Doruk, B.K. (2011). İletişim Becerisinin Gelişimi İçin Etkili Bir Araç: Matematiksel Modelleme Etkinlikleri. *MED,* 1, 1-12.

Doruk, B.K. ve Umay, A. (2011). Matematiği Günlük Yaşama Transfer Etmede Matematiksel Modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.

Erarslan, A. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Model Oluşturma Etkinlikleri Üzerinde Düşünme Süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(4), 2953-2970.

Hıdıroğlu, Ç.N., Tekin Dede, A., Kula, S. ve Bukova Güzel, E. (2014). Öğrencilerin Kuyruklu Yıldız Problemi'ne İlişkin Çözüm Yaklaşımlarının Matematiksel Modelleme Süreci Çerçevesinde İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 1-17.

Peter- Koop, A. (2005). Fermi Problems in Primary Mathematics Classrooms. *APMC,* 10(1), 1-8.

Taşova, H. İ. ve Delice, A. (2012, 27-30 Haziran). *Modelleme etkinliği sürecine düşünme yapılarının etkisi; kaset problemi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Niğde.

Taşova, H. İ. ve Delice, A. (2012, 27-30 Haziran). *Modelleme etkinliği sürecine düşünme yapılarının etkisi; kaset problemi*. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Niğde.

Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.

Ural, A. (2014). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 110-141.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research Design and Methods (Second Edition)*. Sage Publications: London.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SIFIRA BÖLME KONUSUNA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Fatih KARAKUŞ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, fkarakus@aku.edu.tr

ÖZ

Matematikteki ilginç ve karmaşık konulardan biri sıfırdan farklı bir sayıyı sıfıra bölmektir. Sıfıra bölme konusu hem öğrenciler hem de öğretmenler için anlaşılması zor olan konulardan biridir. Matematik öğretim programında doğrudan sıfırdan farklı bir sayının sıfıra bölünmesine yönelik bir kazanıma rastlanmamaktadır. Ancak bazı ders kitaplarında yer alan açıklamalarda ve kesirler ve bölme işlemi konularının öğretiminde sıfıra bölme durumlarıyla karşılaşılabilmektedir. Sıfıra bölmenin neden tanımsız olduğunun tam olarak açıklanmaması ilkokuldan liseye ve hatta üniversiteye kadar birçok farklı sınıf seviyesindeki öğrencinin bu konuyu anlamasını güçleştirmektedir. Eğer öğrencilerimizin sıfıra bölmeye yönelik kavramsal bir anlama oluşturmalarını istiyorsak, öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının sıfıra bölmeye yönelik sahip oldukları algıları belirlememiz gerekir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sıfırdan farklı bir sayıyı sıfıra bölmeye yönelik algılarını belirlemektir. Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ülkemizin batı bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesi son sınıfında bulunan 36 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler öğretmen adaylarının Ma'nın (1999) çalışmasında yer alan "farz ediniz ki bir öğrenciniz size 7÷0 işleminin sonucu nedir? sorusunu sordu, bu öğrenciye yönelik açıklamanız ne olur?" sorusuna vermiş oldukları cevaplardan elde edilmiştir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının sıfıra bölme konusuna yönelik bilgi eksikliklerinin olduğunu ve kural temelli açıklamalara yer verdiklerini göstermektedir. Bunun yanında bazı öğretmen adaylarının ise sıfıra bölme konusuna yönelik kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki alan ve alanı öğretmeye yönelik dersler ile ileride bu konuda yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Sıfıra bölme, sınıf öğretmeni adayları, öğretmen adayı algıları.

ABSTRACT

Zero is a complex and interesting concept in the field of mathematics that prior studies have shown to cause difficulties for students, pre-service teachers and teachers of mathematics. There is no any direct attainment for teaching the concept of dividing by zero in the mathematics curriculums. However, some of descriptions about dividing by zero are seen in the mathematics textbooks. In particular, the concept of dividing by zero plays a crucial role for developing an understanding of certain mathematical notions, such as rational numbers and the relationship between multiplication and division. However, as with the concept of zero, division by zero is unclear and confusing not only for students, but also for teachers and pre-service teachers. Because of this, teachers at various grade levels may encounter difficulties in conveying the concept of division by zero to their students. Therefore, in order to provide students with a strong conceptual understanding about division by zero, it is important to understand how teachers and pre-service teachers structure their instructional explanations about division by zero. To address these concerns, this study provides data on primary school pre-service teachers' perceptions related to division by zero. A case-study design was used in this study. The research sample consisted of 36 preservice primary school teachers. To determine the pre-service teachers' instructional

explanations given in different grades, a written questionnaire adapted from Ma (1999) was used. Data was analysis with descriptive method. The results showed that pre-service teachers had some misconceptions and lack of knowledge about dividing by zero. Some suggestions will be held for the future research.
Keywords: Dividing by zero, primary school pre-service teachers, perceptions of pre-service teacher

GİRİŞ

Matematikteki ilginç ve karmaşık konulardan biri sıfırdan farklı bir sayıyı sıfıra bölmektir. Sıfıra bölme konusu hem öğrenciler hem de öğretmenler için anlaşılması zor olan konulardan biridir (Ball, 1990; Tsamir & Sheffer, 2000). Buna karşın, sıfıra bölme konusu öğrencilerin ortaokul ve lisede karşılaştıkları çarpma ve bölme işlemleri arasındaki ilişkiler, rasyonel sayılar, oran-orantı ve fonksiyonlar gibi birçok matematik konusunun anlaşılması için bir temel oluşturmaktadır.

İlkokul matematik öğretim programında (1-4) birinci sınıftan itibaren kesirler ve ikinci sınıftan itibaren ise bölme konusunun öğretimine başlanmaktadır. Matematik öğretim programında doğrudan sıfırdan farklı bir sayının sıfıra bölünmesine yönelik bir kazanıma rastlanmamaktadır. Ancak bazı ders kitaplarında yer alan açıklamalarda ve kesirler ve bölme işlemi konularının öğretiminde sıfıra bölme durumlarıyla karşılaşılabilmektedir. Sıfıra bölmenin neden tanımsız olduğunun tam olarak açıklanmaması ilkokuldan liseye ve hatta üniversiteye kadar birçok farklı sınıf seviyesindeki öğrencinin bu konuyu anlamasını güçleştirmektedir. Eğer öğrencilerimizin sıfıra bölmeye yönelik kavramsal bir anlama oluşturmalarını istiyorsak, öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının sıfıra bölmeye yönelik sahip oldukları algıları belirlememiz gerekir.

Sıfıra bölme konusuna yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi ve kavram yanılgıları (Ball, 1990; Even & Tirosh, 1995; Tsamir, Sheffer & Tirosh, 2000; Crespo & Nicol, 2006; Quinn, Terudi & Perrin, 2008; Wheeler & Feghali, 1983) ile alanı öğretme bilgilerini (Cankoy, 2010) ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalar sıklıkla ortaokul ve lise öğretmen ve öğretmen adaylarının sıfıra bölmeye yönelik anlamalarını ve kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Buna karşın sınıf öğretmeni adaylarının sıfıra bölmeye yönelik algılarını ortaya koyan çok az çalışmaya (örneğin Ball, 1990) rastlanmaktadır. Ayrıca ülkemizde öğretmen ve öğretmen adaylarının sıfıra bölmeye yönelik algılarını ve anlamalarını ortaya koyan çok fazla çalışmaya da rastlanmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sıfırdan farklı bir sayıyı sıfıra bölmeye yönelik algılarını belirlemektir.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Özel durum çalışması yöntemi kullanılmasının sebebi özel durum çalışmalarının araştırmacıya çok özel bir konunun veya durumun üzerinde yoğunlaşarak incelenen özel durumları en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı vermesidir (Patton, 2005; Yin,2003).

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle incelenecek grubun ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olmasıdır (McMillan & Schumacher, 2014). Araştırmanın örneklemini Ege bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfı 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 36 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Veriler sıfır ile bölünmeye yönelik açık uçlu iki sorudan oluşan bir anketle toplanmıştır. Ankette yer alan sorular Ma'nın (1999) çalışmasında bulunan *"farz ediniz ki bir öğrenciniz size 7÷0 işleminin sonucu nedir? sorusunu sordu. Bu öğrenciye yönelik açıklamanız ne olur?"* ve *"farz ediniz ki bir öğrenciniz size 0÷0 işleminin sonucu nedir? sorusunu sordu, bu öğrenciye yönelik açıklamanız ne olur?"* sorularıdır.

Verilerin analizi

Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplar öncelikle "doğru cevap ve doğru açıklamalar", "doğru cevap ve yanlış/eksik açıklamalar", "sadece doğru cevaplar", "yanlış cevaplar" ve "boş" olmak üzere beş ana kategoride sınıflandırılmış. Daha sonra bu kategoriler alt kategorilere ayrılıp frekans ve yüzdelerle ifade edilmiştir. Elde edilen verilerin bu şekilde kodlanmasında araştırmacı dışında başka bir matematik eğitimi uzmanında da yardım alınmıştır. Oluşturulan kategori ve alt kategorilerin uygunluğu için bu uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Böylece elde edilen sonuçların güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen adaylarının 7÷0'a yönelik açıklamaları

Öğretmen adaylarının 7÷0 işleminin öğretimine yönelik yapmış oldukları öğretimsel açıklamalara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının 7÷0'a yönelik açıklamaları.

Kategori	Yaklaşım	f	%	Örnek açıklamalar
Doğru cevap ve doğru açıklamalar	Eşit olarak paylaştırma	3	8.3	Elimizde 7 tane misket olsun. Bu misketleri "0" yani hiç kişi arasında paylaştırmak istersek kişi sayısını bilmediğimizden kaçar tane paylaşacaklarını bilemeyiz. Böylece işlemin tanımsız olduğunu açıklarım (Ö17).
	Çarpma işlemine göre tersi	2	5.6	$12 \div 3 = 4$ den $3 \times 4 = 12$ yazabiliriz. Benzer şekilde $7 \div 0 = x$ ise $x \times 0 = 7$ dir. Her ne olursa olsun sıfır ile çarptığımızda sonuç hep sıfır olacak (Ö24).
Doğru cevap ve yanlış açıklamalar	Sıfırın yokluk anlamı	15	41.6	7 kalemi olmayan bir şeye bölebilir miyiz? diye sorardım. "0" yokluk anlamına gelmektedir. Herhangi bir sayıyı olmayan bir şeye bölmeye kalkarsak bir sonuç elde edemeyiz. Bu yüzden tanımsızdır (Ö8).
	Rasyonel sayı/kesir tanımı	2	5.6	Paydada hiçbir şey olmadığı için "…" şuna eşittir diyemeyiz. Yani payı paydaya göre belirliyoruz. Eğer paydada "0" varsa kesri tanımlayamıyoruz (Ö7) Payda sıfır olmaz, payda 1 veya 1'den büyük olmalıdır (Ö27).
Sadece doğru cevaplar		11	30.5	Bir sayının sıfıra bölümü tanımsızdır (Ö35).
Yanlış cevaplar	Sıfırın yutan eleman anlamı	1	2.8	Çarpma ve bölme işlemlerinde sıfır yutan elemandır. Bu nedenle sonuç sıfırdır (Ö10)
	Bölmenin paylaştırma anlamı	1	2.8	Bir kâğıda 7 tane karpuz resmi yapıştırırım. Bu karpuzları sıfır resmi çizilmiş kâğıda tek tek koyarak sıfıra bölüyoruz diye açıklarım (Ö16).
Boş		1	2.8	

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun 7÷0 işleminin sonucunun tanımsız olduğunu bildikleri ancak neden tanımsız olduğunu açıklayamadıkları ya da yanlış açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının en çok sıfırın yokluk anlamını kullanarak hatalı

açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının yaklaşık %14'ü doğru cevap verip doğru açıklamalarda bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının yaklaşık %7'si ise bir sayının sıfır ile bölünmesinin sonucunun bir sayı olabileceği şeklinde açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının 0÷0'a yönelik açıklamaları

Öğretmen adaylarının 0÷0 işleminin öğretimine yönelik yapmış oldukları öğretimsel açıklamalara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının 0÷0'a yönelik açıklamaları.

Kategori	Yaklaşım	f	%	Örnek açıklamalar
Doğru cevap ve doğru açıklamalar	Eşit olarak paylaştırma	1	2.8	Sıfır elmayı yani hiç elmayı sıfır kişiye paylaştıracak olursak kaçar tane elma düşeceğini bilemeyiz (Ö17).
Doğru cevap ve yanlış açıklamalar	Sıfırın yokluk anlamı	13	36.1	Olmayan bir ifadeyi olmayan bir şeye bölmek tanımsız olur (Ö5)
	Rasyonel sayı/kesir tanımı	3	8.3	Hiçbir kesrin paydası sıfır olamaz. Payda sıfır olduğu için kesri tanımlayamayız (Ö7)
	Sıfırın etkisiz eleman anlamı	1	2.8	Bölmeni tersi çarpmada sıfır etkisiz eleman olduğundan bölme işleminde de etkisiz eleman sıfırdır. Etkisizin etkisize bölümü tanımsızdır (Ö4)
	Sıfırın yutan eleman anlamı	1	2.8	Sıfır çarpma ve bölmede yutan elemandır. Bu yüzden yutan elemanı kendine bölersek sonuç belirsiz olur (Ö6).
Sadece doğru cevaplar		8	22.2	Cevap belirsizdir (Ö13)
Yanlış cevaplar	"0" cevabı verenler	7	19.4	"0" rakamı yokluk belirttiği için cevap sıfırdır (Ö25). İşlemin sonucu sıfırdır. Herhangi iki yokluk belirten ifadenin birbirine bölümü sıfırdır (Ö26) Herhangi bir bölme işleminde bir sayı sıfıra bölündüğünde sonuç sıfırdır açıklamasını yaparım (Ö30).
	"1" cevabı verenler	1	2.8	Bu işlemin cevabı 1'dir. Çünkü bir sayının kendisine bölümü her zaman 1'dir (Ö20)
Boş		1	2.8	

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun 0÷0 işleminin sonucunun belirsiz olduğunu bildikleri ancak neden belirsiz olduğunu açıklayamadıkları ya da yanlış açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının en çok sıfırın yokluk anlamını kullanarak hatalı açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının yaklaşık %3'ü doğru cevap verip doğru açıklamalarda bulunmuştur. Bunun yanında öğretmen adaylarının yaklaşık %22'si ise bir sıfırın sıfır ile bölünmesinin sonucunun bir sayı olabileceği şeklinde açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

7÷0'a yönelik yapılan açıklamalara ilişkin tartışma ve sonuçlar

Öğretmen adaylarının %14'ü doğru cevap verip doğru açıklamalarda; %47'si doğru cevap verip hatalı açıklamalarda; %31'i sadece doğru cevap verip bir açıklamada bulunmamış; bununla birlikte %6'sı ise yanlış cevap vermiştir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının sıfırdan farklı bir sayıyı sıfıra bölmenin neden tanımsız olduğunu açıklamada yetersiz olduklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının genelde kural ve yöntemlerin ne olduğunu ve nasıl uygulanacağını bilmesine rağmen, verilen durumların altında yatan anlama uygun matematiksel açıklamaları yapmada yetersiz oldukları ifade edilmektedir (Ball, 1990; Toluk Uçar, 2011).

0÷0'a yönelik yapılan açıklamalara ilişkin tartışma ve sonuçlar

Öğretmen adaylarının %3'ü doğru cevap verip doğru açıklamalarda; %50'si doğru cevap verip hatalı açıklamalarda; %22'i sadece doğru cevap verip bir açıklamada bulunmamış; bununla birlikte %22'sı ise yanlış cevap vermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının 0÷0'a yönelik yapmış oldukları açıklamalarda 7÷0'a yönelik yapmış oldukları açıklamalardan daha başarısız olduklarını göstermektedir. Bu durumun nedenlerinden bazıları sıfır kavramının doğasına yönelik epistemolojik engeller, öğretmen adaylarının geçmiş deneyimleri ve matematiğe yönelik inançları şeklinde sıralanabilir (Cornu, 1991; Dede & Karakuş, 2014; Richardson, 1996). İlginç bir durum öğretmen adaylarının %22'si 0÷0 işleminin belirsiz olmadığını aksine 0 ya da 1 şeklinde bir sayı olduğunu ifade etmektedirler. Tsamir, Sheffer ve Tirosh, (2000) bazı öğrencilerin her matematiksel işlemin sonucunun bir sayısal değer olması gerektiği şeklindeki sezgisel bir inanca sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının sıfıra bölme konusuna yönelik yapmış olduğu açıklamaların yetersiz olması ve 0÷0 için yanlış sonuçları ifade etmeleri onların bu konudaki alan ve alanı öğretme bilgilerinde yetersizliklerin olduğunu göstermektedir. Literatürde öğretmen adaylarının sıfıra bölme konusuna yönelik alanı öğretme bilgilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sıfıra bölme konusuna yönelik alanı öğretme bilgilerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında öğretmen eğitimi programında yer alan, alan ve alanı öğretmeye yönelik derslerin yeniden düzenlenmesi bu ve buna benzer kavramların daha anlamlı olarak öğrenilmesini sağlayabilir. Literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretimsel açıklamaları üzerinde geçmiş deneyimleri ve ders kitaplarının etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda sıfıra bölme konusuna yönelik ders kitaplarında yer alan örnek ve açıklamalar incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ball, D. L. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Reseach in Mathematics Education, 21*(2), 132-144.

Cankoy, O. (2010). Mathematics teachers' topic-tpecific tedagogical content knowledge in the context of teaching a0, 0! and a÷0. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(2), 749-769.

Cornu, B. (1991). Limits. Dans D. Tall, *Advanced mathematical thinking* (pp. 153-166). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.

Crespo, S., & Nicol, C. (2006). Challenging preservice teachers' mathematical understanding: The case of division by zero. *School science and mathematics, 106*(2), 84-97.

Dede, Y., & Karakuş, F. (2014). The effect of teacher training programs on pre-service mathematics teachers' beliefs towards mathematics. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(2), 804-809.

Even, R., & Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject-matter. *Educational studies in mathematics, 29*(1), 1-20.

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education. evidence-based inquiry (7th ed)*. Boston: Pearson Education Inc.
Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research.* John Wiley & Sons, Ltd.
Quinn, R. J., Lamberg, T. D., & Perrin, J. R. (2008). Teacher perceptions of division by zero. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81*(3), 101-104.
Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In John Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education (2nd ed.),* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
Tsamir, P., & Sheffer, R. (2000). Concrete and formal arguments: The case of division by zero. *Mathematics Education Research Journal, 12*(2), 92-106.
Tsamir, P., Sheffer, R., & Tirosh, D. (2000). Intuitions and undefined operations: The cases of division by zero. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 22*(1), 1-16.
Toluk Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 2*(2), 87-102.
Wheeler, M. M., & Feghali, I. (1983). Much ado about nothing: Preservice elementary school teachers' concept of zero. *Journal for Research in Mathematics Education, 14*(3), 147-155.
Yin, R. (2003). K.(2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications, Inc, 5, 11.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SİLİNDİRE YÖNELİK KAVRAM İMAJLARININ İNCELENMESİ

Fatih KARAKUŞ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, fkarakus@aku.edu.tr

ÖZ

Öğretmen ve öğretmen adaylarının kavram imajlarını belirmeye yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun dörtgenlere yönelik olduğu görülmektedir. Buna karşın prizmaların silindirin özel hali olduğuna yönelik örnek ve açıklamalara çok fazla rastlanmamaktadır. Öğrencilerin geometrik cisimlere yönelik kavram imajlarının oluşumunda öğretmenlerin yapmış oldukları tanımlar ve vermiş oldukları örnekler oldukça önemlidir. Öğrencilerin ilerleyen yıllarda geometride başarılı olması erken dönemlerde almış oldukları geometri eğitimiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle ilk yıllarda öğrencilere matematik ve geometri eğitimi verecek sınıf öğretmeni adaylarının alan ve pedagojik alan bilgileri oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimlerden silindir kavramına yönelik kavram imajlarını ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ülkemizin batı bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesi son sınıfında bulunan 69 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler öğretmen adaylarına Ertekin, Yazıcı ve Delice (2014) ile Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2010) da silindir konusuna yönelik yer alan şekil ve sorulardan yararlanılarak hazırlanan bir soru seti yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar sınıf öğretmeni adaylarının silindiri tanımlamada çok başarılı olmadıklarını ve silindire yönelik daha çok prototip örneklere sahip olduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Silindir, kavram imajı, sınıf öğretmeni adayları, geometrik cisimler

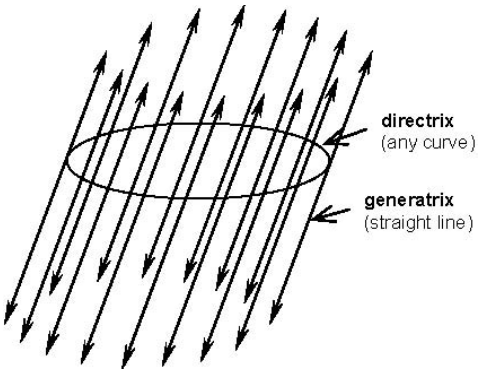
ABSTRACT

Many studies related to teachers' and pre-service teachers' concept image about rectangular have been existed in the literature. However, there are a few studies in the literature about cylinder. Definitions and examples given by teachers are very important in the formation process of the students' concept images about geometric solids. Students have problems in understanding and classifying geometric solids. The problems faced by students related with understanding and classifying are valid for preservice teachers as well. However there are limited studies related with the determination of preservice teachers' concept images of solids. Besides, considering that the success of students in geometry in future years is closely related with the geometry education received in early years, determination of primary school preservice teachers' concept images is very important. In this context, the aim in this research is to determine preservice teachers' concept images about cylinder. A case-study design was used in this study. The research sample consisted of 69 preservice primary school teachers. To determine the pre-service teachers' concept images, a written questionnaire adapted from Ertekin, Yazıcı and Delice (2014) and Van de Walle, Karp and Bay-Williams (2010) was used. The results showed that pre-service teachers had some misconceptions and lack of knowledge about cylinder. Moreover, pre-service teachers gave mostly prototype examples about cylinder.

Keywords: Cylinder, concept image, primary school pre-service teachers, geometric solids

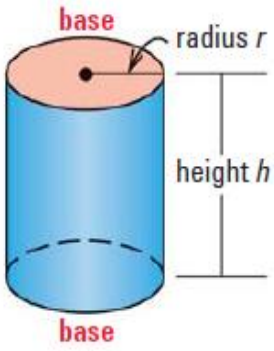
GİRİŞ

Geometri, uzay ve şekil kavramlarını içeren matematiğin önemli alanlarından biridir (Fidan & Türnüklü, 2010). Geometri eğitiminin genel amacı öğrencinin kendi fiziksel dünyasını, çevresini, evreni açıklamada ve problem çözme sürecinde geometriyi kullanabilmesi şeklinde ifade edilebilir (Baki, 2001). Genelde matematik ve özelde geometri öğrenciler tarafından sadece kurallar, semboller, şekiller ve işlemler yığını olarak görülmemelidir. Okul matematiği içerisinde yer alan geometri konularının öğretiminde sıklıkla düzlem geometriye ait paralelkenar, yamuk ve dikdörtgen gibi geometrik şekillere yönelik öğrenci ve öğretmenlerin anlamalarına odaklanılırken geometrik cisimlere yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Oysa geometri konuları arasında yer alan geometrik cisimler konusu öğrencilerin zorluk çektikleri konular arasında yer almaktadır. Geometrik cisimler içerisinde en çok tanınan geometrik cisimlerden biri silindirdir. Silindir çeşitli ders kitaplarında farklı şekilllerde tanımlanmaktadır. Örneğin Hacısalihoğlu (2006) silindiri *"Düzlemde kapalı bir eğri ile bunun düzlemine paralel olmayan bir d doğrusu verilsin. d doğrusuna paralel olan ve eğriye dayanarak hareket eden doğrunun oluşturduğu yüzeye silindirik yüzey denir. Silindirik yüzey paralel iki düzlem ile kesildiğinde bu iki düzlem arasında kalan parçasına silindir denir." (Bkz. Şekil 1)* şeklinde tanımlamaktadır.



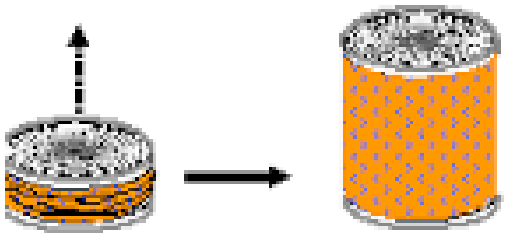
Şekil 1. Silindirik yüzeye bağlı silindir tanımı

Farklı olarak silindiri, Larson, Boswell, Kanold ve Stiff, (2007) iki paralel ve eş dairesel tabana ve bu tabanlarla bağlı eğrisel yüzeye sahip kapalı şekil (Bkz. Şekil 2) olarak tanımlanmaktadır.



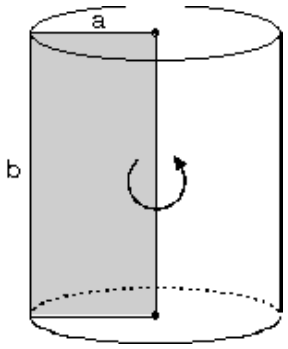
Şekil 2. Paralel ve eş dairesel tabanlara göre silindir tanımı

Bunun yanında silindir, bir dairenin kendisine dik olan bir doğru boyunca paralel kaydırılarak süpürdüğü uzayı dolduran bir geometrik cisim (MEB, 2010) şeklinde tanımlanmaktadır (Bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Dairenin bulunduğu düzleme dik kaydırılmasıyla elde edilen silindir tanımı

Ayrıca ortaokul matematik öğretim programında silindir "Dikdörtgen dik kenarı etrafında döndürüldüğünde oluşan şekil silindirdir (MEB, 2010)." şeklinde tanımlanmaktadır (Bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Dikdörtgenin bir kenarı etrafında döndürülmesine dayalı silindir tanımı

Yapılan tanımlar göz önüne alındığında bir cismin silindir olması için

1. İki tabanı olmalı
2. Bu tabanlar eş olmalı (daire olur da olmayabilir de)
3. Tabanlar kapalı eğri olmalı
4. Tabanlar paralel olmalı
5. tabanlar arasında kalan kısmın içi boş olmamalı

şartlarını sağlaması gerekir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının tanımları değerlendirilirken bu özellikler göz önüne alınmıştır.

Bir matematiksel kavramın bireyin zihninde oluşumunda tanımlar ve kavrama ait olan ve olmayan örnekler önemli bir yere sahiptir. Matematiksel kavramların bireylerin zihinlerinde nasıl yapılandığını ortaya koymak üzere Tall ve Vinner (1981) kavram tanımı (concept definition) ve kavram imajı (concept image) yapılarını ortaya koymuştur. Kavram tanımı bir kavramı diğerinden ayırmak için kullanılan kelimeler bütünüyken; kavram imajı zihinde o kavram ile ilgili olarak uyananları içermektedir. Kavram imajı terimi "kavram ile birleşen işlemleri ve özellikleri birleştiren bütün zihinsel resimleri içeren bilişsel yapıyı" tasvir etmek için kullanılır (Tall ve Vinner, 1981). Kavram imajı, kavram tanımıyla uyuşan ya da çelişen ve uygun olmayan imajları içerebilir. Örneğin eşkenar dörtgenin aynı zamanda bir paralelkenar olduğuna kişinin kavram imajı imkân vermezse kişi eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak kabul etmeyebilir.

Kavram imajı ve kavram tanımı etkileşimi geometrik kavram oluşumunda büyük rol oynar (Vinner ve Herskowitz, 1980). Bir kavram tanımlanırken kavrama ait tanım tek değildir, farklı tanımlar da yapılabilir. Örneğin kare tanımı için, "kenarları eşit ve kenarlar arasındaki açı doksan derece olan dörtgendir" ve "köşegenleri dik kesişen dörtgen karedir" tanımları birbirine denk iki tanımdır. Önemli olan her bir tanımın kavram için gerekli ve yeterli şartları içermesidir. Bir kavramın örneği, kavramın tanımlanması için gerekli ve yeterli şartları sağlayan yaygın özellikleri içeren durum veya modellerdir. Bu açıdan bir kavrama ait öğrencinin kavram imajının oluşmasında örneklerin ve karşı-örneklerin önemi büyüktür.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının kavram imajlarını belirmeye yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun dörtgenlere (e.g. Erşen & Karakuş, 2013; Okazaki & Fujita, 2007; Alaylı & Türnüklü, 2014) yönelik olduğu görülmektedir. Buna karşın hem yurt içi (Ubuz & Gökbulut, 2015; Gökkurt, Şahin, Soylu & Doğan, 2015) hem de yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere yönelik kavram imajlarını ortaya koyan çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca çoğu ders kitabında birçok üç boyutlu cisim kalıplaşmış şekillerle gösterilmekte ve bu cisimler arasındaki ilişkiler ortaya konulmamaktadır.

Örneğin, ders kitaplarında silindir çoğunlukla dik dairesel silindir olarak gösterilmekte ve tanımlanmaktadır. Buna karşın prizmaların silindirin özel hali olduğuna yönelik örnek ve açıklamalara çok fazla rastlanmamaktadır.

Öğrencilerin geometrik cisimlere yönelik kavram imajlarının oluşumunda öğretmenlerin yapmış oldukları tanımlar ve vermiş oldukları örnekler oldukça önemlidir. Öğrencilerin ilerleyen yıllarda geometride başarılı olması erken dönemlerde almış oldukları geometri eğitimiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle ilk yıllarda öğrencilere matematik ve geometri eğitimi verecek sınıf öğretmeni adaylarının alan ve pedagojik alan bilgileri oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimlerden silindir kavramına yönelik kavram imajlarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. Özel durum çalışması yöntemi kullanılmasının sebebi özel durum çalışmalarının araştırmacıya çok özel bir konunun veya durumun üzerinde yoğunlaşarak incelenen özel durumları en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı vermesidir (Patton, 2005; Yin,2003).

Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (convenience sampling) ile belirlenmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle incelenecek grubun ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olmasıdır (McMillan & Schumacher, 2014). Araştırmanın örneklemini Ege bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfı 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören 69 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı

Veriler öğretmen adaylarına Ertekin, Yazıcı ve Delice (2014) ile Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2010) da silindir konusuna yönelik yer alan şekil ve sorulardan yararlanılarak hazırlanan bir soru seti yardımıyla toplanmıştır.

Verilerin analizi

Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Soru setinde yer alan ilk soruya ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları tam doğru; hatalı/eksik ve boş olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Her bir kategoride öğretmen adaylarının açıklamalarının frekans ve yüzdeleri betimsel olarak ifade edilmiştir. Soru setinin 2. ve 3. sorularında verilen her bir şekil için doğru cevap verenlere 1 ve yanlış cevap verenlere 0 puan verilerek puanlama yapılmıştır. Daha sonra bu puanlamaya göre her bir şekil için frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Veri setinin son sorusunda öğretmen adaylarının çizimleri kategorilere ayrılmış. Her bir kategoride öğretmen adaylarının çizimlerinin frekans ve yüzdeleri betimsel olarak ifade edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen adaylarının *"Silindir nedir? tanımlayınız"* sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 1'de sunulmuştur.

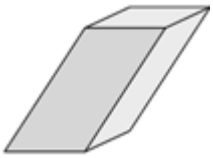
Tablo1. Sınıf öğretmeni adaylarının silindire yönelik tanımları.

Kategori	Örnek ifadeler	f	%
Tam doğru tanımlar	Bir dikdörtgenin bir kenarı etrafında döndürülmesiyle elde edilen şekil (Ö11)	11	15.9
	Alt ve üst tabanları daire olan şekil (Ö3)	18	26.2
	İki daire ve bir dikdörtgenden oluşan şekil (Ö13)	8	11.6
	İki dairenin paralel bir şekilde koyulup etrafının kağıtla sarıldığı şekil (Ö20)	4	5.8
Hatalı/eksik tanımlar	Tabanları daire olan prizma (Ö15)	3	4.3
	Köşegeni olmayan şekil (Ö23)	3	4.3
	(Somut bir nesne ile açıklama) Kolonya şişesine benzer şekil / bardağa benzer şekil (Ö63)	3	4.3
	Dikdörtgenin kıvrılmasıyla oluşan şekil (Ö30)	1	1.4
Boş	-	18	26.2

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının yaklaşık %16'sı tam olarak silindiri tanımlayabilmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının yaklaşık %58'i ise hatalı ya da eksik tanımlar yapmışlardır. Bunun yanında öğretmen adaylarının yaklaşık %26'sı ise herhangi bir tanım yapmamıştır.

Öğretmen adaylarının *"Aşağıda verilen şekillerden hangisi/hangileri birer silindirdir? İşaretleyiniz."* sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

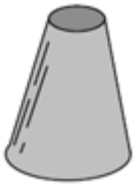
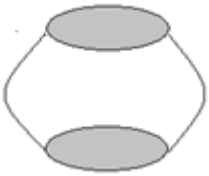
Tablo 2. Öğretmen adaylarının verilen şekillerden silindir olanlara yönelik cevapları

Şekil	f	%
	1	1.4
	69	100
	7	10.1
	59	85.5

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının tamamı standart silindir gösterimi olan ikinci şekli silindir olarak kabul ederken, çok az kısmı birinci ve üçüncü şekli silindir olarak düşünmemektedirler. Oysa ki verilen tüm şekiller birer silindirdir.

Öğretmen adaylarının *"Aşağıda verilen şekillerden hangisi/hangileri birer silindir değildir? İşaretleyiniz."* sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3'de sunulmuştur.

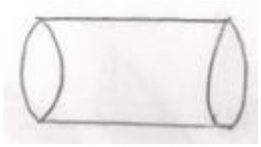
Tablo 3. Öğretmen adaylarının verilen şekillerden silindir olmayanlara yönelik cevapları

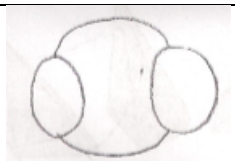
Şekil	f	%
	47	68.1
	13	18.8
	33	47.8
	41	59.4

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının en çok birinci, üçüncü ve son şekli bir silindir olarak kabul etmedikleri, buna karşın çok az bir kısmının ise ikinci şekli silindir olarak düşünmedikleri görülmektedir. Buna karşın verilen şekillerden hiç biri bir silindir değildir.

Öğretmen adaylarının *"Yukarıda verilen şekillerden farklı olan bir silindir çiziniz."* sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının silindir çizimleri

Kategori	Örnek çizim	f	%
Dik silindir		30	43.5
Döndürülmüş dik silindir	 	13	18.9
Silindir olmayan çizimler	 	3	4.3

			
Boş	-	23	33.3

Öğretmen adaylarının silindir çizimlerine bakıldığında sıklıkla prototip silindir örneklerini verdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları silindirleri döndürerek farklı yeni silindirler elde ettiklerini düşünmektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının formal olarak silindiri tanımlama çok başarılı olmadıkları belirlenmiştir. Literatürde geometrik cisimler konusu ülkemizde ve diğer ülkelerde de öğrencilerin zorlandıkları (Gutierrez, 1992; Battista ve Clements, 1996; Olkun, 2001; Avgören, 2011) ve öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı ifade edilmektedir (Gürbüz, 2008; Gökbulut, 2010). Öğretmen adaylarının yapmış oldukları eksik ve hatalı tanımlara bakıldığında daha çok silindirin sadece bir ya da birkaç temel elemanını ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu tanımlamalarda ise en çok tabanların birer daire olmasına ve silindirin açınımına odaklandıkları görülmektedir. Bunun yanında somut nesnelerle ilişkilendirerek açıklamaya çalıştıkları da görülmektedir. Öğretmen adaylarının dörtte birinden fazlası ise silindire yönelik bir tanımlama yapmamıştır. Öğretmen adaylarının verilen şekillerden silindir olan ve olmayanları belirlemede sıklıkla prototip şekilleri tercih ettikleri görülmüştür. Fischbein (1993) de öğrenenlerin zihinlerindeki kavram imajlarının sıklıkla prototip örneklerden ibaret olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının, silindire yönelik tanımlama ve verilen şekillerden silindir olan ve olmayanları tercih etmedeki yetersizlikleri, üniversitede verilen matematik ve geometri eğitiminin öğrencilere yardımcı olmadığını göstermektedir. Oysaki Temel Matematik II dersi içeriğinde, temel uzay geometri bilgileri (küp, prizma, silindir, piramit, koni, küre, vb) Matematik Öğretimi II dersi içeriğinde ise temel geometrik kavramlar, tanımlar, özellikler ve öğretimi bulunmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenliği bölümündeki matematik alan ve alanı öğretme geometrik cisimleri tanımlama ve örneklendirme açısından tekrar gözden geçirilmesinin gerektiği düşündürmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına kavramlar üzerinde tanımlama çalışmaları yaptırılarak, matematiksel dili kullanma becerileri de geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Alaylı, F. G., & Türnüklü, E. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Geometrik Şekil Oluşturma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 455-479.

Avgören, S. (2011). Farklı sınıf Seviyelerindeki Öğrencilerin Katı Cisimler (Prizma, Piramit, Koni, Silindir, Küre) ile İlgili Sahip Oldukları Kavram İmajı, Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Baki, A.(2001). Bilişim teknolojisi Işığı Altında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 149, 26-31.

Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education,* 258-292.

Erşen, Z., & Karakuş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 4*(2), 124-146.

Ertekin, E., Yazıcı, E. & Delice, A. (2014). Investigation of primary mathematics student teachers' concept images: cylinder and cone. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 45(4), 566-588.

Fidan, Y. & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 185-197.

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational studies in mathematics,* 24(2), 139-162.

Gökbulut, Y. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri. Yüksek lisans tezi, *Gazi Üniversitesi*, Ankara.

Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y., & Doğan, Y. (2015). Pre-service teachers' pedagogical content knowledge regarding student mistakes on the subject of geometric shapes. *Elementary Education Online, 14*(1), 55-71.

Gutiérrez, Ángel. "Exploring the Links between Van Hiele Levels and 3-dimensional Geometry". *Structural Topology*, 31-48.

Gürbüz, K. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarındaki Yeterlikleri, Yüksek Lisans Tezi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Bolu

Hacısalihoğlu, H.H. (2006). *Lise geometri 3*. İstanbul: Serhat Yayınları A.Ş.

Larson, R., Boswell, L. & Stiff, L. (2007). Geometry concepts and skills. Boston: Mc Dougal Littell.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education. evidence-based inquiry (7th ed)*. Boston: Pearson Education Inc.

MEB (2010). *İlköğretim matematik 6-8. Sınıflar öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Okazaki, M., & Fujita, T. (2007). Prototype phenomena and common cognitive paths in the understanding of the inclusion relations between quadrilaterals in Japan and Scotland. *In Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 41-48).

Olkun, S. (2001). Öğrencilerin hacim formülünü anlamlandırmalarına yardım edelim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (1), 181–190.

Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. John Wiley & Sons, Ltd.

Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics, 12*, 151-169.

Ubuz, B., & Gökbulut, Y. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Piramit Bilgileri: Tanım ve Örnekler Oluşturma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 16(2), 335-351.

Van de Walle, J.A., Karp, K.S. & Bay-Williams, J.M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Allyn & Bacon.

Vinner, S., Hershkowitz, R. (1980). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. In R. Karplus (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (p. 177-184). Berkeley: University of California, Lawrence Hall of Science.

Yin, R. (2003). K.(2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications, Inc, 5, 11.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GEOMETRİK KAVRAMLARI TANIMLAYABİLME VE ÇİZEBİLME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Zehra YAŞAR, Bartın Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, zyasar2@sgk.gov.tr

Burçin GÖKKURT, Bartın Üniversitesi, gokkurtburcin@gmail.com

Muamber YILMAZ, Bartın Üniversitesi, muamberyilmaz@bartin.edu.tr

ÖZ

Geometri bireye görüş kazandıran, düşünmeyi kolaylaştıran ve şekilleri göz önünde canlandırarak çözüme ulaşmayı sağlayan bir bilim dalıdır. Öğrenciler, geometri sayesinde çevrelerindeki dünyayı ifade etmeye ve anlamaya başlar, problemleri analiz edebilir ve çözebilirler, soyut sembolleri daha iyi anlamak için şekilsel ifade edebilirler. Bu bakımdan geometri öğretimi üzerinde durulmalıdır. Geometri öğretim sürecini etkileyen ve bu süreçte rol oynayan en önemli bileşenlerden biri de öğretmen faktörüdür. Öğretmenlerin alan bilgileri iyi olduğu takdirde, ders içeriğini düzenlemede, öğrencilerin önceki deneyimleri ile bilgileri arasında ilişki kurmada, konu ile ilgili benzerlikleri ve farklılıkları gösteren örnekler bulmada sorun yaşamazlar. Dolayısıyla, öğretmenlerin geometri alan bilgisine sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramları tanımlayabilme ve çizebilme becerilerini incelemektir. Nitel yaklaşımın esas alındığı bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapan altı bayan iki erkek olmak üzere toplam sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmış olup, veri toplama süreci 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, on üç açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunun geometrik kavramları çizebildikleri ancak geometrik kavramları tanımlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun iki boyutlu geometrik kavramları tanımlayabilme ve çizebilme konusunda, üç boyutlu geometrik kavramlara kıyasla daha yeterli oldukları görülmüştür. Özellikle de üç boyutlu geometrik kavramlardan biri olan silindir ve piramitte zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulardan bir diğeri de öğretmenlerin koni ve silindir tanımlarını yaparken dairesel koni ve dairesel silindir tanımlarını yapmalarıdır.

Anahtar Sözcükler: Geometri, geometrik kavramlar, sınıf öğretmenleri

EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' DEFINING AND DRAWING SKILLS GEOMETRIC CONCEPTS

ABSTRACT

Geometry is a science field which gives individuals opinions, facilitates thinking and gives access to solutions by visualizing shapes. Students begin to express and understand the world around them thanks to geometry. They can analyze and solve problems. They can express these problems in figural way to understand

abstract symbols. In this regard it should be focused on teaching geometry. One of the most important components which affects learning process of geometry and plays a role in this process is teacher. Teachers don't have problem about editing contents of lessons, familiarizing students' experiences and their knowledge and finding out examples showing similarities and differences as long as their branch knowledge is good. Therefore, it is important for teachers to have geometry content knowledge. In this regard, the aim of the study is to analyze classroom teachers' defining and drawing skills towards geometric concepts. A case study method has been used in this research that is based on a qualitative approach. The workgroup of the research consists of eight classroom teachers including six women and two men who work in primary schools in Ankara. A purposeful sampling method was used in the selection of teachers and data collection process was applied in 2015-2016 academic year. The interview form including thirteen open-ended questions has been used in the study as the data collection tool. The data obtained from the study has been gathered through semi-structured interview. Qualitative data analysis techniques have been used in the analysis of data. According to the findings obtained from the research, it is found out that most of the classroom teachers can draw geometric shapes but they have difficulty to identify geometric concepts. It was observed that most of the teachers are more adequate about identifying and drawing two-dimensional geometric shapes. It was also observed that those teachers have difficulty to identify geometric concepts and draw three-dimensional geometric shapes especially cylinder and pyramid. Another finding obtained from the research is that the teachers define circular cone and circular cylinder instead of cone and cylinder.

Key words: Geometry, geometric concepts, classroom teachers

GİRİŞ

Geometri, matematiğin önemli bir öğrenme alanıdır ve ilkokul matematiğinde de önemli bir yeri vardır (Bayraktar-Kurt, 2012). Geometri matematiğin nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay, uzaysal şekiller ve bu şekiller arasındaki ilişkilerle geometrik şekillerin uzunluk, açı, alan, hacim gibi ölçülerini konu edinen dalıdır (Doğan-Temur, 2007). Geometrinin yapısında şekiller ve cisimler olduğundan öğrencinin yaşadığı dünyayı daha yakından tanımalarına yardımcı olur (Pesen, 2006). Geometrik şekiller günlük nesnelerle kıyaslandığında nesneleri tanımada önemli bir rol oynamaktadır (Topal, 2010).

Geometri konuları, diğer matematik alanlarına göre daha fazla soyut kavram içermekte ve özellikle de içerikte yer alan geometrik cisimler konusu, öğrencilerin hayal etme güçlerini kullanarak kompleks düşünmelerini gerektirmektedir (Yıldız, 2009). Geometri, öğrencilerin zihinlerinin harekete geçirme, zihin jimnastiği yapma ve problem çözme, kıyaslama, genelleme ve özetleme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Bal, 2012). Öğrenciler, geometri sayesinde çevrelerindeki dünyayı ifade etmeye ve anlamaya başlar, problemleri analiz edebilir ve çözebilirler, soyut simgeleri daha iyi anlamak için şekilsel ifade edebilirler (Strutchens vd., 2003'ten akt: Gülten ve Gülten, 2004). Geometri konularının, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir rolü vardır. (Pesen, 2008).

İlkokulda yırtma yapıştırma ölçme ve öğrencilerin kendilerinin bulmalarını esas alan etkinliklerle geometrik şekiller ve temel geometrik kavramları kazanmalarına çalışılır (Baykul, 2014). Çocuklar, şekilleri öğrenmeye daire, üçgen, kare, dikdörtgen, silindir, küre gibi bazı özel isimlere sahip şekilleri öğrenmeyle başlamaktadırlar (Gündoğdu-Alaylı, 2012). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında geometri öğrenme alanına yönelik kazanımlar incelendiğinde boyut kavramı, geometrik şekiller ve cisimlerin temel elemanları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemeye ve dönüşüm geometrisi konularına geniş yer verildiği görülmektedir (Bayraktar-Kurt, 2012). İlk eleştirel geometrik gözlemlerin yapıldığı, sezgilerin oluştuğu, kavram ve bilgilerin kazanıldığı ilkokul döneminde geometri öğretiminin önemi sonraki dönemlere oranla daha büyüktür (Develi ve Orbay, 2003). Geometrik kavramlarla ilgili formal bilginin ilkokul yıllarında oluştuğu düşünülerek öğrencilere bu kavramlarla ilgili zengin öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır (Doğan-Temur, 2007).

Geometrinin doğal gelişimi ve buna bağlı olarak iç yapısı öğretmenler tarafından iyi anlaşılırsa öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlamada ve bu zorluklara çözüm üretmede bir aşama katedilebileceği umulabilir (Durmuş, Toluk ve Olkun, 2002).

Öğretim sürecinde, uygun öğrenme etkinliklerinin seçimi, üretken sorular sorma, öğrenci öğrenmesini değerlendirme gibi pek çok öğretim etkinliği, öğretmenin öğrencilere öğreteceği konulara ilişkin bilgisine, diğer bir deyişle öğretmenin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmasına bağlıdır (Ball ve McDiarmid, 1990). Öğretmenin bilgisinin, öğretim sürecinin iyileştirilmesinde etkili olduğu bir gerçektir (Toluk, Olkun ve Durmuş, 2002). İyi bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler arasında alan bilgisi ön plana çıkmaktadır (Appleton, 2003; Schempp, Manrooss ve Tan, 1988). Alan bilgisi yüksek seviyede olan öğretmenler, ders içeriğini düzenlemede, öğrencilerin önceki deneyimleri ile bilgileri arasında bağlantı kurmada, konu ile ilgili benzerlikleri ve farklılıkları gösteren örnekler bulmada etkili olabilmektedirler (Pala, 2007).

Geometri, eğitim ve öğretimin bütün kademelerinde (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) yer alan, tanımların önemli rol oynadığı teorik bir sistem olan matematiğin, şekiller ve uzayın çalışıldığı önemli bir dalıdır (Gökbulut, 2010). Bu nedenle ilköğretimin birinci kademesi için yetiştirilen öğretmenler de en az ikinci düzeyde sağlam bir geometri bilgisine sahip olmalıdır (Toluk, Olkun ve Durmuş, 2002). Bu kapsamda, çalışmada sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramları tanımlayabilme ve çizebilme becerileri ele alınmıştır. Böylece, söz konusu araştırma, sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramları tanımlarına ilişkin alan bilgilerindeki eksikleri tespit ederek, öğretmenlerin geometrik kavramlara yönelik alan bilgilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramları tanımlayabilme ve çizebilme becerilerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde çalışmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramların tanımlarını yapabilme becerileri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramların çizebilme becerileri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir durumu, ilişkiyi, olayı ya da süreci, sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle inceleyen (Çepni, 2012) ve farklı veri toplama araçları yardımıyla sınırları belirli bir sistemin derinlemesine keşfedilmesini sağlayan bir yöntemdir (McMillian ve Schumacher, 2010). Bu çalışmada öğretmenlerin geometrik kavramları tanımlayabilme ve çizebilme becerileri derinlemesine incelendiğinden ve çalışma sınırlı örneklem ile yürütüldüğünden bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir. Ayrıca veri kaybını önlemek için yapılan görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapan altı bayan iki erkek olmak üzere toplam sekiz tane sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1.' de verilmiştir. Araştırmanın etiği gereği, öğretmenlerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin hizmet süreleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olacak şekilde belirlenmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Özellikleri

ÖK	Cinsiyet	Hizmet süresi
Ö1	Bayan	16-20 yıl
Ö2	Bayan	1-5 yıl
Ö3	Bayan	1-5 yıl
Ö4	Bayan	1-5 yıl
Ö5	Bayan	1-5 yıl
Ö6	Bay	16-20 yıl
Ö7	Bay	21 yıl ve üzeri
Ö8	Bayan	11-15 yıl

ÖK: Öğretmen kodları

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, 13 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bu soruların hazırlanmasında araştırmacı, bir uzmanla bir araya gelerek öncelikle 20 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturmuştur. Soruların içeriğinde iki ve üç boyutlu geometrik kavramların tamamının alınmasına dikkat edilmiştir. Ancak uygulama süresinin sınırlı olmasından dolayı benzer özellik içeren kavramlar çıkarılmıştır. Örneğin paralelkenar kavramı çıkarılarak özel bir paralelkenar olan kare kavramı sorulmuştur. Görüşme formunun uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla, uygulamadan önce araştırmacı tarafından bir sınıf öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama doğrultusunda, soru maddelerine ek sorular eklenerek daha açık ve anlaşılır hale getirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Veri kaybını önlemek için görüşme sürecinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Bu çalışmada Gökkurt (2014) ve Zazkis ve Leiken (2008) çerçevesi dikkate alındığından betimsel analiz tekniğinin kullanılması tercih edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin iki ve üç boyutlu geometrik kavramların tanımlarına ve çizimlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Üçgen Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	Ö3
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Özele yakın tanım kullanma	
	Genel tanım kullanma	Ö3

Tablo 1 incelendiğinde, sekiz öğretmenin sekizinin de üçgeni çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve tanımladıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin üçgen kavramına ilişkin çizimleri ve tanımlamaları erişilebilirlik açısından kolay verilmiş cevap olarak değerlendirilmiştir. Doğruluk açısından incelendiğinde ise, yedi öğretmenin çizmiş olduğu üçgenler bir üçgende bulunması gereken bütün kritik özellikleri barındırdığından ve üçgen kavramına yönelik tanımlamaları doğru yaptıklarından gerekli ve yeterli kodunda değerlendirilmiştir. Ancak Ö3 öğretmeni üçgen kavramını zorlanmadan çizmesine karşın bu kavrama ilişkin tanımlamayı hatalı yaptığı için doğruluk açısından gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirilmiştir. Yalnızca üç öğretmen üçgen çizerken köşelerine harflendirme yapmaya özen göstermiştir. Bütün öğretmenlerin çizmiş olduğu üçgenler ya eşkenar üçgen ya da ikizkenar üçgen görünümündedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin üçgen kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Üçgen Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Üç doğru parçasının başlangıç ve bitiş noktalarının birleşmesiyle oluşan geometrik şekil (Ö6).

Üç kenarı ve üç köşesi olan geometrik şekle denir (Ö4).

En az üç kenarı olan geometrik şekle denir (Ö3).

Doğrusal olmayan üç noktayı birleştiren doğru parçalarından oluşmuş geometrik şekildir. Kenar uzunluklarına ve açılarına göre çeşitlendirilir(Ö8).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde, Ö3 öğretmeni haricindeki diğer öğretmenler üçgeni doğru olarak tanımlamıştır. Ancak Ö3 öğretmeninin yaptığı tanımlamaya bakıldığı zaman bu tanım yanlıştır. Tanımdaki en az üç kenarının olması ifadesi üçten fazla kenarının da olabileceği anlamındadır. Dolayısıyla bu şekil dörtgen, beşgen vb. de olabilir. Bu sebeple Ö3 öğretmeni üçgen için yanlış bir tanımlama yapmıştır. Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, yedi öğretmen özel tanım kullanma kodunda, bir öğretmen ise genel tanım kullanma kodunda değerlendirilmiştir.

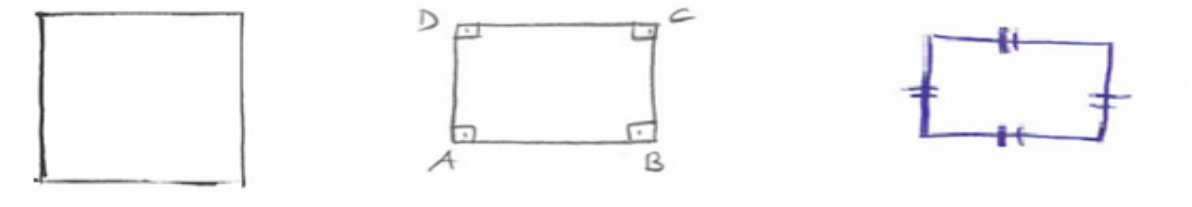
Tablo 2.

Öğretmenlerin Kare Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	$Ö_2$
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	$Ö_2$
	Özele yakın tanım kullanma	$Ö_1$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_8$
	Genel tanım kullanma	

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının erişilebilirlik açısından kare kavramını zorlanmadan çizebildikleri ve tanımladıkları görülmektedir. Açıları dik olan eşkenar dörtgene ya da kenarları eş olan dikdörtgene kare denir (Peken ve Aydın, 2006). Bu tanım doğrultusunda öğretmenlerin çizmiş oldukları şekiller doğruluk açısından incelendiğinde yalnızca Ö2 öğretmeninin gerekli ve yeterli bir çizim yapabildiği, diğer yedi

öğretmenin ise gerekli ancak yetersiz çizim yaptıkları görülmektedir. Ö4 ve Ö6 öğretmenlerinin karenin her bir açısının birbirine eş ve doksan derece olduğunu belirtmelerine karşın kenar uzunluklarının eşit olduğunu göstermedikleri, Ö5 öğretmeninin ise karenin kenarlarının eşit olduğunu göstermesine karşın açılarının doksan derece olduğunu göstermediği ve Ö1, Ö3, Ö7, Ö8 öğretmenlerinin ise kare çizerken ne açıların doksan derece olduğunu ne de kenarların eş olduğunu göstermedikleri görülmektedir. Bununla ilgili olarak aşağıda bazı öğretmenlerin çizimlerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Sırası ile Ö1, Ö4 ve Ö5 öğretmenlerinin kare kavramına yönelik çizimleri.

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, yalnızca Ö2 öğretmeni özel tanım kullanma kodunda değerlendirilmiş diğer yedi öğretmen ise, kare kavramının kritik özelliklerini dikkate alarak tanımlamış olmalarına rağmen bu kritik özellikleri içerisinde barındıran çizimler yapamadıkları için özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirilmiştir.

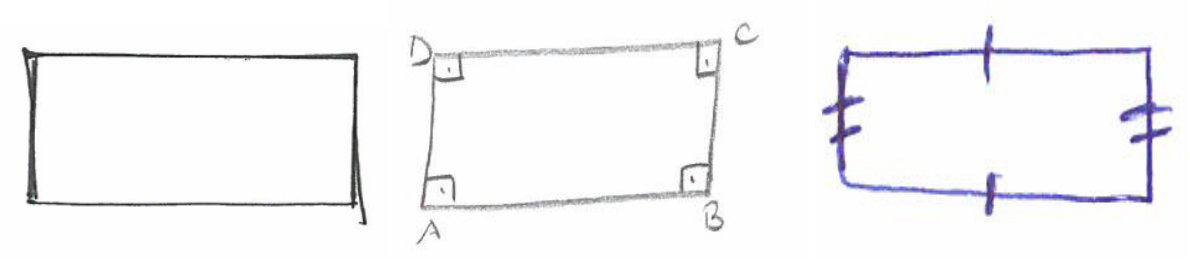
Tablo 3.

Öğretmenlerin Dikdörtgen Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö2
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8
	Özele yakın tanım kullanma	Ö5,Ö7
	Genel tanım kullanma	

Tablo 3. incelendiğinde, sekiz öğretmenin sekizinin de dikdörtgeni çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında sekiz öğretmenin sekizinin de dikdörtgeni çaba

sarf etmeden kolayca çizdikleri, çizmiş oldukları dikdörtgenini neden dikdörtgen olduğuna ilişkin hemen cevap verdikleri görülmektedir. Bütün açıları dik olan paralelkenara dikdörtgen denir (Peken ve Aydın, 2006). Bu tanım doğrultusunda, dikdörtgenin karşılıklı kenarlarının birbirine eş ve paralel olması, her bir açısının ölçüsünün doksan derece olması gibi kritik özellikleri doğruluk kategorisinde dikkate alınırsa yalnızca bir öğretmenin gerekli ve yeterli kodunda değerlendirildiği, diğer yedi öğretmenin ise gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Görüşmelerde Ö4 ve Ö6 öğretmenlerinin dikdörtgenin her bir açısının doksan derece olduğunu belirtmelerine karşın kenar uzunluklarının eşit olduğunu göstermedikleri, Ö5 öğretmeninin dikdörtgenin karşılıklı kenarlarının eşit olduğunu göstermesine karşın açılarının doksan derece olduğunu göstermediği görülmektedir. Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö8 öğretmenlerinin ise dikdörtgeni çizerken ne açıların doksan derece olduğunu ne de karşılıklı kenarların eş olduğunu göstermedikleri görülmektedir (bakınız Şekil 2.). Öğretmenlerin çizimlerinin böyle olmasına karşın yapmış oldukları öğretimsel açıklamalar incelendiğinde yalnızca Ö7 ve Ö5 öğretmenlerinin eksik tanımlama yaptığı diğer altı öğretmenin ise dikdörtgenin kritik özelliklerini dikkate alarak tanımlama yaptıkları görülmektedir.



Şekil 2. Sırası ile Ö1, Ö4 ve Ö5 öğretmenlerinin dikdörtgen kavramına yönelik çizimleri.

Diğer taraftan öğretmenlerin dikdörtgen kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dikdörtgen Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Karşılıklı kenarları eşit, dört kenarlı, dört köşeli şekildir (Ö7).
Karşılıklı kenar ve açıları aynı olan bir şekildir (Ö5).
Karşılıklı kenarları birbirine eşit olan, köşeleri 90 derece olan geometrik şekle denir (Ö4).
Karşılıklı kenarları eşit ve açıları 90 derece olan geometrik şekle denir (Ö6).

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, altı öğretmenin dikdörtgen kavramına ilişkin yapmış oldukları tanımlar, dikdörtgenin bütün kritik özelliklerini barındırdığı için özel tanım kullanma kodunda, iki öğretmenin tanımlamalarının ise eksik olması nedeniyle özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Ö7 ve Ö5 öğretmenlerinin tanımları incelendiğinde dikdörtgenin karşılıklı kenar ve açılarının eşit olduğu bilgisi doğru ancak 90 derece olması gerektiği belirtilmediğinden eksik bir tanımlamadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Yamuk Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
	Özele yakın tanım kullanma	Ö7
	Genel tanım kullanma	

Tablo 4. incelendiğinde, sekiz öğretmenin sekizinin de yamuğu çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamaları zorlanmadan yapabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında sekiz öğretmenin cevabı da kolay verilmiş cevap kodunda değerlendirilmiştir. Yalnız iki kenarı birbirine paralel olan dörtgene yamuk denir (Peken ve Aydın, 2006). Bu tanım doğrultusunda, yamuğun iki kenarının birbirine paralel olması kritik özelliği doğruluk kategorisinde dikkate alınırsa sekiz öğretmenin sekizinin de gerekli ve yeterli kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö4 öğretmeninin dik yamuk çizmeyi tercih ettiği görülmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin yamuk kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yamuk Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Kenarları farklı uzunluklarda 4 kenarlı 4 köşeli şekil (Ö7).

Karşılıklı iki kenarı birbirine paralel olan şekil (Ö2).

Alt tabanı ve üst tabanı birbirine paralel olan şekle denir (Ö4).

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, yedi öğretmenin özel tanım kullanma kodunda, bir öğretmenin ise özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Ö7 öğretmeninin tanımı incelendiğinde öğretmenin yamuğun iki kenarının

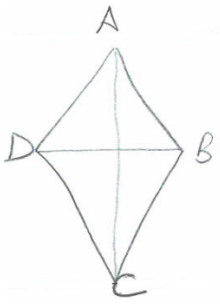
birbirine paralel olması kritik özelliğine dikkat etmediği görülmektedir. Bu bakımdan yapmış olduğu tanım herhangi bir dörtgen olabilir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Deltoid Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6
	Kısmen zor verilmiş cevap	Ö4
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	Ö1, Ö7, Ö8
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	Ö3
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
	Özele yakın tanım kullanma	
	Genel tanım kullanma	

Tablo 5. İncelendiğinde, sekiz öğretmenin yalnızca dördünün deltoidi çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamaları zorlanmadan yapabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında dört öğretmen kolay verilmiş cevap kodunda, bir öğretmen kısmen zor verilmiş cevap kodunda, üç öğretmen ise cevap yok kodunda değerlendirilmiştir. Ö4 öğretmeni deltoid çizimi yaparken biraz zorlandığı için kısmen zor verilmiş cevap kodunda değerlendirilmiştir. Deltoid, tabanları ortak iki ikiz kenar üçgenin birleşiminden oluşan dörtgene denir (Peken ve Aydın, 2006). Bu tanım doğrultusunda doğruluk kategorisi incelendiğinde, beş öğretmenin dördünün gerekli ve yeterli kodunda, birinin (Ö3) ise deltoid çizerken üçgenlerin eş kenar üçgen olmasına dikkat etmediğinden gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirilmiştir (Şekil 3.)



Şekil 3. Ö3 öğretmeninin deltoid çizimi.

Diğer taraftan öğretmenlerin deltoid kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Deltoid Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

İki ikizkenar üçgenin tabanlarının birleştirilmesiyle oluşan şekil (Ö2).

Tabanları birbirine birleşmiş iki tane ikizkenar üçgenin oluşturduğu şekildir (Ö5).

İki farklı ikizkenar üçgenin tabanda birleşmesiyle oluşan geometrik şekle denir (Ö4).

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, beş öğretmenin özel tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Çember Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Özele yakın tanım kullanma	
	Genel tanım kullanma	

Tablo 6. incelendiğinde; sekiz öğretmenin sekizinin de çemberi çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamaları zorlanmadan yapabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında sekiz öğretmenin cevabı da kolay verilmiş cevap kodunda değerlendirilmiştir. Düzlemde sabit bir noktadan eşit uzaklıkta bulunan noktaların kümesine çember denir (Peken ve Aydın, 2006). Bu tanım doğrultusunda, çemberin kritik özellikleri doğruluk kategorisinde dikkate alınırsa sekiz öğretmenin sekizinin de gerekli ve yeterli kodunda değerlendirildiği görülmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin çember kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Çember Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Bir merkez etrafında eşit uzaklıktaki noktaların birleşmesiyle oluşan geometrik şekle denir (Ö4).

Bir merkeze eşit uzaklıkta olan noktaların birleştirilmesiyle oluşan şekildir (Ö2).

Merkeze uzaklığı eşit olan kapalı bir eğridir (Ö8).

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, sekiz öğretmenin sekizinin de özel tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir.

Tablo 7.

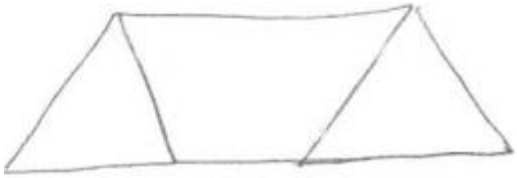
Öğretmenlerin Piramit Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	Ö3, Ö5
	Cevap yok	Ö8
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7
	Kısmen gerekli ve yetersiz	Ö3, Ö5
	Gerekli ve yetersiz	
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö1, , Ö2, Ö4, Ö6, Ö7
	Özele yakın tanım kullanma	Ö3,Ö5
	Genel tanım kullanma	

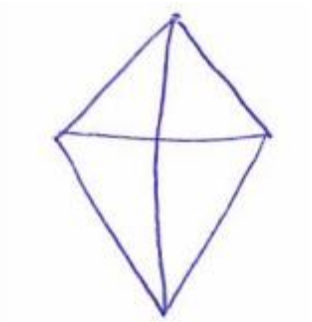
Tablo 7. incelendiğinde, beş öğretmenin piramidi çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve tanımladıkları, iki öğretmenin çizim ve tanım yaparken zorlandığı, bir öğretmenin ise piramidi hiç çizemediği ve tanımlayamadığı görülmektedir. Bu doğrultuda erişilebilirlik açısından piramit çizimleri, beş öğretmen için kolay verilmiş cevap, iki öğretmen için zor verilmiş cevap ve bir öğretmen için ise cevap yok olarak değerlendirilmiştir.

Doğruluk kategorisine göre incelendiğinde ise, beş öğretmenin yapmış olduğu çizimlerin piramit için bütün kritik özellikleri barındırdığı, tabanı herhangi bir çokgen aldıkları ve bu çokgenin dışında bir noktayı çokgenin köşeleriyle birleştirdikleri görülmüştür. Yine beş öğretmenin piramit kavramını piramit için bütün kritik özellikleri dikkate alarak tanımladıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu beş öğretmen doğruluk kategorisine göre gerekli ve yeterli kodunda değerlendirilmiştir. Ancak Ö3 ve Ö5 öğretmenlerinin çizimleri incelendiğinde piramit için kritik özelliklerin hiçbirini barındırmadığı, Ö3 öğretmeninin çiziminin bir üçgen prizmayı anımsattığı, Ö5 öğretmeninin çiziminin ise bir deltoidi anımsattığı görülmektedir (Bakınız

Şekil 4-5). Yine öğretmenlerin piramit kavramına ilişkin yapmış oldukları tanımlar incelendiğinde, Ö3 öğretmeni piramidi bir tepe noktası bulunan ve üç boyutlu görünümü olan geometrik şekil olarak tanımlarken, Ö5 öğretmeni ise tabanı geometrik şekillerden oluşan, yukarıda bir nokta ile birleşen geometrik şekil olarak tanımlamıştır. Ancak tepe noktasının bulunması, üç boyutlu görünümünün olması ya da tabanının geometrik şekil olması gibi özellikler sadece piramide ait özellik olmayabilir. Örneğin bu açıklamaya bağlı olarak tabandaki şekil daire seçilirse oluşacak cisim piramit yerine koni olur. Dolayısıyla bu iki öğretmenin çizimleri ve tanımları doğruluk kategorisine göre kısmen gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirilmiştir.



Şekil 4. Ö3 öğretmeninin piramit çizim örneği



Şekil 5. Ö5 öğretmeninin piramit çizim örneği

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, beş öğretmenin piramitle ilgili öğretimsel açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda, piramit olmasının altında yatan nedenlerle ilgili öğretimsel açıklamaları özel tanım olarak ele alınmıştır. Ancak Ö3 ve Ö5 öğretmenlerinin yapmış olduğu piramit çizimleri ve piramit kavramına ilişkin tanımlar dikkate alındığında bu öğretmenler genelleştirme kategorisinde özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin piramitle ilgili yaptıkları tanımlardan bir kaçı aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Piramit Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Taban köşelerinin bir noktaya eşit uzunlukta olacak şekilde birleştirilmesiyle oluşturulmuş geometrik şekle denir (Ö4).
Tabanı beşgen, yan ayrıtları üçgene benzer cisimlerdir (Ö7).
Tepe noktası olup kenarlarının bu nokta ile düz çizgi ile birleşen üç boyutlu geometrik şekildir (Ö1).
Alt tabanı bir çokgen olup, bu çokgenin köşelerinden ortak bir noktaya çizilen ayrıtların olduğu şekildir (Ö2).

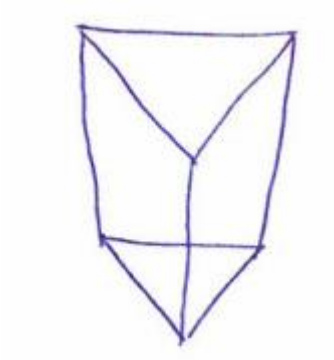
Öğretmenlerin tanımları incelendiğinde en doğru tanımlamayı Ö2 öğretmeninin yaptığı görülmektedir. Ö7 öğretmeni beşgen piramidin tanımını yaparken, Ö4 öğretmeni dik piramidin tanımını yapmıştır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Prizma Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	Ö2, Ö3, Ö7
	Kısmen gerekli ve yetersiz	
	Gerekli ve yetersiz	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö2, Ö3, Ö5
	Özele yakın tanım kullanma	Ö6, Ö1,
	Genel tanım kullanma	Ö4,Ö8

Tablo 8. incelendiğinde; sekiz öğretmenin sekizinin de prizmayı çaba sarf etmeden çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında sekiz öğretmenin sekizinin de prizmayı çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri, çizmiş oldukları prizmanın neden prizma olduğuna ilişkin hemen cevap verdikleri görülmektedir. Bir prizmatik yüzeyin paralel iki düzlem arasında kalan parçasına prizma denir (Hacısalihoğlu, 2002). Prizmanın kritik özellikleri doğruluk kategorisinde dikkate alınırsa üç öğretmenin gerekli ve yeterli kodunda değerlendirildiği, diğer beş öğretmenin ise gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin çizimleri incelendiğinde, yedi öğretmenin çiziminin bir prizmada bulunması gereken bütün kritik özellikleri barındırdığı görülmektedir. Ancak Şekil 6. da görüldüğü gibi Ö5 öğretmeninin yapmış olduğu çizimde alt ve üst tabandaki üçgenlerin birbirine eş olmasına dikkat etmediği görülmektedir. Çizimlerin böyle olmasına karşın öğretmenlerin yapmış oldukları öğretimsel açıklamalar incelendiğinde Ö1, Ö4, Ö6 ve Ö8 öğretmenlerinin eksik tanımlama yaptığı, diğer üç öğretmenin ise prizmanın kritik özelliklerini dikkate alarak tanımlama yaptıkları görülmektedir.



Şekil 6. Ö3 öğretmeninin prizma çizim örneği

Genelleştirme kategorisinde öğretmenlerden prizmanın tanımına ilişkin öğretimsel açıklamalar yapmaları istenmiştir. Bu bağlamda, yedi öğretmen prizmayı tanımlamaya çalışırken, Ö7 öğretmeni çamaşır makinesi, elbise dolabı, evin çatısı gibi cisimlerdir şeklinde örneklerle tanımlama yoluna gitmiştir. Genelleştirme kategorisindeki kodlar incelendiğinde, üç öğretmenin özel tanım kullanma, iki öğretmenin özele yakın tanım kullanma ve yine iki öğretmenin genel tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Özele yakın tanım kullanma ve genel tanım kullanma kodunda değerlendirilen öğretmenlerin yapmış oldukları tanımlar aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Prizma Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

---

Alt tabanı üst tabanının dik iz düşümü olacak şekildeki katı cisme denir (Ö6).

Alt ve üst tabanı üçgen, kare, dikdörtgen olan geometrik şekillerdir (Ö1).

Tabanlarına göre isimlendirilen, köşe ve ayrıtları olan şekillerdir (Ö8).

Ayrıtları dik olan üç boyutlu geometrik şekle denir (Ö4).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, Ö6 öğretmeninin yapmış olduğu tanım prizma tanımına yakın olmasına karşın eksik bir tanımdır. Alt tabanı üst tabanının dik izdüşümü olan şekillerin tamamına prizma diyemeyiz. Örnek verilecek olursa, dik dairesel silindirin de alt tabanı üst tabanının dik iz düşümüdür. Eksik bir diğer tanımlamada Ö1 öğretmeninin tanımlamasıdır. Tanım incelendiğinde, alt ve üst tabanı üçgen, kare ve dikdörtgen olan prizmalar olabilir bu doğru bir ifadedir ancak alt ve üst tabanı beşgen, sekizgen ve ongen prizmalarda mevcuttur. Tanım yapılırken çokgen kavramının kullanılması gerekir. Bu bağlamda, Ö6 ve Ö1 öğretmenleri özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirilmiştir. Diğer taraftan, Ö8 ve Ö4 öğretmenlerinin yapmış olduğu tanımlar incelendiğinde, tabanlarına göre isimlendirilmesi yalnızca prizmaya özel değildir. Tabanına göre isimlendirilen piramitlerde mevcuttur (Örnek: Kare piramit). Yine köşe ve ayrıtlarının olması ya da ayrıtlarının dik olması gibi özellikler diğer geometrik kavramlar içinde geçerli olabilir. Bu sebeple, Ö8 ve Ö4 öğretmenlerinin tanımları genel tanım kullanma kodunda değerlendirilmiştir.

Tablo 9.
Öğretmenlerin Silindir Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	
	Kısmen gerekli ve yetersiz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Gerekli ve yetersiz	
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7
	Özele yakın tanım kullanma	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8
	Genel tanım kullanma	

Tablo 9. incelendiğinde; sekiz öğretmenin sekizinin de silindiri çaba sarf etmeden çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında sekiz öğretmenin sekizinin de silindiri çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri, çizmiş oldukları silindirin neden silindir olduğuna ilişkin hemen cevap verdikleri görülmektedir. İlkokul matematik dersi öğretim programında bu cisimlerin tanımlarına yer verilmemesi (MEB, 2015) ve ortaokul matematik dersi öğretim programında (MEB, 2009) sadece dairesel silindirin yer alması, öğretmenlerin silindir kavramından dairesel silindiri anladıklarını göstermektedir. Oysa silindir kavramı, dairesel silindirle aynı olmayıp bu kavramı içine alan, tabanı daire olarak sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kavramdır. Silindirin tabanı herhangi bir şekil olabilir. Tabanı daire olan silindirler dairesel konidir. Tabanı elips olan silindirler eliptik silindirlerdir (Van de Walle, Karp, &Bay-Williams, 2014). Bu bağlamda, silindirin kritik özellikleri doğruluk kategorisinde dikkate alınırsa, sekiz öğretmenin sekizinin de kısmen gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Çünkü silindir, uzayda verilen bir doğruya paralel olan doğruların, verilen bir düzlemsel eğri boyunca, bu eğri düzlemine paralel olmayan bir doğrultudaki, sabit hareketinden oluşan yüzey olup, (Yemen-Karpuzcu ve Işıksal-Bostan, 2013) tanımda silindirin tabanının daire olarak belirtilmesine gerek yoktur.

Bazı öğretmenlerin silindir ile ilgili olarak yapmış oldukları tanımlar aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Silindir Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Alt ve üst yüzeyi daireden oluşan, yanal yüzeyi dikdörtgen olan üç boyutlu şekildir. Köşesi yoktur (Ö1).

Üst ve alt tabanı daire, yan yüzeyi dikdörtgen olan geometrik şekil (Ö3).

Alt ve üst yüzü daire, yan yüzü eğri olan geometrik şekillerdir (Ö8).

Tabanı daire olan dik prizmaya denir (Ö6).

Yukarıdaki silindirin tanımlarına ilişkin açıklamalar incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının silindir kavramıyla ilgili kavram imajlarının dairesel silindir ile sınırlı olduğu ve silindirin tanımını tam yansıtmadığı görülmektedir. Tabanı elips olan silindirlerde mevcuttur (Örnek: Eliptik silindir). Diğer taraftan silindirin yan yüzeyi dikdörtgen olan silindir olmakla birlikte, bütün silindirlerde yan yüzey dikdörtgen değildir. Örneğin eğik bir silindirin yan yüzeyi paralel kenardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapmış oldukları tanımlar genelleştirme kategorisinde dört öğretmen için özel tanım kullanma, dört öğretmen için ise özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tanımları incelendiğinde, Ö3 ve Ö8'in üç boyutlu geometrik cisim olan silindiri tanımlarken matematiksel dili yanlış kullandıkları ve cisim kelimesi yerine geometrik şekil ifadesini söyledikleri görülmektedir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Koni Kavramına Yönelik Yapmış Oldukları Çizimlere İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen Kodları
Erişebilirlik	Kolay verilmiş cevap	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Kısmen zor verilmiş cevap	
	Zor verilmiş cevap	
	Cevap yok	
Doğruluk	Gerekli ve yeterli	
	Kısmen gerekli ve yetersiz	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Gerekli ve yetersiz	
	Ne gerekli ne yeterli	
Genelleştirme	Özel tanım kullanma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8
	Özele yakın tanım kullanma	Ö4
	Genel tanım kullanma	

Tablo 10. incelendiğinde; sekiz öğretmenin sekizinin de koniyi çaba sarf etmeden kolayca çizdikleri ve çizmiş oldukları örneklere ilişkin açıklamaları zorlanmadan

yapabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda, erişilebilirlik kategorisi dikkate alındığında sekiz öğretmende kolay verilmiş cevap kodunda değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tamamının koniyle ilgili tanımları dikkate alındığında, koniyle ilgili kavram imajlarının, dairesel koniyle sınırlı olduğu ve yapmış oldukları tanımların koninin tanımını tam olarak yansıtmadığı görülmektedir. Çünkü koniler tabanlarına göre; dairesel koni, eliptik koni gibi adlar alırlar (Tokerler, Sarıgül, Kılıçarslan, Yıldız ve Kavcar, 2009, s. 79). Koni kavramı, dairesel koniyle aynı olmayıp bu kavramı içine alan tabanı daire olarak sınırlandırılmayacak kadar geniş bir kavramdır. Koninin tabanı herhangi bir şekil olabilir. Tabanı daire olan koniler dairesel konidir (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014, s.412). Bu bağlamda, koninin kritik özellikleri doğruluk kategorisinde dikkate alınırsa, sekiz öğretmenin sekizinin de kısmen gerekli ve yetersiz kodunda değerlendirildiği görülmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin koni kavramına yönelik yapmış oldukları tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Koni Kavramıyla İlgili Yaptıkları Tanımlar

Bir köşesi olan ve altı daireden oluşan şekildir (Ö4).
Alt yüzü daire, yan yüzü eğri, köşe ve ayrıtları olmayan geometrik cisimdir (Ö8).
Tabanı daire olup köşesi bulunmayan üç boyutlu şekildir. Yan yüzeyi eğridir (Ö1).
Dondurma külahı, karton şapka gibi köşesi, ayrıtı olmayan şekil (Ö7).

Genelleştirme kategorisi incelendiğinde, yedi öğretmenin özel tanım kullanma kodunda, bir öğretmenin ise özele yakın tanım kullanma kodunda değerlendirildiği görülmektedir. Ö4 öğretmeninin tanımı incelendiğinde, öğretmenin koninin köşesinin olmaması kritik özelliğine dikkat etmediği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin geometri kavramları tanımlayabilme ve çizebilme becerileri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramlara ilişkin alan bilgilerinin eksik veya yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. Duatepe-Paksu (2013), sınıf öğretmeni adaylarının geometrik yapıların çizimi konusunda zorlandıklarını, doğru çizim yapabilen adayların tüm katılımcıların dörtte birini oluşturduklarını tespit etmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin çoğunun iki boyutlu geometrik kavramları tanımlayabilme ve çizebilme konusunda, üç boyutlu geometrik kavramlara kıyasla daha yeterli oldukları görülmüştür. Özellikle de üç boyutlu geometrik kavramlardan biri olan silindir ve piramitte zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde alan yazında pek çok çalışma öğretmen adaylarının (Altaylı, Konyalıoğlu, Hızarcı ve Kaplan, 2014; Bozkurt ve Koç, 2012; Çakmak, Konyalıoğlu ve Işık, 2014; Duatepe-Paksu, Musan, İymen ve Pakmak, 2012; Gökbulut, 2010; Gökkurt, vd., 2015;Gökkurt, Koçak ve Soylu, 2016; Koç ve Bozkurt, 2011; Koçak, Gökkurt ve Soylu, 2014; Tekin-Sitrava ve Işıksal-Bostan, 2013) ve öğretmenlerin (Gökkurt, 2014; Tekin-Sitrava ve Işıksal-Bostan, 2016; Toptaş ve Karaca, 2016) geometrik kavramlara ilişkin alan bilgilerinin istenilen seviyede olmadığını göstermektedir.

Çalışmada elde sonuçlardan bir diğeri de öğretmenlerin koni ve silindir tanımlarını yaparken dairesel koni ve dairesel silindir tanımlarını yapmalarıdır. Koçak, Gökkurt ve Soylu (2014) ve Gökkurt vd., (2015) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının silindir ve koniye ilişkin algılarının dairesel silindir ve koniyle ilgili sınırlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin bu şekilde tanım yapmalarının sebebi olarak, ders kitaplarının dairesel silindir ve koniye ilişkin örneklerle sınırlı olması gösterilebilir. Ancak bu durum öğrencilerin ileriki öğrenim hayatlarında geometrik bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyebilir. İlkokul matematik dersi öğretim programında bu geometrik kavramların tanımları ve çizimleri detaylı olarak yer almasa da bir öğretmenin o konuda derin alan bilgisine sahip olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin alan bilgileri iyi olduğu takdirde, ders içeriğini düzenlemede, öğrencilerin önceki deneyimleri ile bilgileri arasında ilişki kurmada, konu ile ilgili benzerlikleri ve farklılıkları gösteren örnekler bulmada sorun yaşamazlar (Pala, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin geometrik kavramları tanımaları ve bu kavramların tanımlarını bilmeleri oldukça önemlidir. Tanımlar öğrencilerin matematik derslerinde verilen bir kavramın iyi anlaşılması için bir araç görevi gördüğünden oldukça önemlidir (Edwards ve Ward, 2008). Ayrıca öğrenciler problem çözerken tanımları kullanırlar (Vinner, 1991). Dolayısıyla sürecin içerisinde bizzat yer alan öğretmenlerin geometrik kavramların tanımlarına ilişkin alan bilgisinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar, sınıf öğretmenlerinin bu kavramlara ilişkin alan bilgilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapabilirler. Bu çalışmadan elde edilen veriler, görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Benzer çalışmada, gözlem tekniği birlikte kullanılarak öğretmenlerin sınıf içi yansımaları gözlenerek daha detaylı veriler elde edilebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin geometrik kavramlara ilişkin tanımlayabilme ve çizebilme becerileri incelenerek karşılaştırmalı çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Altaylı, D., Konyalıoğlu, A., Hızarcı, S. ve Kaplan, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research, 10,* 4-24.

Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education, 33,* 1–25.

Bal, A. P. (2012). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 18-34.

Ball, D.L. ve McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. *Handbook for research on teacher education* (pp. 437-449). In R. Houston (Ed.), Newyork: Macmillan.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Bayraktar-Kurt, E. (2012). *İlköğretim geometri öğretiminde geometrik şekiller ve cisimlerin origami yardımı ile birbirine dönüştürülmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Bozkurt, A. ve Koç, Y. (2012). Investigating first year elementary mathematics teacher education students' knowledge of prism. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2949-2952.

Çakmak, Z., Konyalıoğlu, A.C. ve Işık, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin konu alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research, 8*, 28-44.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Develi, H. ve Orbay, K. (2003). İlköğretimde niçin ve nasıl bir geometri öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi, 157.*

Doğan-Temur, Ö. (2007). *Öğretmenlerin geometri öğretimine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaların van hiele seviyelerine göre irdelenmesi üzerine fenomenografik bir çalışma.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duatepe-Paksu, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik yapılara ilişkin çizim becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 827-840.

Duatepe-Paksu, A., Musan, M., İymen, E. ve Pakmak, G. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının boyut konusundaki kavram görüntüleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 34,* 53-68.

Durmuş, S., Toluk, Z. ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Edwards, B. ve Ward, M. B. (2008). The role of mathematical definitions in mathematics and in undergraduate mathematics courses. In M. P. Carlson and C. Rasmussen (Eds.), *Making the connection: Research and teaching in undergraduate mathematics* (pp. 223-232). Washington, DC: Mathematical Association of America. Ekiz

Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gökkurt, B., Koçak, M., & Soylu, Y. (2016, Mayıs). *Öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik alan bilgileri ve öğretim stratejileri bilgilerinin incelenmesi.* 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Çanakkale.

Gökkurt, B., Şahin, Ö., Erdem, E., Başıbüyük, K. ve Soylu, Y. (2015). Investigation of pedagogical content knowledge of middle school prospective mathematics teachers on the cone topic in terms of some components. *Journal of Cognitive and Education Research 1*(1), 18-40

Gülten, D.Ç. ve Gülten, İ. (2004). Lise 2.sınıf öğrencilerinin geometri dersi notları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, *Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER), 4*(16), 74- 87.

Gündoğdu-Alaylı, F. (2012). *Geometride şekil oluşturma ve şekli parçalarına ayırma çalışmalarında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin düşünme süreçlerinin incelenmesi ve bu süreçteki düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hacısalihoğlu, H. (2002). *Lise geometri 3 kitabı.* İstanbul: Serhat Yayınları A.Ş.

Koç, Y. ve Bozkurt, A. (2011). Evaluating pre-service mathematics teachers' comprehension level of geometric concepts. In B. Ubuz, (Ed.), *The Proceedings of the 35th annual*

meeting of the international group for the psychology of mathematics education (pp. 335). Ankara, Turkey.

Koçak, M., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014, Mayıs). *Matematik öğretmeni adaylarının silindir kavramıyla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi.* 13. Matematik Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri. Karabük: Karabük Üniversitesi.

Mcmillian, H. J. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Pala, A. (2007). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş.Tan (Edt.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.34-35). Ankara: Pegem Akademi.

Peken , M. ve Aydın, İ. (2006). *Lise geometri 2 kitabı*. İzmir: İnkılâp Kitapevi Yayın Sanayi ve Ticaret A.Ş.

Pesen, C (2006). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pesen, C (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre matematik öğretimi* (4.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Schempp, P., Manrooss, D. ve Tan, S., (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1- 15.

Tekin-Sitrava, R. ve Işıksal-Bostan, M. (2013). In-service mathematics teacher's mathematical knowledge for teaching: a case of volume of prism. *Paper presented at Eighth Congress of European Research in Mathematics Education* (CERME 8), Turkey.

Tekin-Sitrava, R. ve Işıksal-Bostan, M. (2016). The nature of middle school mathematics teachers' subject matter knowledge: the case of volume of prisms. *International Journal of Educational Sciences, 12*(1), 29-37.

Tokerler, S., Sarıgül, Ö. E., Kılıçarslan, H., Yıldız, Y. ve Kavcar, M. (2009). *Liseler için geometri* 3 (5. Baskı). Ankara: MEB Yayınları.

Toluk, Z., Olkun, S. ve Durmuş, S. (2002, Eylül). *Problem merkezli ve görsel modellerle destekli geometri öğretiminin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin gelişmesine etkisi.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Topal, T. T. (2010). *Okul öncesi çağındaki çocuklar öğretilen geometri kavramlarını nasıl algılarlar?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toptaş, V. ve Karaca, E. T. (2016, Mayıs). *Sınıf öğretmenlerinin geometrik cisimler ile ilgili konu alan bilgilerinin incelenmesi.* 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. W. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (7. Baskı).(Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları.

Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall (Ed.), Advanced mathematical thinking (pp. 65-81). Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.

Yemen-Karpuzcu, S. ve Işıksal-Bostan, M. (2013). Geometrik cisimler: silindir, prizma, koni, piramit ve kürenin matematiksel anlamı. İ.Ö. Zembat, M. F. Özmantar, E. Bingölbali,

Şandır, H. ve A. Delice (Edt.), *Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar* (s. 278-279). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Z. (2009). *Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri konularında bilgisayar destekli öğretimin ilköğretim 8. sınıf öğrenci tutumu ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zazkis, R. ve Leiken, R. (2008). Exemplifying definitions: a case of a square. *Educational Studies in Mathematics, 69*, 131-148.



4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SİMETRİ VE SİMETRİ DOĞRUSU İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ALGILARI

Erdoğan HALAT, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ehalat@aku.edu.tr

Firdevs ÇİMENCİ ATEŞ, Şehit Rıfat Tunçbilek Ortaokulu, fria_deu@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin simetri ve simetri doğrusu ile ilgili algılarını belirlemektir. Bu çalışmaya 166 erkek ve 168 kız olmak üzere toplamda 334 ilkokul 4.sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, 12 açık-uçlu klasik sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Bu testte bir soru simetrinin tanımı, diğer sorular ise simetri doğrusunun çizimini sorgulayan üç farklı büyüklük ve döndürülmüş konumda olan güncel hayattan iki basit ve iki karmaşık şekil, üç düzgün geometrik şekil, bir rakam ve iki harf yer almaktadır. Veri toplama aracında yer alan sorular 4.sınıf kazanımlarına bağlı olarak 4.sınıf düzeyine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Veri analizleri sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun simetri kavramı ile simetri doğrusunun tanımlarını karıştırdıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sadece % 16'sı simetri kavramının tanımını doğru yaparken, %49'u simetri kavramı yerine simetri doğrusunu tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %90'ı güncel hayattan iki basit şeklin simetri doğrusunu doğru çizerken, yanlış yapanlarda iki tür kavram yanılgısı olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan biri öğrencilerin simetri doğrusunun dikey olması gerektiği algısı ve diğeri döndürülmüş şeklin simetri doğrusunun olmadığı algısıdır. Fakat karmaşık çoklu simetri doğrularının olduğu şekillerde ise öğrencilerin (%80-%86) önemli bir kısmı yanlış cevap vermişlerdir. Bu sorularda katılımcı öğrencilerin simetri doğrusu deyince dikey ve yatay iki doğrunun varlığını düşündükleri belirlenmiştir. Ek olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzgün geometrik şekillerden yamuk ve ikizkenar üçgende simetri doğrularının varlık veya yokluğunda zorlanmazken, paralelkenarda çok zorlandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrenciler simetri doğrusunun var veya yok olmasında "F" harfinde zorlanmazken, "H" harfinde orta düzeyli bir zorlanma olduğu görülmüştür. Testin genel değerlendirilmesinde kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin simetri konusunu öğretirken simetri kavramı ile simetri doğrusu üzerinde daha fazla durmalı ve öğrencileri uyarmalı ve simetri doğruları çizilirken şekillerin farklı büyüklük ve döndürülmüş hallerinde de simetri doğrularının olacağı belirtilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Simetri, simetri doğrusu, matematik, ilkokul

THE CONCEPTUAL PERCEPTIONS OF 4TH GRADE STUDENTS ABOUT THE SYMMETRY AND SYMMETRY LINE

ABSTRACT

The aim of this study was to find out the conceptual perceptions of 4th grade students about the symmetry and symmetry line. There were a total of 334 fourth grade students, 166 boys and 168 girls, involved in this study. The researchers used an open-ended test including 12 questions. One of the questions was about

the definition of symmetry concept and the other eleven questions were about the drawings of symmetry lines on the given figures which included two simple figures and two complex figures regarding real-life objects, three geometric shapes, one number looking figure, and two letters, H and F. Each question on the test contained the figure in three different forms, big, small and rotated. The test was designed based on the levels of fourth graders. After the collection of the data, the researchers used descriptive statistics and independent samples t-test in the analysis of the data. The study showed that most of the participants confused the definition of symmetry concept with the symmetry line. While 16% of the participants correctly wrote the definition of symmetry, 49% of the participants defined the symmetry line instead of symmetry. Moreover, while almost 90% of the participants correctly drew the symmetry lines of two simple figures about the real-life objects, the rest of the participants showed two types of misconceptions. One of them was the perception of symmetry line that should be vertical and the other one was that rotated figures shouldn't have symmetry lines. However, most of the participants (%80-%86) couldn't draw the symmetry lines of two complex figures having more than four symmetry lines. For these questions, the participants drew only horizontal and vertical symmetry lines. Furthermore, whereas most of the participants easily gave correct responses for the trapezoid and isosceles triangle, they had difficulties on the parallelogram. Similarly, most of the participants didn't have hard times with the letter F whether it had symmetry lines or not. But, they had difficulties with the letter H. Besides, there was no statistically significant difference found on the general test scores between boys and girls. Based on these findings, in-service primary school teachers should give more time for the symmetry concept and symmetry line when they teach these mathematical concepts. They should also remind their students about the drawing of symmetry lines that do not depend on the forms, sizes, or positions of figures.

Keywords: Symmetry, symmetry line, mathematics, primary school

GİRİŞ

Matematikte işlemsel ve kavramsal bilgi birbirinden ayrı olarak düşünülse de temelinde birbirini bütünleyen iki bağımlı bileşen olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin matematikte başarılı olabilmelerinde, işlemsel ve kavramsal bilgilerinin iyi derecede özümsendiği bir matematik bilgisine sahip olmaları önemlidir. Ayrıca, günümüz matematik öğretim programlarında ve matematik öğretim yaklaşımlarında da bu tür matematik bilgisinin, kavramları ve kavramlar arası ilişkileri anlamada, kalıcı ve işlevsel bilgiyi yapılandırmada ve yeni ilişkileri keşfetmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Birgin ve Gürbüz, 2009). Baki ve Kartal'a (2004) göre, kavram bilgisi sadece kavramın tanımını bilmek olmadığını, aynı zamanda kavramlar arasındaki ilişkilerin fark edilmesinin de önemli olduğunun görülmesidir. Tek bir kavramın tek başına bir şey ifade etmeyeceği ancak diğer kavramlarla ilişkilendirilip daha anlamlı hale getirilerek kullanılmasının daha kalıcı öğrenmelere sebep olacağı belirtilmektedir. Ek olarak, Altun (2008) matematiksel kavramların öğretiminde kavrama ait özelliklerin detaylı incelenmesi ve üzerinde önemle durulmasının, kavramın kazanımının ve farklı durumlarda kavramın uygulanmasını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir.

Simetri kavramı matematik harici birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. "Simetri; sanatçıların, mimarların ve bilim adamlarının bir çalışmadaki ahenkli düzeninde, bir heykelde, bir yapıda veya kristaller gibi doğa harikalarında ya da bitki, hayvan formlarında görülmektedir. Matematiğin bütününe bakıldığında da birçok alanda simetri kavramıyla karşılaşmak mümkündür" (Aktaş vd., 2016, s.3). Kızıltepe (2011) fotoğraf, sinema, resim ve mimari alanlarından seçilen örneklerin, simetri ve ilişkili olduğu kavramlar açısından irdelediği çalışmasında simetri ve ilişkili olduğu kavramların diğer alanlarda olduğu gibi sanat alanında da bir rol üstlendiğini ifade etmiştir.

Leikin, Berman & Zaslavsky (2000) simetrinin çeşitli matematiksel kavramların anlaşılmasında ve matematiksel problem çözmede yararlı olacağını ifade etmektedirler. Ayrıca bu araştırmacılar simetrinin zengin ve güçlü öğrenme, öğretme ve öğrenme-öğretme ortamlarını geliştirecek bir potansiyele sahip olduğuna inanmaktadırlar.

Simetri kavramının özümsenmesi, tüm alanlarda aktif olarak öğrenci tarafından algılanması ve kullanılabilmesi için simetri kavramının öğrenci tarafından anlamlandırılması ile mümkündür. Simetri kavramının tanımına bakılacak olursa, Leikin, Berman ve Zaslavsky (1997) "uygulandığında şeklin özelliklerini değiştirmeyen bir dönüşüm" (s.193) olarak ifade etmektedirler. Simetri çeşitleri; öteleme simetrisi, yansıma simetrisi ve dönme simetrisidir. "Öteleme simetrisini Britton ve Seymour (1988) şekil sola ve yukarı doğru kaydırılarak şeklin kendisiyle çakışması hareketi olarak tanımlarken, yansıma simetrisini György (2007); bir şeklin düz bir çizgi üzerine çevrilmesiyle çizginin öbür tarafında şeklin kendisiyle aynı mesafede ancak zıt yönde belirmesi, olarak tanımlar. Dönme simetrisini ise György (2007), şekil yüzeye dik bir eksen etrafında döndürüldüğünde yapısal özellikleri ve bu noktaların eksene olan uzaklıkları korunmaktadır, şeklinde tanımlar" (Akt: Bayrak Cömert, Aktaş, 2011, s.103).

İlkokul müfredatında simetri kavramına oldukça yer verildiği görülmektedir: "İkinci sınıfta bir doğru boyunca konum, yön ve hareketi tanımlamak ve çeyrek, yarım, üç çeyrek ve tam dönüşleri ayırt etmek için matematiksel dil kullanmaları ve çevrelerindeki simetrik şekilleri bulmaları hedeflenmiştir. Üçüncü sınıfta kare, dikdörtgen gibi şekillerin birden fazla simetri ekseni olduğunu fark etmeleri ve bir parçası verilen şekli yatay veya dikey simetri eksenine göre tamamlamaları beklenmektedir. Dördüncü sınıfta simetrinin geometrik yapı ve modeller üzerinden açıklanması ve simetri ekseninin çizilmesine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca verilen bir şeklin doğruya göre simetriğinin çizilmesi hedeflenmiştir." (MEB, 2015, s.12).

Literatürde simetri kavramını inceleyen birçok araştırma mevcuttur. Simetri kavramını algılamada öğrencilerin bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Örneğin Köse ve Özdaş (2009) çalışmalarında öğrencilerin düzgün simetrik şekillerin (kare, dikdörtgen, eşkenar dörtgen gibi) simetri eksenlerini bulmada çok fazla zorlanmadıklarını ancak düzgün olmayan şekillerin simetri eksenlerini çizerken sadece bir tane dikey simetri ekseni çizerek kısıtlı bir algı sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Köse ve Özdaş'ın (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin paralelkenarda kendilerince belirlemiş oldukları simetri doğruları incelendiğinde ise öğrencilerin doğrunun ayırdığı eş parçalara ve bu parçaların alanlarının eşliğine yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Fakat öğrencilerin odaklandıkları parçaların simetrik olup olmadıklarını önemsemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum ise, öğrencilerde simetrik şekillerin alansal olarak eşit olacağı, fakat alanları eşit olan şekillerin daima simetrik olamayacağı algısının tam gelişmediğinin bir işareti olarak düşünülebileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin simetri eksenlerini belirlerken sadece simetri ekseninin oluşturduğu parçaların eşit olup olmadığı ve doğru boyunca katlandığında parçaların çakışıp çakışmayacağı gibi daha çok görsel öğelere odaklandıklarını göstermektedir (Köse ve Özdaş, 2009). Gürbüz (2008) ilköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterliliklerini incelediği çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin birden fazla doğruya göre şekillerin yansımasını çizme, bir şeklin verilen eğik bir doğruya göre yansımasını çizme gibi durumlarda problem yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Genel olarak irdelendiğinde öğrencilerin simetri kavramına yönelik simetri ekseninin belirlenmesindeki zorluklar, şeklin ya da simetri doğrusunun konumundan kaynaklanan zorluklar, simetrik şekillerin simetri doğrusundan eşit uzaklıkta çizilmesinden kaynaklanan zorluklar, eşlik ve benzerlik bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanan zorluklar, simetriyi ifade etmede matematiksel dili kullanmada yaşanan zorluklar gibi bir takım problemlerle karşılaştığı görülmektedir (Dağdelen, 2012).

Amaç: Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin simetri ve simetri doğrusu ile ilgili kavramsal algı ve yanılgılarını belirlemektir. Ayrıca cinsiyet değişkenin öğrencilerin genel test başarıları üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenecektir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yönteminin survey (tarama) modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmaya 166 erkek ve 168 kız olmak üzere toplamda 334 ilkokul 4.sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışma Afyonkarahisar il örnekleminde yapılmıştır.

Veri Toplama ve Analizi

Veri toplama aracı olarak, 12 açık-uçlu klasik sorudan oluşan bir test kullanılmıştır. Bu testte bir soru simetrinin tanımı, diğer on bir soru simetri doğrusunun çizimini sorgulayan üç farklı büyüklük ve döndürülmüş konumda olan güncel hayattan iki basit ve iki karmaşık şekil, üç düzgün geometrik şekil, bir rakama benzeyen şekil ve iki harf yer almıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular 4.sınıf kazanımlarına bağlı olarak 4.sınıf düzeyine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Sorularda öğrencilerden simetri doğruları çizmeleri istenirken,- eğer varsa- simetri doğrularının şekillerin içinde (veya üzerinde) çizilebilecek simetri doğrularını düşünmeleri istenmiştir. Yani şekil dışında var olan simetri doğruları bu çalışmada incelenmemiştir. Testin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda testin güvenirliği, birinci soru için %88, ikinci soru için %100 ve tüm test ortalaması ise %99.59 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, test için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Verilerin doğru ve yanlış olarak puanlandıktan sonra, veri analizinde betimsel istatistik ve bağımsız örneklem t t-esti kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Simetri Kavramının Tanımı

Tablo 1
Simetri kavramının tanımı ile ilgili frekans tablosu

	N	%
Yanlış	253	75,7
Doğru	53	15,8
Boş	28	8,5
Toplam	334	100,0

Tablo 1 'de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaklaşık %16' simetri kavramına doğru tanım yaparken, %76'sı yanlış tanım yapmış ve %9'da hiç cevap vermemiştir. Doğru cevap olarak kabul edilen bazı örnekler; "Ortadan simetri doğrusuyla ayrılan ama iki yönü de eşit olan görsellere simetri denir", "Bir şeyin aynısını aynada yansıtmak", "Simetri kavramı, bir şeyin aynısı olarak tersine çizilmesidir", "Bir şekli ayna karşısına koyduğumuzda o şeklin tam tersi olur. Buna simetri denir". Benzer şekilde yanlış cevap olarak değerlendirilen bazı

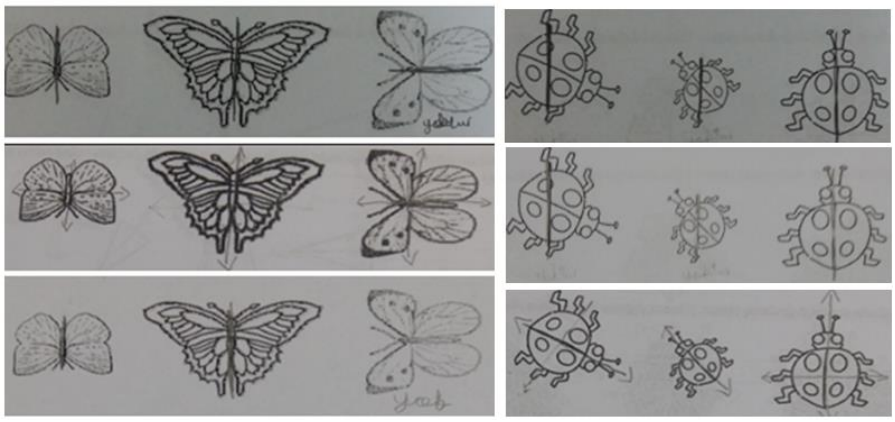
öğrenci cevapları; "Bir cismin ortasından çekilen çizgi", "Bir şeklin düz veya yan olunca tam ortasından bir çizgi çizersiniz buna da simetri doğrusu denir", "Simetri dediğimiz kavram, bir şeyin yarısı ya da çeyreğidir", "Bir uzunluk", "Dik Yan'dır". Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun simetri kavramının tanımı ile simetri doğrusunun tanımlarını karıştırdıkları belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların %49'u simetri kavramı yerine simetri doğrusunu tanımladıkları görülmüştür.

Güncel Hayattan Örnekler

Tablo 2
Güncel hayattan örnekler için frekans tablosu

		N	%
Kelebek	Yanlış	27	8,1
	Doğru	307	91,9
	Boş	0	0
	Toplam	334	100,0
Uğur Böceği	Yanlış	36	10,8
	Doğru	297	88,9
	Boş	1	0,3
	Toplam	334	100,0

Bu soruda öğrencilerin güncel hayattan tanıdıkları canlılar üzerinde simetri doğrularını çizmeleri istenmiştir. Tablo 2'den de gözüktüğü üzere 4.sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 90'ı her iki durum içinde doğru cevap vermişlerdir. Özellikle bu sorularda şekiller döndürmeli olarak öğrencilere sunulmuş fakat döndürmeler bazı öğrencilerde simetri doğrularını çizmelerinde problem oluşturmuştur. Bu sorularda öğrenci yanlışları incelendiği zaman, katılımcıların sadece dikey simetri doğrusunu çizip diğer durumlar için simetri doğruları çizmedikleri görülmüştür. Yani buradan yanlış cevap veren %8-11'lik öğrenci grubu simetri doğrusu deyince sadece dikey olan simetri doğrusunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Aşağıda şekil-1'de öğrenci yanlış cevaplarından bazı örnekler görülmektedir.



Şekil 1. Örnek öğrenci hataları

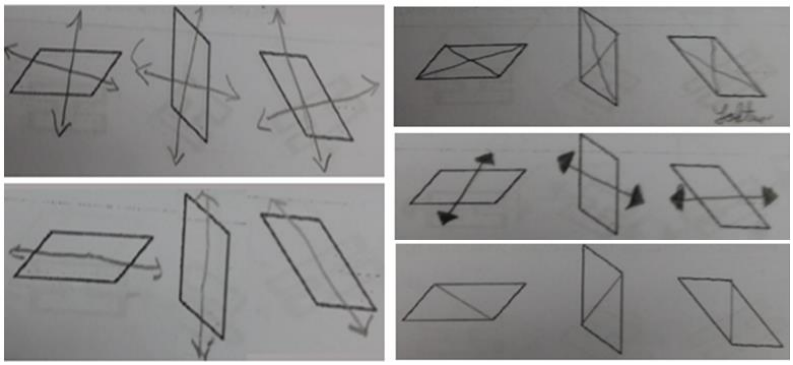
Geometrik Şekiller-Paralelkenar, Yamuk ve ikizkenar Üçgen

Tablo 3

Geometrik şekiller için frekans tablosu

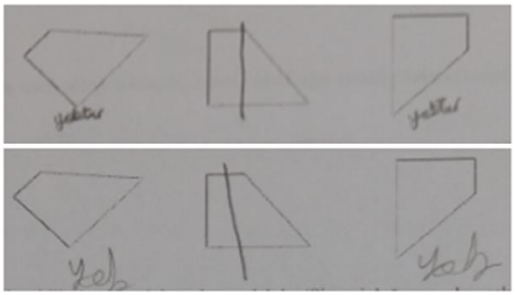
		N	%
Paralelkenar	Yanlış	203	60,8
	Doğru	131	39,2
	Boş	0	0
Yamuk	Yanlış	18	5,4
	Doğru	315	94,3
	Boş	1	0,3
İkizkenar Üçgen	Yanlış	25	7,5
	Doğru	308	92,2
	Boş	1	0,3

Tablo 3'te düzgün üç geometrik şekil ile ilgili betimsel istatistik bilgileri görülmektedir. Paralelkenar ile ilgili soruda, öğrencilerin yaklaşık %61'i simetri doğrusu olmayan paralelkenar üzerine doğrular çizerken, %39'luk kısım ise simetri doğrusunun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenci hatalarından bazı örnekler şekil-2'de görülmektedir.

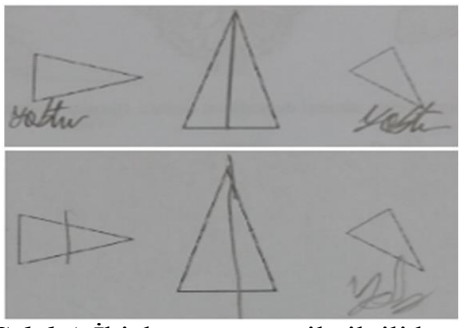


Şekil 2. Paralelkenar ile ilgili bazı örnek öğrenci hataları

Benzer şekilde öğrencilerin yamuk ve döndürülmüş durumları üzerinde simetri doğruları çizmeleri incelendiğinde, katılımcıların bu soruda bir önceki soruya göre daha rahat oldukları ve görülen yamuk üzerine simetri doğrularının çizilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Doğru cevap veren öğrenci %94'tür. Öğrenci cevaplarından bazıları şekil-3'te görülmektedir.



Şekil 3. Yamuk ile ilgili bazı örnek öğrenci hataları



Şekil 4. İkizkenar üçgen ile ilgili bazı örnek öğrenci hataları

Yukarıdakilere ek olarak öğrencilerin ikizkenar üçgen üzerinde var olan simetri doğrusu çizimleri incelendiğinde 4.sınıf öğrencileri fazla zorlanmadan verilen şekiller üzerine

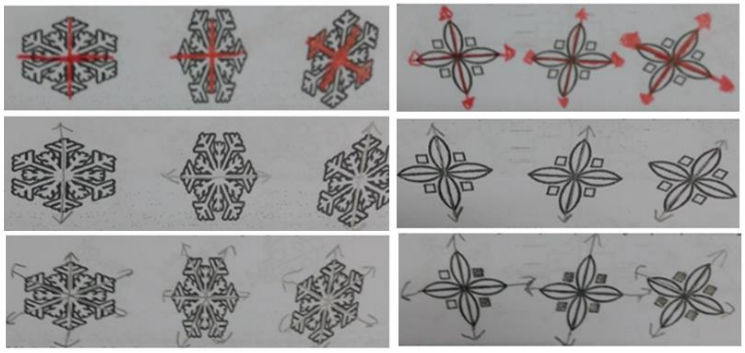
var olan bir tane simetri doğrusunu çizmişlerdir ve bu öğrenciler %92'lik bir yüzdeliktedir. Bazı öğrenci cevaplarından örnekler yukarıda şekil-4'te görülmektedir.

Karışık Şekiller-Kar Tanesi ve Çiçek

Bu sorular diğer sorulardan farklı olarak çok sayıda simetri doğrusu olan şekillerdir ve yine farklı boyutlarda ve döndürülmüş durumdadırlar. Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin %90'ı ilginç bir şekilde kar tanesi üzerinde simetri doğrularını tam olarak gösterirken, yaklaşık %86'lık öğrenci grubu çiçek şekli üzerinde başarılı olamamışlardır.

Tablo 4
Karmaşık şekiller için frekans tablosu

		N	%
Kar Tanesi	Yanlış	31	9,3
	Doğru	301	90,1
	Boş	2	0,6
Çiçek	Yanlış	287	85,9
	Doğru	45	13,5
	Boş	2	0,6



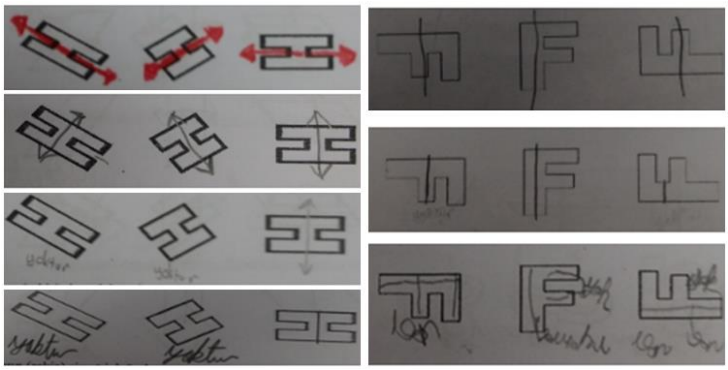
Şekil 5. Karmaşık şekiller ile ilgili bazı örnek öğrenci hataları

Harfler - H ve F

Tablo 5
Karmaşık şekiller için frekans tablosu

		N	%
H- harfi	Yanlış	265	79,3
	Doğru	67	20,1
	Boş	2	0,6
F - harfi	Yanlış	180	53,9
	Doğru	154	46,1

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, katılımcı öğrencilerin harfler üzerinde simetri doğrusunu çizmede başarı yüzdelikleri de beklenen düzeyde değildir. Yanlış cevap verme yüzdeliklerine bakıldığında, öğrenciler H- harfi üzerinde simetri doğrularını çizmekte F harfine göre daha az başarılıdırlar. Şekiller üzerinde döndürmenin öğrenci başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Şekil-6'te bazı örnekler görülmektedir.



Şekil 6. Harfler ile ilgili bazı örnek öğrenci hataları

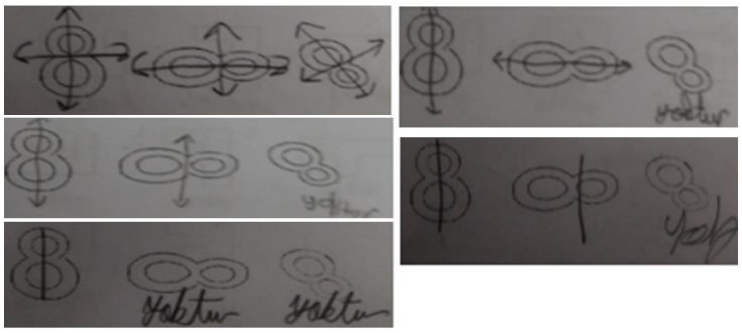
Rakama Benzeyen Şekil

Tablo 6

Rakama benzeyen şekil için frekans tablosu

	N	%
Yanlış	91	27,2
Doğru	242	72,5
Boş	1	0,3

Bu soruda, öğrencilerden 8 rakamına benzeyen şeklin farklı konumdaki görüntüleri üzerinde simetri doğrularını çizmeleri istenmiş ve bu soruya katılımcıların yaklaşık %73' doğru cevap vermiştir (Tablo 6). Yanlış cevap veren öğrenciler dikey ve yatay olmak üzere iki simetri doğrusu çizmişlerdir. Görülen şekilde dikey simetri doğrusu şekli katlanınca örtüşecek iki eş parçaya ayırırken, yatay simetri doğru olarak çizilen doğrunu üst ve alt kısmında kalan kısımların eş olduklarını kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada öğrencilerin şekle dikkat etmeksizin ezber den daha önce sınıfta yapmış oldukları sınıf içi etkinlik sonucundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Aşağıda şekil-7'da bazı öğrenci cevapları görülmektedir.



Şekil 7. Rakama benzeyen şekil ile ilgili bazı örnek öğrenci hataları

Cinsiyet Değişkeni

Tablo 7'de görüldüğü üzere, kız öğrencilerinin güncel hayat ve düzgün geometrik şekillerle ilgili simetri doğrularını çizme başarı düzey ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından rakamsal olarak büyük oldukları ve bu farklarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Fakat genel test başarı düzey kıyaslaması incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 7
Cinsiyet değişkeni ile ilgili Betimsel İstatistik Bilgileri

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	SD	p
Tanım	Kız	168	0,17	0,38	0,53	332	0,59
	Erkek	166	0,15	0,36			
Güncel Hayat	Kız	168	1,89	0,40	3,02	332	0,003
	Erkek	166	1,72	0,59			
Geometrik-Şekil	Kız	168	2,29	0,72	1,98	332	0,048
	Erkek	166	2,13	0,68			
Karışık Şekil	Kız	168	0,84	0,80	-0,52	332	0,603
	Erkek	166	0,89	0,82			
Harf-Rakam	Kız	168	2,16	0,83	0,84	332	0,398
	Erkek	166	2,09	0,80			
Top	Kız	168	7,37	2,14	1,59	332	0,113
	Erkek	166	7,00	2,16			

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgulara göre, 4. sınıf öğrencileri simetri kavramının tanımını tam olarak bilmemektedirler. Doğru cevap veren öğrencilerde "yansıma veya aynadaki görüntü" olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin simetri tanımı üzerinde yeterli düzeyde durmadıkları ve daha çok şekil üzerine çizilen simetri eksenleri üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Çünkü katılımcıların büyük çoğunluğu simetri tanımı yerine simetri doğrusunun tanımını yazdıklarından böyle bir çıkarım yapılabilir. Bu sonuç Yenilmez ve Demirhan'ın (2013) bulgularını desteklemektedir. Yenilmez ve Demirhan (2013) öğrencilerin şekillerin simetrilerini çizdiklerini, simetrinin tanımını bildiklerini fakat ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmada şekillerde döndürmenin öğrencilerin simetri doğrularını çizmede etkili bir değişken olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada ulaşılan başka bir sonuç ise, öğrencilerde simetri doğrusu deyince daha çok dikey simetri doğrusunun hatırlandığı düşünülmektedir. Burada Prototip teorisinin doğrulandığı görülmektedir (Rosch, 1973; Yeşil Dağlı ve Halat, 2016). Öğrencilerde simetri doğrusu denince "dikey eksenin" simetri doğrularını temsil ettiği algısının yaygınlığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç bazı araştırma bulgularını desteklemektedir (Gürbüz, 2008; Dağdelen, 2012). Ek olarak, daha önceki sınıf çalışmalarının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkilediği düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, Kare için geçerli olan dikey-yatay ve köşegen doğrularının simetri doğrusu olarak ifade edilmesinin, öğrencilerde kavram yanılgısına sebep olduğu düşünülmektedir. Çünkü ilgili bilgiler öğrenciler tarafından Dikdörtgen ve Paralelkenarlara aktarılmakta ve yanlış yapmalarına neden olmaktadır. Bu sonuç bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Köse ve Özdaş, 2009; Dağdelen, 2012). Öğrenci yanlışlarına bakıldığında 4.sınıf öğrencilerinin daha çok düzgün ve prototip örneklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışmada şekillerin rotasyona tabi tutulması bazı öğrencilerde yanlış yapmalara neden olduğu görülmüştür. Yani, dikey durumda olan şekiller için simetri ekseni çizilirken aynı şeklin döndürülmüş hali için simetri ekseninin olmadığı ifade edilmiştir. Burada da benzer şekilde öğrencilerin sürekli prototip durumlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır (Yeşil Dağlı ve Halat, 2016). Ek olarak, cinsiyet değişkenin öğrencilerin güncel hayat ve geometrik şekiller üzerine simetri doğrusu çizmede kız

öğrenciler tarafına etkili bir değişken olduğu görülürken, genel test başarı düzey kıyaslamasında cinsiyet değişkenin önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç bazı araştırma bulguları ile çelişirken bazılarını da desteklemektedir (Clements vd., 1999; Halat ve Yeşil Dağlı, 2016).

Kısaca, bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun simetri kavramı ile simetri doğrusunun tanımlarını karıştırdıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sadece % 16'sı simetri kavramının tanımını doğru yaparken, %49'u simetri kavramı yerine simetri doğrusunu tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %90'ı güncel hayattan iki basit şeklin simetri doğrusunu doğru çizerken, yanlış yapanlarda iki tür kavram yanılgısı olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan biri öğrencilerin simetri doğrusunun dikey olması gerektiği algısı ve diğeri döndürülmüş şeklin simetri doğrusun olmadığı algısıdır. Fakat karmaşık çoklu simetri doğrularının olduğu şekillerde ise öğrencilerin (%80-%86) önemli bir kısmı yanlış cevap vermişlerdir. Bu sorularda katılımcı öğrencilerin simetri doğrusu deyince dikey ve yatay iki doğrunun varlığını düşündükleri belirlenmiştir. Ek olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzgün geometrik şekillerden yamuk ve ikizkenar üçgende simetri doğrularının varlık veya yokluğunda zorlanmazken, paralelkenarda çok zorlandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrenciler simetri doğrusunun var veya yok olmasında "F" harfinde zorlanmazken, "H" harfinde orta düzeyli bir zorlanma olduğu görülmüştür. Testin genel değerlendirilmesinde kız ve erkek öğrencilerin başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin simetri konusunu öğretirken simetri kavramı ile simetri doğrusu üzerinde daha fazla durmalı ve öğrencileri uyarmalı ve simetri doğruları çizilirken şekillerin farklı büyüklük ve döndürülmüş hallerinde de simetri doğrularının olacağı belirtilmelidir.

KAYNAKÇA

Aktaş, M., Aktaş, S., Aktaş, B. K. ve Aktaş, B. (2016). Süslemede Simetrinin Etkisi *Gefad / Gujgef, 36*(1), 3-23.

Altun, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe (6-8. Sınıflar) Matematik Öğretimi*. (5.baskı) Bursa: Aktüel

Baki, A. ve Kartal, T., (2004). Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(2), 27-50.

Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Rasyonel Sayılar Konusundaki İşlemsel ve Kavramsal Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (2), 529-550.

Bayrak Cömert, Ö., ve Aktaş, M. (2011). Matematik Eğitiminde Kullanılan Simetrinin Uygulandığı Bir Şeklin Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi, *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 3*(2), 99-111.

Clements, D. H., Swaminathan, S., Hannibal, M. A. Z., & Sarama, J. (1999). Young Children's Concepts of Shape. *Journal for Research in Mathematics Education, 30(2),* 192-212.

Dağdelen, İ. (2012). *İlköğretim Geometri Öğretiminde Simetri Kavramının Origami İle Modellenmesi.* (Yayınlanmamış YL Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Gürbüz, K. (2008). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Dönüşüm Geometrisi, Geometrik Cisimler, Örüntü Ve Süslemeler Alt Öğrenme Alanlarındaki Yeterlikleri*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Halat, E. & Yesil Daglı, Ü. (2016). Preschool Students' Understanding of Geometric Shape Square. *Bolema - Boletim de Educação Matemática, 30* (55), 830-848.

Köse, N. Y. ve Özdağ, A. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri Geometrik /Şekillerdeki Simetri Doğrularını Cabri Geometri Yazılımı Yardımıyla Nasıl Belirliyorlar?. *İlköğretim Online, 8*(1): 159-175.

Kızıltepe, F. (2011). *Matematikte Simetri Kavramının Bir Yöntem Olarak Görsel Ve Plastik Sanatlar Alanındaki Yansımaları*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Leikin, R., Berman, A., & Zaslavsky, O. (1997). Defining and understanding symmetry. In E. Pehkonen (Ed.), Proceeding of PME21 vol.3 (p.192-199).

Leikin, R., Berman, A., & Zaslavsky, O. (2000). Learning through teaching: the case of symmetry. *Mathematics Education Research Journal*, *12*(1), 18-36.

MEB (2015). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden, 10.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Beverly Hills: Sage Publications.

Rosch, E. H. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, *4*, 328–350.

Yenilmez, K., & Demirhan, H. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin bazı temel matematik kavramları anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 275-292.

Yeşil Dağlı, Ü. & Halat, E. (2016). Young Children's Conceptual Understanding of Triangle. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(2), 189-202.



GEOMETRİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ - ÖĞRETMEN FORMU GELİŞTİRME SÜRECİ

Osman Cevat Yavuz, Turgut Özal Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, ocevaty@gmail.com

Hacı Mehmet Belli, Dumlupınar Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, Doktora Öğrencisi, belli66@hotmail.com

Öz

Bu araştırma ilkokul birinci sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanı kazanımlarını ölçmede kullanılacak uygulaması ve değerlendirmesi kolay geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmek amacı ile yapılmıştır. İlkokul 1. sınıfta matematik dersi geometri öğrenme alanındaki konular; geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler, eşlik kavramı ve uzamsal ilişkilerdir. Bu konular incelendiğinde öğrencilerden beklenen yedi kazanım olduğu görülmüştür. Ölçek geliştirme sürecinde bu yedi kazanımla ilgili MEB'in tavsiye ettiği öğrenci kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikler ve örnekler incelenmiştir. Daha sonra ölçeğin maddelerin seçileceği soru havuzu oluşturulmuş, kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınıp değerlendirilerek düzeltmeler yapılmış ve ölçek formunun taslak hali hazırlanmıştır. Beceri ölçeği her kazanım için en az 3 soru olacak şekilde hazırlandıktan sonra ölçeğin yapı geçerliliği için pilot uygulaması 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören, Yenimahalle ve Çubuk ilçelerinde yapılmıştır. Bu ilçelerde 8 ilkokuldan birinci sınıfları okutan 30 öğretmenin sınıflarından tesadüfi seçilen 4-8, toplamda 195 öğrenci için uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerle faktör analizi güvenirlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kalan maddeler düzenlenerek ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda 9. ve 21. sorular faktör yükü bakımından binişik değerlere sahip olduğu için ve aynı beceriyi ölçen farklı sorular olduğundan ölçekten çıkarıldı. Sorular çıkartıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin toplam varyans yüzdesine bakılmış 82,071 gibi yüksek bir değer çıkmıştır. Güvenilirlik analiz sonuçlarına göre, Cronbachs Alpha katsayısı 0,985 gibi yüksek bir değere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine bakıldığında serbestlik değeri 3,163, Uyum (NFI) 0,899 ve karşılaştırmalı uyum 0,928 (CFI) indeksi 0,90'ın üzerinde değerler aldığı için kabul edilebilir düzeydedir. RMSEA ise 0,1'e çok yakın 0,106 olduğu için kabul edilir bir değere sahiptir. Bu verilerden hareketle ölçekteki 23 maddenin ölçülmek istenen olguyu başarıyla ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: geometri, ilköğretim, geometri becerileri, beceri ölçeği

Abstract

This research study aims to create a realiable and easy-to-administer assessment tool which measures first graders' learning and achievement in geometry. First grade geometry topics iften include geometric shapes, patterns and tessellations, spatial relations, and congruence. When examined, these topics include seven learning outcomes. In the process of developing the assessment tool, examples and activities in student textbooks and instructor guides recommended by Turkish Ministry of Education related to these seven outcomes were examined. Subsequently, a question pool that includes possible items in the scale was created, expert review was sought for the scope and validity and necesary revisions were made, and the draft form of the assessment scale has been prepared. After preparing the ability scale with three questions for each learning outcome, a pilot was administered in three towns: Kecioren, Yenimahalle, and Cubuk during the 2014-2015 academic year. 4 to 8

students are randomly selected from each of the 30 classrooms in eight participating schools, totaling 195 students. Reliability analysis, factor analysis and confirmatory factor analysis were conducted with data collected from the pilot. The last items on the scale were identified through these analyses. After the factor analyis, questions 9 and 21 were found to be similar in factor weight. Since other items measured the same sets of abilities, these were eliminated from the scale. After this, another factor analysis was conducted. The % of variance of the scale were examined and found at 82.071. According to reliability analyss results, Cronbach's Alpha was observed at 0.985. When the confirmatory factor analysis was examined, degree of freedom was found at 3.163, (NFI) was fund at 0.899 and CFI was found at 0.928, right above 0.90 and were at acceptable levels. RMSEA has been recorded as 0.106, which is close to 0.1 and was at acceptable levels. According to the findings, the 23 items on the scale were validated to measure the concepts successfully.

Keywords: geometry, primary education, geometry skills, skill scale

GİRİŞ

Geometri, konusu şekiller, cisimler ve uzay olan, günlük hayatımızda başta problem çözme ve model oluşturma olmak üzere birçok alanda kullanılan bir disiplindir. Geometri özellikle mühendislik alanı olmak üzere diğer diğer birçok disiplinde kullanılır (Aksu, 2005). Geometri öğretimi ise erken çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu devam eder. Çocuklar ilkokula başlamadan önce birçok geometri deneyimine sahiptir. Oyun oynarken birçok şekil kullanırlar ve bu şekiller arasında ilişkiler kurarlar. İşte bu deneyimler onların geometri becerilerinin temellerini oluşturmaktadır (Burns, 2000, s.79).

Öğrencilerin geometri ile ilgili bu deneyim ve tasarımları sağlam temellerle inşa edilmesi onların akademik başarıları ve geometri ile ilişkili diğer disiplinler için çok önemlidir. Cisimlerin geometrik özelliklerini öğrenile bilmesinin ön şartı temel geometri becerilerine sahip olunmasıdır (Baki, 2001). Geometri öğretiminin en temel basamağı olan ilkokul düzeyinde geometri becerilerinin ölçülmesi ile ilgili yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır. Geometri ile ilgili ölçek çalışmaları genellikle başarı, tutum ve ilgi ölçekleri şeklide yapılmıştır. Bu çalışmalar da daha çok ortaokul ve üzeri dönemlere yöneliktir. Polat Unutkan (2007) yapmış olduğu çalışmada çocukların matematik becerileri yönüyle ilkokula hazır olmalarını değişik etkenler yönüyle ele almış. 6 yaş çocukların, 5 yaşa göre, sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan çocukların zayıf olanlara göre daha hazır olduklarını tespit etmiştir. Usiskin (1982) Van Hiele Geometrik Düşünme Testi, Olkun (2003b) iki boyutlu geometride uzamsal görselleştirme becerilerini ölçen geometri testi. Güven (2006) geometrik çizimlere yönelik tutum anketini geliştirmiştir. (Gülburnu, 2013; İbili, 2013) gibi birçok araştırmacı geometri başarı testleri geliştirmiştir.

Türkiye'de ilkokul düzeyinde geometri becerilerini ölçmeye dönük en önemli çalışma Sezer (2015)'in doktora tezi olan "Erken geometri beceri testi'nin geliştirilmesi ve çocukların geometri becerilerinin incelenmesi" isimli çalışmadır. Araştırmacı bu çalışmada 5-7 yaş grubu çocukların geometri becerilerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeye çalışmıştır. Geometri ile ilgili ölçeklere bakıldığı zaman birçoğunun ilkokul birinci sınıf düzeyinde olmadığı görülmüştür. İlkokul birinci sınıf düzeyinde geliştirilen ölçeklerde ise öğrencilerin okuma yazma becerilerini gerektiren çalışmalar olduğu görülmektedir. Bundan dolayı bu ölçekler okula yeni başlayan öğrencilere ön test olarak hatta okuma yazmayı geç öğrenen çocuklar için son test olarak uygulanmasında sıkıntılar olacaktır.

Yapılan çalışmanın amacı; ilkokul birinci sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanının becerilerini, birinci sınıf öğrencilerin ne ölçüde kazandıklarını ölçebilen geçerli, güvenilir, uygulaması ve değerlendirmesi kolay bir ölçek geliştirmektir. Bu ölçek çocukların yaş ve gelişim durumlarını da göz önüne alınarak öğretmen değerlendirme formu şeklinde hazırlamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu kısımda ölçeğin geliştirilme süreci, katılımcılar, çalışma aşamaları, ölçeğin maddelerinin oluşturulması aşmaları hakkında bilgi verilecektir.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, Ankara ili Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde tesadüfi seçilen 8 ilkokuldan 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ilkokul birinci sınıf okutmuş 30 sınıf öğretmenine uygulandı. Sınıf öğretmenleriyle sınıflarından tesadüfi seçilen her sınıftan 4-8 kişi olacak şekilde, toplamda 195 öğrenci için yüz yüze görüşme yoluyla her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirilecek şekilde uygulandı.

Çalışmanın Aşamaları

Geometri becerileri ölçeği – öğretmen formu geliştirme çalışmasının aşamaları Büyüköztürk vd. (2009) belirttiği ölçek geliştirme süreci takip edilmiştir. Ölçeği oluşturan maddelerin seçildiği soru havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve ölçek formunun taslak hali hazırlanmıştır. Yapı geçerliliği için ölçeğin pilot uygulaması yapılmış ve elde edilen verilerle faktör analizi güvenirlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kalan maddeler düzenlenerek ölçeğe son hali verilmiştir.

Ölçeği oluşturan maddelerin soru havuzunun oluşturulması ve uzman görüşü alınması

İlkokul 1. Sınıf öğretim programında yer alan matematik dersi geometri konuları kazanımları incelendi, toplamda 7 kazanım olduğu görülmüştür. Öğretim programından bu yedi kazanımın alt öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği 2 tane ilkokul 1. Sınıf kitabı incelenerek konunun nasıl işlendiği ve ne tür örnekler çözüldüğü incelenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere verilen Öğretmen Kılavuz Kitabı incelenerek bu kitaptaki soru türleri dikkate alınmıştır.

Beceri ölçeği öğretmenlerin görüşlerini içereceğinden dolayı alanın da uzman 3 sınıf öğretmeni, sınıf öğretmenliğinde doktoralı bir doçent ve yine sınıf öğretmenliğinde doktoralı matematik eğitimi alanında çalışan bir uzmandan görüş alındı. Uzmanlardan hem soruların hazırlanış şekli hakkında bilgi alındı hem de öğrencilerin anlatılan konuyu öğrenmelerini nasıl değerlendirildiği soruldu. Bu görüşme neticesinde öğretmenlerin öğrenciyi anlatılan konunun kazanımlarına bakarak değerlendirdiği görülmüştür.

Bir konu ile ilgili becerilerin ne ölçüde kazanıldığının ölçülmesi istendiğinde, kapsam geçerliliği için, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşlerinin başvurulması sık tercih edilen bir yöntemdir (Çalık ve Ayas, 2002; Ayas ve Demirbaş, 1997; Abraham vd. 1994; Treagust, 1988). Ölçek geliştirme sürecinde kapsam geçerliliğine bakılması gerekmektedir. Beceri ölçeği geliştirme sürecinde ölçeğin maddelerinin ilgili konunun tamamını temsil edip etmediği dikkate alınmalıdır (Büyüköztürk, 2011).

Öğretmen değerlendirme beceri ölçeği geliştirilirken becerileri kapsayan sorular hazırlandı. İlkokul birinci sınıf matematik dersi geometri öğrenme alanının becerileri dikkate alınarak 90 adet likert tipi soru havuzu oluşturuldu. İlkokul 1. Sınıf geometri öğrenme alanının kazanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanan sorulardan öğretmenleri ile birlikte değerlendirilerek, öğrenci seviyesine uygun ve kazanımları ölçmede yeterli olduğu düşünülen 45 soru seçildi. Sınıf öğretmenliğinde doktoralı öğretim görevlilerinin görüşü alınarak soru sayısı 45 sorudan 25 soruya düşürüldü. Her bir kazanım için en az üç soru olacak şekilde

düzenlenecek olan beceri testinin uzman görüşleri doğrultusunda testin kapsam geçerliği sağlandığına kanaat getirilerek uygulamaya hazır hale getirildi.

Öğretmenler, öğrencilerin becerileri ne ölçüde kazandığını en kolay bir şekilde değerlendire bilmesi adına ölçeğin maddeleri likert tipinde hazırlandı. Ölçeğin duyarlılığını artırma adına beşli likert şeklinde derecelendirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin maddeleri "hiçbir zaman", "nadiren", "arasıra", "genellikle " ve "her zaman" olacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekte bulunan 25 maddenin tamamı olumlu olacak şekilde ifade edilmiştir. Ölçeğin maddeleri hiçbir zaman seçeneğinden, her zaman seçeneğine doğru 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125 iken en düşük puan 25'tir. Ölçümden 125 puan alan bir öğrenci ölçülmek istenen becerileri en yüksek düzeyde kazandığı, 25 puan alan bir öğrencinin ise bu becerileri kazanamadığı görülmektedir.

Ölçeğin başlangıcına kısaca çalışmanın amacı, kodlamanın nasıl yapılacağına ilişkin bir yönerge ve cevaplama seçenekleri açık bir şekilde yazılmıştır. Maddelerin sıralanması uzman görüşüne göre yapılmıştır. Ölçeğe katılımcıların demografik bilgilerini dolduracakları ifadeler eklenmiştir. Ölçek bir dil uzmanına inceletilerek yazım yanlışı gibi hatalardan arındırılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin pilot uygulaması ve yapı geçerliliğinin incelenmesi

Ölçek gerekli izinler alındıktan sonra 2015-2016 eğitim öğretim yılının ilk haftasında tesadüfi yöntemle belirlenen okullarda öğretmenlere, her öğretmenin sınıfından en az 4 en fazla 8 kişi tesadüfi olarak seçilmiş ve uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğretmenlerin hiçbir maddeyi boş bırakmamaları ve her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmeleri sağlanmıştır.

BULGULAR

Elde edilen verilerin SPSS 20 programı yardımı ile analizleri yapılmıştır. Faktör analizi yapılarak ölçeğin faktör yükleri belirlenmiştir. Binişik değerler alan madde olup olmadığına bakılmış ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenirliğinin ölçülmesi için Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Son olarak ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör Analizi

Pilot uygulamanın sonucu elde edilen verilerle 'geometri becerileri ölçeği – öğretmen formu' için faktör analizi yapıldı. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin maddelerinin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Bununla ilgili Tablo 1 de iki faktör için öz değer, varyans yüzdeleri ve toplam yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1. Geometri Becerileri Ölçeği – Öğretmen Formu Faktör Analizi

Sorular	Faktör 1	Faktör 2
S1	,833	
S2	,803	
S3	,870	
S4	,844	
S5	,809	
S6	,833	
S7	,855	

S8	,705	,513
S9	**,627**	**,573**
S10		,800
S11		,907
S12		,794
S13	,699	,551
S14	,770	
S15	,793	
S16	,775	,501
S17	,759	
S18	,724	,534
S19	,707	,529
S20	,772	,508
S21	**,639**	**,618**
S22	,552	,632
S23		,767
S24	,560	,697
S25	,505	,722

Ölçeğin faktör analizi yapıldıktan sonra 9. ve 21. Soru faktör yükü bakımından binişik değerlere sahip olduğu için ve aynı beceriyi ölçen farklı sorular olduğu için ölçekten çıkartıldı.

Binişik değerlere sahip maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra ölçekteki her bir sorunun faktör yükleri tekrar incelendiğinde silinecek herhangi bir soru ile güvenirlik katsayısının yükselmeyeceği görülmüştür. Bu verilerden hareketle ölçekteki 23 maddenin ölçülmek istenen olguyu başarıyla ölçtüğü sonucu çıkarılabilir.

Sorular çıkartıldıktan sonra tekrar faktör analizi yapıldı. Ölçeğin Tablo 2 de görüleceği üzere toplam varyansı %82,071 gibi yüksek bir değer çıktı.

Tablo 2. Geometri Becerileri Ölçeği – Öğretmen Formu Faktörlerin Özdeğer, Varyans Ve Toplam Varyans Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	ToplamVaryans Yüzdes
1	12,084	50,352	50,352
2	7,613	31,719	82,071

Binişik değerler olan 9. ve 21. sorular ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin faktör dağılımına tekrar bakılmış ve faktör dağılımı Tablo 3 te gösterilmiştir.

Tablo 3. Geometri Becerileri Ölçeği – Öğretmen Formu Faktör Analizi

Sorular	Faktör 1	Faktör 2
S1	,835	
S2	,805	
S3	,871	
S4	,845	
S5	,811	
S6	,836	
S7	,857	
S8	,709	
S10		,796
S11		,908
S12		,785
S13	,704	
S14	,775	
S15	,794	
S16	,777	
S17	,762	
S18	,726	
S19	,712	
S20	,776	
S22		,640
S23		,770
S24		,701
S25		,727

Güvenilirlik Analizi

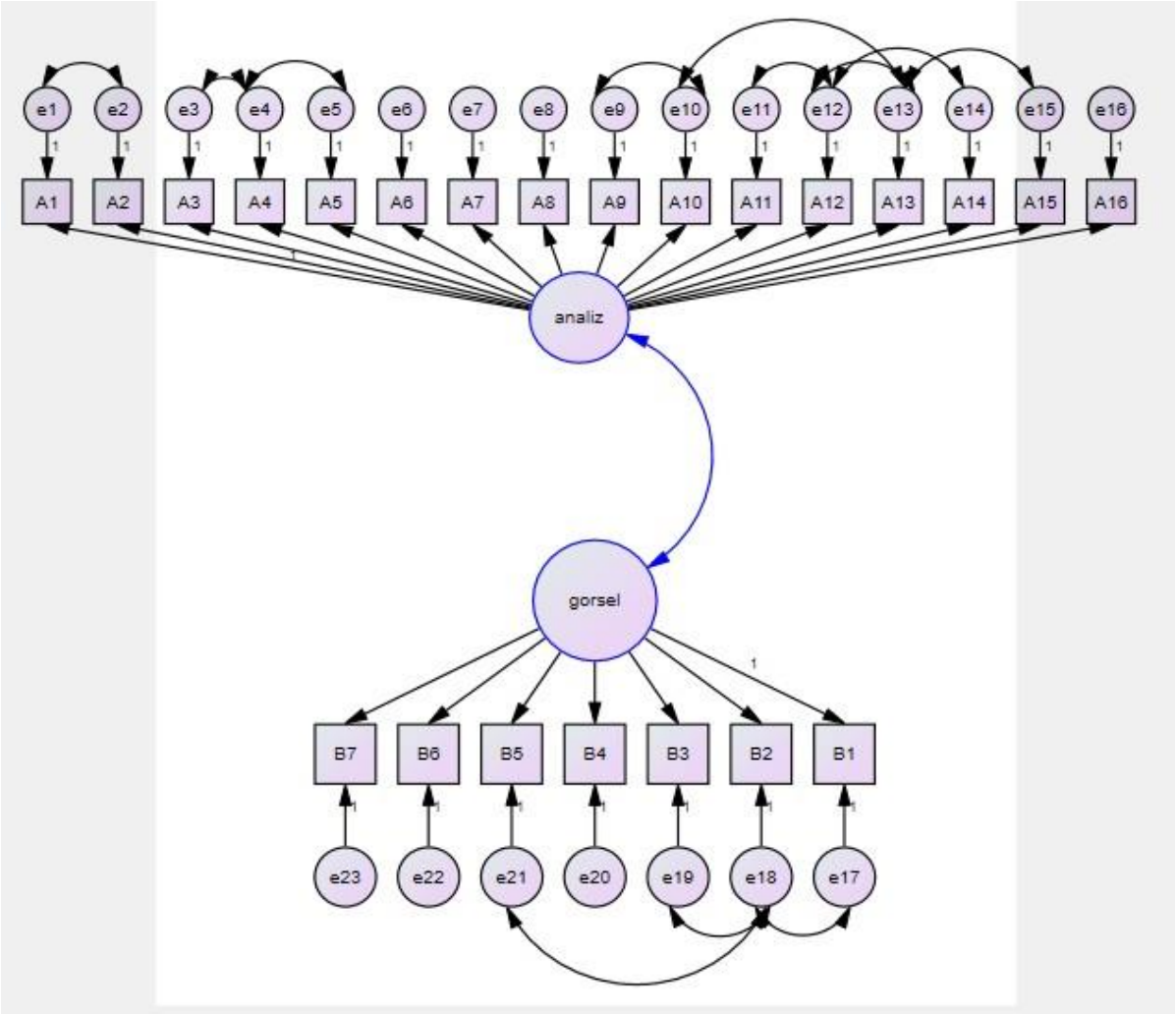
Öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirlik analiz sonuçlarına bakıldı Cronbach's Alpha katsayısının α = 0,895 gibi yüksek bir değere sahip olduğu görülmüştür. Ölçekteki her bir sorunun α kat sayısına etkisi incelendiğinde silinecek herhangi bir soru ile güvenirlik katsayısının yükselmeyeceği görülmüştür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Yapmış olduğumuz faktör analizi yapı geçerliliği içindir. Faktör analizi genel olarak faktör yapısını ortaya çıkarmak için kullanılır. Buna ek olarak doğrulayıcı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis) yapmak ölçeğin faktör yapısını savunmak için önemlidir.

Doğrulayıcı faktör analizinde bakılacak bazı değerler vardır.

Tablo 4. Geometri Becerileri Ölçeği – Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi



Serbestlik değeri (Ki-kare istatistiği); $x^2 / df < 2$ ise mükemmel uyumu, $x^2 / df < 5$ ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kelloway, 1998).

Uyum iyiliği indeksi (NFI) ve Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI); 0.90 veya daha üstü değerler kabul edilir uyumu gösterir (Bryne, 2001; Hair, Anderson, Tatham, ve Black, 1998),

Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) 0.1 küçük değerler kabul edilebilir uyumu gösterir (Stevens, 2002).

Tablo 4. Geometri Becerileri Ölçeği – Öğretmen Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi

x^2 / df	NFI	CFI	RMSEA
3,163	0,899	0,928	0,106

Yukarıdaki tabloda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine yönelik değerler verilmiştir. Serbestlik değeri 3 e çok yakındır. Buda kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Uyum (NFI) ve karşılaştırmalı uyum (CFI) indeksi 0,90'ın üzerinde değerler aldığı için kabul edilebilir düzeydedir. RMSEA ise 0,1'e çok yakın olduğu için kabul edilir bir değere sahiptir.

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi tamamlandıktan sonra ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenilirlik analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 5 te verilmiştir. Bu verilerden hareketle ölçekteki 23 maddenin ölçülmek istenen olguyu başarıyla ölçtüğü sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca faktörlerde toplanan maddeler incelendiğinde; faktör birde toplanan maddeler Van Hiele geometri beceri düzeylerinden " 1" Düzeyi (Analiz) becerileri ölçmeye dönük maddeler olduğu görülmüştür. Bu düzeyde ise öğrenci geometrik cisimleri analiz etmeye başlarlar. Geometrik şekillerle ilgili genellemeler yapabilir. Örneğin geometrik cisimlere benzer şekillere örnekler verir, küp ve dikdörtgen prizmaya benzeyen şekilleri gördüğünde bu küp, buda dikdörtgen prizma diye ayırabilir. Ama geometrik cisimlerin açıları, köşegenleri gibi özelliklerini sıralayamazlar (Olkun ve Toluk, 2001, s.92; Hiele, 1986, s. 40- 47).

Faktör ikide toplanan maddelere bakıldığında ise Van Hiele geometri beceri düzeylerinden "0" Düzeyi (Görsel Dönem) becerilerini ölçmeye dönük maddeler olduğu görülmektedir. Bu düzeyde çocuk geometrik şekilleri bir bütün olarak algılar, şekillerin özelliklerini algılayamaz ama şekilleri görünüşlerine göre sınıflaya bilir. Örneğin: Bir dikdörtgen prizma gördüğü zaman bu kibrit kutusuna benziyor o yüzden dikdörtgen prizmadır şeklinde açıklar ((Olkun ve Toluk, 2001, s.92; Hiele, 1986, s. 40- 47; Hoffer, 1979; Usiskin, 1982).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmalar ve elde edilen bulgular doğrultusunda ilkokul birinci sınıf matematik dersi geometri konularını geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilen bir ölçek elde edilmiştir.

Bu ölçeğin uygulaması ve değerlendirmesi daha kolaydır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerde karşılaşılan; bazı öğrencilerin okuma-yazmada diğer öğrencilerden geri olmaları ve bu durumun oluşturduğu problemleri ortadan kaldıran bir ölçek elde edilmiştir.

İlkokul birinci sınıf matematik dersinin tüm konularını için ölçek geliştirile bilir.

İlkokul birinci sınıflar da geliştirilen ölçeklerin öğretmen formu şeklinde düzenlenmesi daha sağlıklı olacaktır.

İlkokulun üst sınıfları matematik dersi geometri becerileri için ölçek geliştirile bilir.

KAYANAKÇA

Abraham, M. R., Williamson, V. M., & Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, *31*(2), 147-165.

Aksu, H. H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Ayas, A. ve Demirbaş, A. (1997), Turkish secondary students' conceptions of the introductory concepts. *Journal of Chemical Education*, 1997, 74.5: 518-521.

Baki, A. (2001). Bilişim Teknolojisi Işığı Altında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *149*, 26-31.

Burns, M. (2000). *About teaching mathematics: A K-8 resource*. Math Solutions Publications, Marilyn Burns Education Associates, 150 Gate 5 Road, Suite 101, Sausalito, CA 94965.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., & Akgün, Ö. E. Karadeniz ve Ş., Demirel, F.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (Geliştirilmiş üçüncü baskı), Pegem-A Yayıncılık, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (3. Baskı). Pegem Yayınları, Ankara.

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, *1*(1), 55-86.

Çalık, M., & Ayas, A. (2002). Öğrencilerin Bazı Kimya Kavramlarını Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması. 2000'li Yıllarda I. *Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*.

De Villiers, M.D. (2003). *Rethinking proof with Geometer's Sketchpad 4.* Emeryville: Key Curriculum Press.

Güven, Y. (2006). Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi. *Unpublished master's thesis) Karadeniz Technical University, Trabzon*.

Gülburnu, M. (2013), Geometride kullanılan Cabri 3D'nin akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hoffer, A. R. (1979). *Geometry: A model of the universe*. Addison-Wesley.

İbili, E. (2013), Geometri dersi için araştırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulaması ve etkisinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. S. London: Sage Publications.

Olkun, S. & Toluk, Z. (2001). İlköğretimde Matematik Öğretimi: 1-5 Sınıflar. Artım Yayınları. Ankara.

Sezer, T. (2015), Erken geometri beceri testi'nin geliştirilmesi ve çocukların geometri becerilerinin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Stevens, J.P. (2002). *Applied Multivariate Statistics Fort The Social Sciencd* (fourth Edition). U.S.A.: Lawrencw Erlbaum Associates, Manhaw, New Jersey.

Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 243-254.

Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, *10*(2), 159-169.

Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry. CDASSG Project. Chicago: University of Chicago.

Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. Orlando, Florida. Academic Pres. U.S.A.



KESİRLERİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Gamze APAÇIK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gamzeapacik11@gmail.com

Melike MARAL, Mustafa Kemal İlkokulu, melikemaral35@hotmail.com

Alper YORULMAZ, Marmara Üniversitesi, alperyorulmaz07@gmail.com

ÖZ

Matematiğin öğrenciler tarafından genelde soyut, yaşamla ilgisi olmayan dolayısıyla sıkıcı bir ders olarak algılanması bu derse karşı olumsuz tutumların gelişmesini ve genel bir başarısızlık sonucunu doğurmaktadır. Özellikle, ilkokul döneminde, doğal sayıların öğretiminin ardından kesirlerin öğretimine başlandığında, öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin de öğretme güçlükleri hızla artmaktadır. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin başarısını ve matematik dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öte yandan, matematik eğitimi bilim alanında yapılan son çalışmalar göstermiştir ki, öğrenme-öğretme sürecinde seçilen yaklaşım ve strateji, kullanılan teknik ve yöntemler, sınıf içi ilişkiler ve kurgulanan etkinlikler öğrencilerin bilgi edinme ve beceri kazanmalarında oldukça farklı sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin kesirlerdeki öğrenme güçlüklerini ve kavram yanılgılarını belirleyip buna göre bir öğretim stratejisi belirlerse kesirlerde kavramsal düzeyde öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedirler. Bu bağlamda araştırmanın amacı, görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve kullandıkları yöntemleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden betimsel nitelikli bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir/ Ödemiş ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan araştırmaya gönüllü 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili literatür taraması sonucu tespit edilen soruların geçerlik ve güvenirlik çalışması için uzman görüşüne sunulmasıyla meydana getirilen 6 açık uçlu sorudan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Bu formda ders sürecine ve kullanılan yöntemlere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve elde edilen kodlara ait yüzde frekans dağılımları verilmiştir. Çalışma sonucunda, 25 öğretmen kesir öğretimine elma ve kağıt keserek başladıkları tamamına yakınının ise kesir öğretimine ayrılan süreyi yetersiz buldukları görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmeni, Kesir Öğretimi, Öğretmen Görüşü, Matematik Öğretimi.

GİRİŞ

Matematik öğretimi en güncel araştırma konuları arasında yer almaktadır. Geçmişten günümüze matematik öğretiminde kullanılan her türlü yöntem, teknik, materyal, oyun vb. uygulamaların tespiti ve geliştirilmesi güncelliğini daima korumaktadır.

Yapılan ulusal ve uluslararası sınavlar gösteriyor ki olağan matematik; plan ve programlarının yeni bir düzenleme ile matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilen, akıl yürütme ve yorumlama becerilerine sahip olan bireyler yetiştirmeye yönelik düzenlenmelidir.

Son yıllarda matematik eğitimine bakış açılarında önemli değişiklikler olmuştur. Artık matematik eğitimi, yalnızca matematik bilen değil, sahip olduğu bilgiyi uygulayan, matematik

yapan, problem çözen insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumları, bireylerin temel becerilerin ötesine geçerek, "yeni yeterlilikler" kazanmalarına gereksinim duymaktadır (Gür & Korkmaz, 2003). Öte yandan, matematik eğitimi alanında yapılan son çalışmalar göstermiştir ki, öğrenme-öğretme sürecinde seçilen yaklaşım ve strateji, kullanılan teknik ve yöntemler, sınıf içi ilişkiler ve kurgulanan etkinlikler öğrencilerin bilgi edinme ve beceri kazanmalarında oldukça farklı sonuçlar doğurmaktadır (Ersoy & Erbaş, 2005). Bu durumdan yola çıkarak da ilkokul matematik programında yer alan öğrencilerin öğrenmelerinde zorluk yaşadıkları kesirlerin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin bilinmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin öğretim, öğrencilerin ise öğrenim olarak zorlandıkları ilkokul matematik konularından birisi de kesirlerdir. Özellikle de kesirlerde ki işlemlerin yapılmasında zorlandıkları ortaya çıkmıştır (Şiap ve Duru, 2004). Öğrenciler kesirlerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini her yıl rutin bir şekilde öğrenirler fakat daha sonraki yıllarda bu işlemlerin nasıl yapıldıklarını unuturlar. Öğrencilerin kesriler de zorlanmalarının başlıca nedeni olarak pay ve paydayı ayrı algılamaları ve paydası eşit ya da payı eşit kesirlerde sıralama yaparken parça büyüklüklerinin zihinde canlandıramamaları verilebilir. Doğan-Temur (2011) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, öğrencilerin kesirlerde sıralama, denklik, kesir problemleri, pay ve paydayı karıştırma gibi pek çok konuda hata yaptığını dile getirmiştir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve kullandıkları yöntemleri ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Şimşek, Yıldırım, 2003, 190). Çalışmada sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlı araştırmaya gönüllü öğretmenlere görüş formu uygulanmıştır.

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından ilgili literatür taraması sonucu tespit edilen soruların geçerlik ve güvenirlik çalışması için uzman görüşüne sunulmasıyla meydana getirilen 6 açık uçlu sorudan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Öğretmenlere görüş formu uygulanmadan önce araştırmanın amacı aktarılmış, araştırmayla ilgili merak ettikleri sorularla ilgili açıklamalarda bulunulmuştur.

Veri toplama sürecinde, araştırma konusu ve çalışma yöntemleri belirlendikten sonra ilgili literatür taraması yapılarak hazırlanan 6 açık uçlu soru uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların gerekli düzenlemeleri yapmasının ardında veri toplama süreci başlamıştır. Araştırma grubunu İzmir'in Ödemiş ilçesinde bulunan araştırmaya gönüllü 40 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Açıklamalardan ve görüş formunun tanıtılmasından sonra görüş formları kontrol edilerek düşüncelerini açıklayarak ifade etmeleri istenmiştir. Verilerin güvenilirliği için iki araştırmacı tarafından frekanslar belirlenmiştir. Veri toplama süreci böylece sona ermiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 1.Kesir Öğretimine Başlamada Kullanılan Etkinlikler, Yöntem ve Teknikler

Temalar	*f*	*%*
Elma, simit, kağıt keserek	**25**	**62,5**
Somut nesneler	2	5
Bir bütünü bölerek	4	10
Ağaçtan çubuklarla	1	2,5
Slayt, şarkı, oyun	2	5
Gösterip yaptırma	2	5
Model çizerek	1	2,5
Kes boya çalışmaları	1	2,5
Farklı materyallar	1	2,5

Tablo 1' de öğretmenlere 'Kesir öğretimine ne tür etkinliklerle başlıyorsunuz? Kesir konusunu anlatırken hangi yöntem ve ya tekniklerden yararlanıyorsunuz?' sorusu yöneltilmiş ve bu konudaki görüşleri alınmıştır. 25 öğretmen kesir öğretimine elma ve kağıt keserek başladıklarını belirmiştir. Birçok öğretmen bu etkinliğin yaparak yaşayarak öğrenmede etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen 21, *'Materyallerle kesme, boyama etkinlikleri yapıyoruz. Akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme, iletişim gibi becerilerden yararlanıyoruz. Yaparak ve yaşayarak öğrenme tekniklerini kullanıyoruz.'* Şeklinde belirtmiştir. Öğretmen 36 *'Meyveler, kağıtlar kesiyor kesri ispatlıyorum. Eşit değilse kesir değil, emin olurlar.'* Açıklamasıyla kesirlerde eşit bölmenin önemini vurgulamıştır. Öğretmen *1 'Birkaç cümlelik hikayeyle başlar dikkat çekerim. Soyuttan somuta geçer yaparak öğrenmeye odaklanırım.'* Yine yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi vurgulamıştır. Öğretmen 5 ise '*Farklı materyaller ile bütün, yarım, çeyrek kavramlarını veriyorum. Ağaçtan elde ettiğim çubuklar ile çocuklara sorular soruyorum. Bulmalarını, göstermelerini ve anlatmalarını istiyorum. Yaparak yaşayarak öğrenme ve sözlü anlatım tekniğini kullanıyorum'* açıklamasıyla diğer öğretmenlerden farklı bir materyalden söz etmiştir.

Tablo 2. Kesir Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanma Durumu

Temalar	*f*	*%*
Drama	**6**	**15**
Şarkılı Oyun	3	7,5
Kağıt Bölme Oyunları	**7**	**17,5**
Kesir Kadar Nesne Bulma	2	5
Hikaye ve Masallar	1	2,5
Oyun Hamuru	2	5
Beştaş Oyunu	1	2,5
Eş Bul Oyunu	1	2,5
Meyve Keserek	3	7,5
Yapboz , Jenga	1	2,5
Kendi Kendine Gelişen Oyun	1	2,5
Zaman Zaman	1	2,5
Hayır	**11**	**27,5**

Tablo 2'de öğretmenlere kesir öğretiminde eğitsel oyun kullanma durumları sorulmuş ve yukarıda analizi verilmiştir. 7 öğretmen kağıt bölme oyunlarını 6 öğretmen de dramayı kesir öğretiminde kullandıklarını söylemişlerdir. 11 öğretmen kesir öğretiminde hiç eğitsel

oyun kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarının kesir öğretiminde eğitsel oyun kullanmaya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmen 26, *"Sarmal oyunu. Dörder beşer öğrenci grupları ile oynanıyor. Birbirine kenetlenen öğrencileri kolumuzu bıçak gibi kullanarak ayırıyoruz. Meyvelerle pekiştiriyoruz."*

Öğretmen 30, "*Hikayeden sonra drama çalışmaları yapıyorum. Başlangıç aşamasında oyundan yararlanıyorum."*

Öğretmen 36, *"Taklidi pizza veya farklı bir şey yapıyoruz. Gruplar oluşturarak çeyrek, yarım ve bütün olmalarını istiyorum."*

Tablo 3. Kesir Öğretiminde Materyal Kullanma Durumları

Temalar	*f*	*%*
Pasta, simit, elma vb.	**11**	**27,5**
Sayı çubukları, boya kalemleri	5	12,5
Kağıt, geometrik şekiller	**11**	**27,5**
Güncel objeler	3	7,5
Kendi hazırladığım materyaller	1	2,5
Evde bulunan bölünebilir materyaller	5	12,5
Tangram	1	2,5
Puzzle	1	2,5
Lego	1	2,5
Oyun Hamuru	1	2,5

Tablo 3'de öğretmenlere kesir öğretiminde derste hangi materyallerden ne şekilde yararlandıkları sorulmuştur. 11 öğretmen pasta, simit, elma vb. yiyeceklerden yararlandığını; 11 öğretmende kağıt ve geometrik şekillerden yararlandığını materyal olarak yararlandığını söylemiştir. Öğretmen 3, *"Meyveleri ikiye böldürerek bütün, yarım, çeyrek kavramlarını veririm. Daha sonra bu meyveleri yemelerini isterim. Sayı çubuklarını, boya kalemlerini de ikiye böldürür; sayılarını söylemelerini isterim."* Öğretmen 14, *"Konulara göre güncel objeler kullanıyorum. Bisküvi, elma, kağıt,simit v.s"*

Tablo 4. Kesir Öğretiminde Bilgisayar Kullanma Durumları

Temalar	*f*	*%*
Video ve Slayt	**20**	**50**
Morpa Kampüs, Eğitimhane, Okulistik	11	27,5
Eba	2	5
Khan Academy	1	2,5
Pekiştirme Amaçlı	1	2,5
Zaman zaman	3	7,5
Hayır	2	5

Tablo 4'te öğretmenlere 'Bu konuyu anlatırken bilgisayardan yararlanıyor musunuz? Bilgisayarın hangi özelliğinden yararlanıyorsunuz ve bu süreci bize anlatır mısınız? (video, görsel vb.)' sorusuna verdikleri cevapların temaları verilmiştir. Öğretmenlerin bir çoğu video ve slaytlardan yararlandığını belirtmiştir. Bazı sınıf öğretmenlerinin kesir öğretiminde bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Öğretmen 21 *"Eğitimhane, Okulistik ve Morpa Kampüsten yararlanıyorum. Ders konu anlatımı ve sunularından yararlanıyorum. Çözümlü örnekleri ve soru bankaları ile pekiştiriyorum."*

Öğretmen 12, *"Morpa, okulistik, eba, gibi programlardan sıklıkla yararlanırım. Ancak kalıcı olan öğrencinin bizzat dokunarak öğrendiği somut materyallerdir."*

Öğretmen 17, *"Kesirler, çarpma, bölme konuları bilgisayar anlatımında havada kalıyor. Çocuklar bu konuları uygularlar ise öğreniyorlar. Pekiştirme amaçlı kullanıyorum."*

Tablo 5. Öğretmenlerin Kesir Öğretiminde Öğrencilerin Zorlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri

Temalar	*f*	*%*
Zorlanmıyorlar	10	25
Başta zorlanıp sonra alışıyorlar.	10	25
Zorlanıyorlar	**20**	**50**
Somut örnekler	4	10
Etkin katılım	6	15
Görseller kullanma	2	5
Sürekli tekrar	**8**	**20**
Tangram kullanma	1	2,5
Bol alıştırma	5	5

Tablo 5'te öğretmenlere 'Kesir öğretiminde zorlanıyor musunuz? Hangi aşamasında zorlanıyorsunuz? Bu sorunları aşmak için ne gibi şeyler yapıyorsunuz?' sorusu sorulmuş öğretmenlerin verdiği cevaplar tabloda verilmiştir. Öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin zorlandığını bu zorlanmanın kesirleri sıralama ve problem çözme aşamalarında olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bu zorluklardan daha çok sürekli tekrar ve etkin katılım ile üstesinden geldiğini söylemiştir. Kesir öğretiminde zorlanma durumuna ilişkin öğretmen 3, *"1. ve 2. Sınıfta zorluk yaşanmıyor. 3. ve 4. Sınıflarda konu genişleyip derinleşince anlatım zorlaşıyor. Parçadan bütünü ve bütünden parçayı bulmak öğrenci için anlaşılmaz hale geliyor. Ders anlatırken genelde tahtaya şekiller çiziyorum."*; öğretmen 17, *"8 yaş grubu için soyut kalıyor. 3. Sınıflarda program çok yoğun. En çok kavrama, özellikle sıralama konusunda zorlanıyorlar. Öğretmenim ve öğrencinin yükü çok fazla. Programın içeriği hazırlanırken uygulayıcının fikri alınsın."*; öğretmen 5, "*Hayır. Herkes öğrenene kadar süreyi uzatıyorum. Günlük yaşamdan örnekler vererek kesirler ile ilgili onların kısa hikaye bulmalarını isteyerek kavramalarını sağlıyorum. Önerim; çocuklar mutlaka etkin olarak derse katılmalı, yanlış örnek verseler bile söz hakkı verilmelidir."* Şeklinde görüş ortaya koymuşlardır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kesir Öğretimine Ayrılan Süreye İlişkin Görüşleri

Temalar	*f*	*%*
Yeterli değil	**28**	**70**
Yeterli	9	22,5
Süre esnek	3	7,5

Tablo 6'da öğretmenlerin kesir öğretimine ayrılan süreye ilişkin görüşleri verilmiştir. 28 öğretmen kesir öğretimine ayrılan süreyi yetersiz bulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ayrılan süreye ilişkin; öğretmen 17, *"Kesirlere ayrılan süre 2 ders saati. Bugün 4. Dersimde henüz ¼'e geçebildik. En az 4 ders saati daha gerekli."*; öğretmen 18, *"Yeterli değil. Konunun pekiştirmesi için daha fazla örnek çizilmesi ve örnek modeller oluşturması*

gerekli her öğrenci proje ödevi olarak kesir örnekleri anlatan görseller hazırlayabilir."; öğretmen 30, *"Yeterli. Çünkü 1. 2. 3. Sınıflarda kesirler bolca işleniyor. Tam, yarım, çeyrek üzerinde duruluyor. 4. sınıfta sadece problemlerde ve sıralamalarda sıkıntı yaşanıyor."* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim döneminde çocukların karşılaştıkları en karmaşık matematiksel kavramlar arasında kesirler literatürde fazlaca yer almaktadır. Çalışmada bu konu doğrultusunda sınıf öğretmenlerine kesir öğretimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin birçoğu kesir öğretimine başlarken elma, simit ve kağıt bölerek başlamaktadır. Gökkurt, Soylu ve Demir (2015)'in ortaokul matematik öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada kesir öğretiminde kullanılan etkinliklerle ilgili ilk olarak kesir öğretimini anlatırken somut materyaller, kâğıt katlama ve model kullanma gibi etkinliklerle öğretime başladıkları ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerin kesir öğretiminde eğitsel oyun kullanma durumları sorulduğunda birçok öğretmenin oyundan yararlanmadığı bunun yanı sıra oyun kullananların en çok dramadan faydalandıkları belirlenmiştir. Gökbulut ve Yumuşak (2014)'ın yaptıkları çalışmada oyunlarla yapılan matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi ile geleneksel yöntemle yapılan matematik öğretiminin kalıcılığa etkisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri konuları daha kolay hatırlayabilmiş hatta oyunla öğrendiklerinin üzerine kendi yaşantılarıyla elde ettikleri bilgileri de ekleyerek kalıcılık testi puan ortalamalarının daha yüksek seviyede seyretmesini sağlamışlardır. Bu yüzden öğretmenlerimiz sadece kesir öğretiminde değil matematik öğretiminin her aşamasında oyunda yararlanmalıdır.

Yavuz(2013)'un yaptığı araştırmaya göre kesirli sayılar, ilköğretim öğrencileri için oldukça zor bir konudur. Konunun soyut olması ve anlaşılma güçlüğü bu konuyla ilgili başarısızlığın en temel nedenidir. Öğretmenlerin bu aşamada kesirli sayılara ilişkin materyal kullanarak, soyut olan olguları somut hale getirmeleri ve öğrencilerin görerek ve hareket ettirerek öğrenmelerini kolaylaştırmaları gerekmektedir. Yapılan çalışma da kesir öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin soruda bir çok öğretmenin materyal kullandığı ve bunun için elma, pasta, simit, kağıt ve geometrik şekillerden yararlandığını söylemiştir.

Öğretmenlerin kesir öğretiminde bilgisayardan yararlanma durumları sorulmuş, öğretmenlerinin yarısının video ve slayttan yararlandıkları belirlenmiştir. Kalan öğretmenlerin de Morpa Kampüs, Okulistik ve Eğitimhane gibi eğitim sitelerinden yararlandıkları ortaya koyulmuştur. Kesirler konusunun anlatımında alternatif yöntemlerin öğrenci başarısına etkisini inceleyen Ritchie ve Thorkildsen (1994) de, video tabanlı öğretim yöntemi ile işlenen kesirler konusu puan ortalamasının geleneksel yöntem ile işlenen kesirler konusu puan ortalamasından fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt. Güngör ve Çavuş, 2015).

Öğrencilerin kesirler konusunda zorlanma durumları öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerin çoğu zorlandıkları özellikle de sıralama ve problem çözmede zorlandıklarını söylemişlerdir. Soylu ve Soylu (2005) yaptıkları çalışmada sıralamanın üstünde fazlaca durulması gerektiğinden bahsetmektedir. Çalışmaya paralel olarak Doğan-Temur (2011)'un öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğrencilerin kesirlerle ilgili olarak en çok kesirlerde sıralama, kesirleri sayı doğrusu üzerinde gösterme, problemler, kesri okuma, kesir kuralları, kesirlerde denklik, pay ve paydayı karıştırma noktalarında hatalar yaptıklarını söylemişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri matematik programında kesir öğretimine ayrılan süreyi yetersiz bulmuşlar, sürenin program içerisinde arttırılmasının etkinliklerin uygulanması için yararlı olacağını ve kesirlerdeki başarının artacağını söylemişlerdir.

Kesir öğretimine diğer matematik konularına göre ilkokul seviyesinde kavratılmasının zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kesirlerin öğretiminde ortaya çıkan bu zorluğu gidermek için öğretmenlerin öğretimde oyun, materyal ve bilgisayar kullanımının yararlı olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda önerilerimiz şunlardır.

- Öğretmenler kesir öğretiminde eğitsel oyunlara daha fazla yer verebilirler.
- Matematik programı hazırlanırken konulara ayrılacak zamanlar hakkında programın uygulayıcısı öğretmenlere danışılabilir.
- Öğretmenlerin kesir öğretimiyle ilgili görüşlerinin sınıf ortamındaki yansımalarıyla paralellik gösterip göstermediğini belirlemek ve görüşme sırasında anlaşılmayan ya da daha detaylı veri elde etmek amacıyla gözlem tekniği birlikte kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Doğan-Temur, Ö. (2011). *Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Kesir Öğretimine İlişkin Görüşleri: Fenomenografik Araştırma,* Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 29, 203-212.

Ersoy, Y. & Erbaş, K. (2005). *Kassel Projesi Cebir Testinde Bir Grup Türk Öğrencinin Genel Başarısı ve Öğrenme Güçlükleri*, İlköğretim-Online, 4 (1), 18-39.

Gökbulut, Y. & Yücel-Yumuşak, E. (2014). *Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi,* International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Cilt: 9, Sayı: 2.

Gökkurt, B., Soylu, Y. & Demir, Ö. (2015). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kesirlerin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi,* NEF-EFMED Cilt 9, Sayı 2.

Güngör, H. & Çavuş, H. (2015). *İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi "Kesirler" Konusunun Öğretiminde Öğretmenin Yardımcı Kitap Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 16, Sayı 2, 251-271.

Gür, H. & Korkmaz, E. (2003). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Ortaya Atma Becerilerinin Belirlenmesi*, Matematikçiler Derneği. 09.03.2016 tarihinde www.matder.org.tr adresinden erişilmiştir.

Kayhan, H. C. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Kesir Çeşitlerini Birbirine Dönüştürme Süreçlerindeki Zihinsel Modellerinin Belirlenmesi,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Soylu, Y. & Soylu, C. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Öğrenme Güçlükleri: Kesirlerde Sıralama, Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Kesirlerle İlgili Problemler*, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 2, 101-117.

Şiap, İ. & Duru, A. (2004). *Kesirlerde Geometriksel Modelleri Kullanabilme Becerisi,* Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 12, No: 1, 89-96.

Yavuz, O. C. (2013). *Temel Eğitimde Kesirler Konusunda Materyalin Rolü,* Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Sayı: 5, 136-147.

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2003). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İLKÖĞRETİM 6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ CİNSİYET VE OKUL TÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Davut AYDIN, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, davut.aydin@ahievran.edu.tr

Fatih SARACOĞLU, Birey Temel Lisesi, fatih341678@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyete ve okul türüne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 devlet okulu ve 1 özel okul olmak üzere toplam 7 okulda eğitim gören 508 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmanın amacına yönelik verileri elde edebilmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplamak amacıyla eğitim aldığı okul türü, cinsiyet, matematik not ortalaması gibi demografik özelliklerden oluşan bir "kişisel bilgi formu" ve Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve t- testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda**;** altıncı sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%65) matematiğe yönelik olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Maddeler açısından incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu matematik dersinden korkmadıklarını (%68), matematik dersinin sevdiği dersler arasında olduğunu (%74) ve matematik dersinin zaman kaybedici olmadığını (%83) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü matematik dersini çalışmak istediklerini (%75), iyi notlar alabileceğini (%79), matematik düşünme yeteneğine sahip olduğunu (%67) ve matematik dersinde öğrendiklerini günlük hayatta da kullanabileceğini (%72) düşünmektedirler. Her ne kadar matematiğe yönelik görüşlerin büyük bölümü olumlu olsa da bazı durumlarda öğrenciler negatif görüşe sahip olmaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğu matematik dersine çalışmanın teşvik edici bir yanının olmadığını (%66) ve diğer derslerin matematikten daha önemli olduğunu (%55) bildirmişlerdir. Matematik dersine yönelik tutum ile Cinsiyet arasında; istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılığın olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha üst düzey tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersine yönelik tutum ile okul türüne bağlı olarak devlet okulu ile özel okul arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematiğe Yönelik Tutum, İlköğretim, Tutum Ölçeği

ABSTRACT

In this study, we aimed to analyse the attitudes of sixth grade primary school students for math lesson according to the sex and the type of school. The sample of the study consists of 508 secondary 6th grade students who study at six state and one private schools, in all seven schools which are affiliated to the Ministry of National Education, the spring semester of 2014-2015 academic year. In this research, quantitave research methods were used to obtain data fort he purpose of research. In this research, "personal information form that is formed by demographic characteristics such as type of school, sex and avarege score of maths and "Mathematics Attitude Scale" which was developed by Duatepe and Çilesiz (1999) was applied to obtain data. Descriptive

analysis and t-test were used to analyze the data. At the end of the research the majority of sixth grade students (65%) were determined to have a favorable attitude towards mathematics. When analyzed in terms of titles, students participating in the study stated that the majority of students doesn't get afraid of math lesson (68%), math lesson is among the favorite lessons (74%) and the math lesson isn't waste of time (83%). In addition, they think that approximately three quarters of students are willing to study math lesson (75%), could get good grades (79%), to have the ability of mathematically thinking (67%) and what they learn in math lesson can be used in daily life(72%). Although the majority of views on mathematics is positive, in some cases there is a possibility that students have a negative opinion. The majority of students reported that studying math lesson doesn't have a encouraging speciality (66%) and other lessons are more important than math (55%). It is observed that there is a significant difference between the sexes and attitudes towards math lesson. It was figured out that the male students have a more favorable attitude than female students. It was observed that there is no significant difference between state and private school depending on the attitude towards math lesson.

Keywords: Attitudes Towards Mathematics, Secondary School Education, Attitude Scale

GİRİŞ

Matematik, günlük hayatımıza ait problemlerin çözülmesinde yararlandığımız önemli araçlardan biridir. İfade edilen problem sadece bir sayısal problem değil hayatın içinde karşılaştığımız sorunlar, zorluklar da dâhildir. Bu öneminden dolayı matematikle ilgili davranışlar ilköğretim programından, hatta okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve her alanda yer alır (Baykul, 2004:17). Bilgi toplumlarında eğitimlerin çok ciddi bir biçimde yer tuttuğu kaçınılmaz bir gerçektir.

Matematik, sayıları ve sembolleri kullanarak büyüklük, küçüklük, şekil ve miktarlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bilim dalıdır (Rogers, Large, 2013, s.4).

İlköğretim okulu matematik dersinin genel hedeflerinden ilk ikisi;

1. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme
2. Matematiğin önemini kavrayabilme duyuşsal alanla ilgili olanlarıdır. Bu genel hedeflere öğrencilerin ulaşabilmeleri için matematikteki intizam ve uyumu öğrencilerin görmeleri ve takdir etmelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Matematik öğretimi gerçekleştirilirken sayıların güzelliği, estetiği unutulmamalıdır (Pesen, 2004, s.1).

Tutum, bilimsel olarak incelenmesi 19.yy'da başlayan tutum, Latince olan kökeninde "harekete hazır" anlamına gelmektedir (Arkonaç, 2008, s.138).

Taylor, Peplau, Sears tutumu, "bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir" şeklinde tanımlar (2007, s.140).

Tutum, en genel anlamıyla, "bireyi yönlendiren, bilişsel ve duyuşsal bileşenleri olan bir eğilim" olarak tanımlanabilir (Alkan, Güzel ve Elçi, 2004). Tavşancıl tutumla ilgili özellikleri şu şekilde sıralamıştır (2005, s.71):

1. Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanılarak kazanılır.
2. Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme sürecinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra, ona yansız bakamaz.
5. Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlardır.

7. Tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açar.

Matematiğe yönelik tutum, öğrencilerin bu derse yönelik davranışlarının nasıl olacağına yön veren, onları motive etmede katkısı olan önemli bir etmendir. Ayrıca, matematiğe yönelik tutum, öğrencilerin "matematiği sevmesi ya da hoşlanmama" gibi kişisel duyguların belirleyicisi olarak düşünülebilir (Bayturan, 2004, s.16).

Şentürk'ün (2010) "İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki" adlı araştırmasındaki sonuçlara göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları ile cinsiyet arasındaki farklılığın anlamlı olduğu, kız öğrencilerinin lehine bir farklılık olduğu görülmüştür.

Uysal'ın 2007 yılında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada t-testi analizi sonucunda öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile cinsiyet arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Yetim (2002), "İlköğretim öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma" isimli araştırmasında öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ve başarılarını bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin cinsiyetleri ile matematiğe yönelik tutum testinden aldıkları puanlar arasında fark anlamlı bulunmamıştır. İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe genel başarıları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu ile öğrencilerin matematik tutum puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Aylık gelir düzeyi ile matematik tutum puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Aylık gelir düzeyi ile matematik testinden aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Akdemir (2006) "İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü" isminde bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın amacı; ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını; matematik dersine yönelik tutumların cinsiyet, okul türü, okulun sosyoekonomik durumu, anne babanın öğrenim durumu ile ilişkilerini; başarı güdülerini; başarı güdülerinin cinsiyet, okul türü, okulun sosyoekonomik durumu, anne babanın öğrenim durumu ile ilişkilerini ve ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile başarı güdüsü arasındaki ilişkilerini incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre; ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının okul türüne, okulun sosyoekonomik durumuna ve anne babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirlenmiştir.

Dursun ve Dede (2004), yaptığı çalışmada öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörlerin öğretmenler açısından değerlendirme sonuçlarını araştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik başarısını etkileyen çok sayıda faktörün olduğunu tespit ettikleri görülmüştür. Matematik öğretmenlerine göre öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin dersi iyi dinlemeleri, en önemsiz faktörün ise öğrencilerin cinsiyetinin olduğu saptanmıştır.

Bayturan (2004), "İköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Matematiğe Yönelik Tutum, Psikososyal ve Sosyodemografik Özellikleri ile İlişkisi" adlı araştırmasında matematik başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen faktörler araştırılmıştır. Elde edilen bulgularda matematik başarısı ile ilişkili olan faktörler; matematik dersine ilişkin tutum, öğretmen davranışı, ailenin sosyoekonomik düzeyi, matematik kendilik algısı, sosyal sorunlar, aile tutum, matematik dersine yönelik travmatik yaşantı, dikkat sorunları, saldırgan davranışlar, dışa yönelim davranış alanlarıdır.

Kalın'ın (2010) "İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, öz yeterlikleri, kaygıları ve dersteki başarılarının incelenmesi" isimli tez çalışmasında cinsiyet ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuç olarak; cinsiyet ile matematik başarısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Akkoyunlu'nun (2003) "Ortaöğretim 10. Sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları üzerine bir araştırma" adlı araştırmasında kız öğrencilerin matematik başarılarının erkek öğrencilerin matematik başarılarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve okul türüne göre incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada araştırmanın amacına yönelik verileri elde edebilmek için ilişkisel model kullanılmış olup nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma tekniklerinden biri olan anket kullanılmıştır (Muijs, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında eğitim gören 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 devlet okulu ve 1 özel okul olmak üzere toplam 7 okulda eğitim gören 508 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla eğitim aldığı okul türü, cinsiyet gibi demografik özelliklerden oluşan bir "kişisel bilgi formu" ve Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. İlköğretim altıncı sınıfta eğitim alan öğrencilerin katılımı ile yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda Alpha güvenilirlik katsayısı .70 çıkmıştır.

Matematik Tutum Ölçeği:

Tablo 1 . Matematik Tutum Ölçeği İçeriğinde Olan Olumlu ve Olumsuz Anlam İçeren Madde Numaraları

Olumlu anlam içeren maddeler	1,2,3,4,6,9,11,16,17,18,19,21,23,24,25,27,28,32
Olumsuz anlam içeren maddeler*	5,7,8,10,12,13,14,15,20,22,26,28,30,31,33,34,35,36,37,38

**Maddeler ters olarak kodlanmıştır.*

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kullanılan ölçek 5'li likert tipinde 38 maddeden oluşmaktadır. Bunlardan 18'i olumlu,20'si ise olumsuz anlam içeren maddelerdir. Bu maddeler Tablo 1'de gösterilmiştir. Ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar kesinlikle 'Kesinlikle Katılmıyorum(1)','Katılmıyorum (2)', 'Kararsızım (3)', "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlanarak SPSS 20 bilgisayar programı ile analiz edilmiştir. Analiz sırasında olumsuz anlam içeren maddeler yapı olarak olumlu gözükmesi için ters kodlanmıştır (1=5, 2=4, 4=2, 5=1)

Geçerlik: Kullanılan ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için ölçek Gazi Üniversitesinde tam zamanlı çalışmakta olan ölçme ve değerlendirme alanında uzman 3 öğretim üyesine incelenmek üzere verilmiştir ve kanaatleri doğrultusunda ölçeğin son hali şekillenmiştir.

Güvenirlik: Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlköğretim altıncı sınıfta eğitim alan öğrencilerin katılımı ile yapılmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda Alpha güvenilirlik katsayısı .70 çıkmıştır.

Bir testte veya ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını ve kullanılan ölçekteki sorunu ne ölçüde yansıttığını güvenirlik açıklar. Güvenirlik testinde kullanılan Alfa modelinde (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliğinin yorumlanması aşağıda belirtilen aralıklara göre yapılır (Kalaycı, 2014).

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek güvenilir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliği düşük,

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

Bu sonuçlara göre Alpha güvenilirlik katsayısı olarak bulunan α=.70 değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışma sonucunda .40'ın altında madde olmadığından dolayı hiçbir madde çıkarılmamıştır. Bu güvenirlik katsayılarına ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Maddeler açısından güvenirlik katsayıları

Madde No	Güvenirlik Katsayısı
t1	,707
t2	,707
t3	,702
t4	,703
t5	,692
t6	,714
t7	,692
t8	,693
t9	,702

t10	,690
t11	,705
t12	,686
t13	,688
t14	,690
t15	,688
t16	,708
t17	,700
t18	,704
t19	,711
t20	,691
t21	,705
t22	,692
t23	,691
t24	,707
t25	,698
t26	,686
t27	,713
t28	,690
t29	,707
t30	,688
t31	,688
t32	,692
t33	,689
t34	,691
t35	,690
t36	,685
t37	,690
t38	,687

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, betimsel analiz ve matematiğe yönelik tutumlara ilişkin farklılıkların cinsiyet ve okul türü açısından incelenmesi için t-testi uygulanmıştır. Matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada kullanılan ölçek 5'li likert tipinde 38 maddeden oluşmaktadır. Bunlardan 18'i olumlu, 20'si ise olumsuz anlam içeren maddelerdir. Bu maddeler Tablo 5'de gösterilmiştir. Ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir.

Öğrencilerin maddelere verdikleri cevaplar kesinlikle 'Kesinlikle Katılmıyorum(1)','Katılmıyorum (2)', 'Kararsızım (3)', "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlanarak SPSS 20 bilgisayar programı ile analiz edilmiştir.

Bağımsız gruplar için t-testini uygulamadan önce bu analizin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlar kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi, gözlemlerin birbirlerinden etkilenmemesi, grup varyanslarının eşitliği ve verilerin aralıklı veya oransal olması t-testine ait olan varsayımlardır (Kalaycı, 2014; Pallant, 2005).

Tablo 3. Varyansların eşitliği varsayımının sağlanması

df_1	df_2	Sig.
2	506	. 24

Tablo 4. Normallik varsayımının sağlanması

Ortalama	2,85
Medyan	2,81
Mod	2,79
Standart Sapma	,41
Skewness	1,26
Kurtosis	1,59

Yapılan analizler sonucunda Skewness ve Kurtosis değerleri -2 ile +2 arasında olduğu için dağılımın normal olduğu söylenebilir (Tablo 4.) (George ve Mallery, 2003). Bunun yanında Levene's Testi analizi (Tablo 3.) sonucunda p=.24>.05 olduğu için varyansların eşitliği varsayımının da sağlandığı söylenebilir. Araştırmacı uygulamanın yapımı sırasında öğrencilerin yanında olduğu için gözlemlerin birbirlerinden etkilenmediği varsayımı da sağlanmış olur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Toplanan verilerin analizi yapıldıktan sonra elde edilen bulgular tablo başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Madde No	M	Ss	Olumlu Görüş** (%)	Olumsuz Görüş*** (%)
1	3,97	1,32	65	16
2	4,11	1,31	74	16
3	4,07	2,26	75	15
4	4,27	1,13	79	12

5*	2,44	1,53	54	33
6	3,60	1,45	61	24
7*	4,53	1,14	83	10
8*	2,08	1,47	20	66
9	3,77	1,57	65	27
10*	2,10	1,47	66	21
11	3,93	1,30	70	18
12*	1,91	1,41	72	18
13*	2,21	1,50	67	22
14*	2,46	1,71	58	32
15*	1,73	1,35	77	15
16	3,43	1,55	55	28
17	4,22	1,23	76	14
18	4,25	1,10	79	10
19	3,66	1,44	60	22
20*	2,01	1,40	67	20
21	3,88	1,38	68	21
22*	2,06	1,51	67	22
23	1,94	1,36	16	69
24	3,66	1,48	64	24
25	4,48	1,08	85	10
26*	2,03	1,42	67	21
27	3,70	1,39	63	21
28*	2,45	1,58	56	29
29	4,05	1,35	74	19
30*	1,62	1,22	81	12
31*	2,15	1,51	63	22
32	2,34	1,47	24	55
33*	2,39	1,53	56	30
34*	1,92	1,40	70	19
35*	2,08	1,48	67	22
36*	1,97	1,40	69	17
37*	1,72	1,35	77	13
38*	2,16	1,56	65	24

** Maddeler ters olarak kodlanmıştır.*

*** Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde cevap verilen maddelere ilişkin yüzdeler*

**** Kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum şeklinde cevap verilen maddelere ilişkin yüzdeler*

Tablo 5'e göre; matematik dersine yönelik tutumları ölçmeye yarayan ankette yer alan maddelere yönelik ortalama, standart sapma ve cevaplara verilen yüzdeleri göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerin çok büyük çoğunluğunun (%65) matematiğe yönelik olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Maddeler açısından incelenirse, çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu matematik dersinden korkmadıklarını (%68), matematik dersinin sevdiği dersler arasında olduğunu (%74) ve matematik dersinin zaman kaybedici olmadığını (%83) belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü matematik dersini çalışmak istediklerini (%75), iyi notlar alabileceğini (%79), matematik düşünme yeteneğine sahip olduğunu (%67) ve matematik dersinde öğrendiklerini günlük hayatta da kullanabileceğini (%72) düşünmektedirler. Her ne kadar matematiğe yönelik görüşlerin büyük bölümü olumlu olsa da bazı durumlarda öğrenciler negatif görüşe sahip olmaktadırlar. Öğrencilerin çoğunluğu matematik dersine çalışmanın teşvik edici bir yanının olmadığını (%66) ve diğer derslerin matematikten daha önemli olduğunu (%55) bildirmişlerdir.

Tablo 6. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumların Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	M	Ss	p	T
Kız	235	2.81	.40	.03	2.17
Erkek	256	2.89	.41		

Analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6'ya göre; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına ilişkin farklılıkların cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete bağlı olarak kızlar ile erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılığın olduğu görülmektedir [$t(489)=2.17$, $p=.03$]. Meydana gelen bu farklılığın şiddetinin büyüklüğünü öğrenmek için etki boyutu hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamanın ardından ortalamalar açısından incelenen etki boyutunun küçük (.01) olduğu ve erkek öğrencilerin ($M=2.89$, $Ss=.41$) matematik dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere ($M=2.81$, $Ss=.40$) göre daha pozitif yönde olduğu anlaşılmıştır (Cohen, 1988).

Tablo 7. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumların Okul Türü Açısından İncelenmesi

Okul Türü	N	M	Ss	p	T
Devlet Okulu	445	2.86	.41	.20	1.28
Özel Okul	46	2.78	.35		

Analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7'ye göre; İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına ilişkin farklılıkların okul türü açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul türüne bağlı olarak devlet okulu ($M=2.86$, $Ss=.41$) ile özel okul ($M=2.78$, $Ss=.35$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur

[t(489)=1.28, p=.20]. Ortalamalardaki farklılığın etki büyüklüğü oldukça küçüktür (.003) (Cohen, 1988).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankara ili 7 İlköğretim okulunda 6.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik başarıları, cinsiyete ve okul türüne göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde sonuçlar tartışılarak bazı önerilere yer verilmiştir

Çalışmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (%65) matematiğe yönelik olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyete bağlı olarak kızlar ile erkekler arasında anlamlı şekilde farklılığın olduğu görülmektedir. Matematik dersine yönelik tutum, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Literatürdeki çalışmalardan bazıları araştırma bulgusuyla paralel sonuçlara sahiptir(Şentürk, 2010; Uysal, 2007). Çalışmalardan bazıları ise araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmamaktadır(Yetim, 2002; Akdemir, 2006). Matematik dersine yönelik tutum, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre daha üst düzeyde olmasının nedeni kız öğrencilerin, matematik dersinde başarılı olamayacaklarına olan düşünceleri ve ileriye dönük planlama yapmamaları olarak değerlendirilebilir (Dursun ve Dede, 2004). Kız öğrencilerin daha çok sosyal meslekleri tercih etmesi, kızların erkeklere göre matematiğe yönelik daha düşük tutum sergilemelerine neden olabilir. Matematik dersine yönelik tutumun erkek öğrenciler lehine olmasının bir diğer nedeni de toplumsal cinsiyette kadınlara yönelik olumsuz algı ile açıklanabilir.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının okul türü açısından incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul türüne bağlı olarak devlet okulu ile özel okul arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Dursun ve Dede (2004), Bayturan (2004) ve Kalın'ın (2010) yaptığı çalışmaların sonuçları, araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Şentürk (2010) ve Akkoyunlu (2003)'ün çalışmasının sonuçları ise araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Araştırmada okul türüne bağlı anlamlı farklılık olmaması, özel okulların sayısının artmasına karşılık beklenen verimin istenen düzeyde artmaması olarak yorumlanabilir. Bazı konularda özel okulların ayrıcalıklı olmadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Yapılan araştırmada öğrencilerin %65'i matematik dersiyle ilgili olumlu görüşe sahiptir. Buna karşı öğrencilerin % 66'sı matematik dersine çalışmanın teşvik edici bir yanının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda kız öğrencileri derse çekecek teşvik edici argümanlar kullanılabilir. Matematik dersini cazip hale getirmek için materyallerden ve teknolojik araçlardan yararlanılabilir. Öğretmenler matematik dersinde keşfetme yoluyla öğretim, sınıf içi pratik etkinliklerle öğretim gibi farklı öğretim yöntemlerini uygulayarak kız öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını artırmaları önerilebilir.

Araştırmada öğrencilerin %55'i diğer derslerin matematikten daha önemli olduğunu bildirmişlerdir. Matematik, ilgili öğrenciye günlük yaşamdan örnekler verilerek anlatılmalı ve matematiğin gerekli bir ders olduğuna öğrenci motive edilmelidir.

Bu araştırmanın örneklemini ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın 6. Sınıfın dışında da farklı sınıflarda yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akkoyunlu, A. (2003). *Ortaöğretim 10.sınıf Öğrencilerinin Seçtikleri Alanlara Göre, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arkonaç, S. (2008). *Sosyal Psikolojide İnsanları Anlamak* (1.Baskı). Ankara: Nobel.

Alkan, H., Güzel, E. B. ve Elçi, A. N. (2004). *Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarında Matematik Öğretmenlerinin Üstlendiği Rollerin Belirlenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (2004, 6-9 Temmuz). İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Ankara.

Baykul, Y. (2004*). İlköğretimde Matematik Öğretimi* (8.Baskı), Ankara: PegemA

Bayturan, S. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Matematiğe Yönelik Tutum, Psikososyal ve Sosyodemografik Özellikleriyle İlişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Duatepe, A., Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(*17*), 45-52.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen aktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (*2*), 217-230.

George, D.& Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference(4th ed.)*, Boston: Allyn & Bacon.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.

Kalın, (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Tutumları, Özyeterlikleri, Kaygıları ve Dersteki Başarılarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mujis, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.

Pallant, J. (2005*). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12) (2nd ed)*, Maiden head: Open University Press.

Pesen, C. (2004). *Matematik Öğretimi* (1.Baskı). Ankara: Nobel.

Rogers, K., Large, T. (2013). *Şekilli Matematik Sözlüğü*. Tübitak Popüler Bilim Kitapları. Bahtiyar Kurt (Çev.). Ankara: Korza.

Şentürk, B. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Başarıları, Matematik Başarıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel.

Taylor, S. E., Peplau, L.,A., Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji*. (1.Baskı). Ali Dönmez

(Çev.). Ankara: İmge.

Uysal, O. (2007). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Problem Çözme Becerileri, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yetim, H. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



İLKÖĞRETİM 6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARISININ CİNSİYET VE OKUL TÜRÜ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Davut AYDIN, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, davut.aydin@ahievran.edu.tr

Fatih SARACOĞLU, Birey Temel Lisesi, fatih341678@gmail.com

ÖZ

Öğrencilerin ve ailelerin okul başarısında en çok önemsedikleri derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Matematik, çoğu insan için korkulan bir ders olmakla beraber, kimi insanlar için ise yaşamı anlamanın ve sevmenin yolu olmuştur. Öğrencilerin matematik başarısını artırmak için, matematiğin korkulan değil sevilen bir ders olarak gösterilmesi gerekmektedir. Matematik dersi, insanların farklı tutumlar gösterdiği bir derstir. Her birey, matematik dersi ile ilgili olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirebilir. Bir öğrencinin derslerindeki başarısı ancak dolaylı ölçümlerle yapılır. Önemli olan akademik başarının gözlenebilir göstergelerini tanımlamaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının cinsiyete ve okul türüne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ankara ilinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 devlet okulu ve 1 özel okul olmak üzere toplam 7 okulda eğitim gören 243 kız, 265 erkek olmak üzere toplam 508 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın amacına yönelik verileri elde edebilmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplamak amacıyla eğitim aldığı okul türü, cinsiyet, matematik not ortalaması gibi demografik özelliklerden oluşan bir "kişisel bilgi formu" uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak t- testi analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin matematik başarısı ile cinsiyete bağlı olarak kızlar ile erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Matematik başarısının, devlet okulu ile özel okul arasında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Meydana gelen bu farklılığın şiddetinin büyüklüğünü öğrenmek için etki boyutu hesaplanmıştır. Ortalamalardaki farklılığın etki büyüklüğü orta düzey çıkmıştır. Ayrıca özel okulda eğitim alan öğrencilerin devlet okulunda eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Matematik, Matematik Başarısı, İlköğretim

ABSTRACT

Math lesson is considered as one of the most important lesson for the achievement in the school according to the family and students. Math lesson, although it is a feared lesson for most people,it has been the way of understanding and loving the life for some people. To improve the math achievement of students should not be shown as a popular feared the mathematics course. Mathematics course is a course where people show different attitudes. Every individual may develop a positive or negative attitudes about mathematics. The success of a student's course, but is done by indirect measurements. The important thing is to identify observable indicators of academic achievement. In this study, we aimed to analyse the achievement in math lesson according to sex and type of school in the sixth grade students. The sample of the study consists of 243 female and 265 male students who are at secondary 6th grade, totally 508 students studying at six state and one private schools, in Ankara city, seven schools which are affiliated to the Ministry of National Education, the spring

semester of 2014-2015 academic. In this research, quantitative research methods were used to obtain data for the purpose of the research. In this research, "personal information form that is formed by demographic characteristics such as type of school, sex and avarege score of maths was applied to obtain data. T-test analysis was done by using SPSS program.At the end of the research, a siginificant difference was not observed statistically between girs and boys depending on sex and achievement in math lesson. It is understood that there is a significant difference between state and private schools. Effect extent was calculated to understand the amount of the violence of diffence.. The effect extent of average of difference was found as intermediate level. In addition, it was understood that students in the state schools are more successful than the students in private schools.In the light of researche, some suggestions were made.

Keywords: Mathematics, Mathematics achievement, Secondary School Education

GİRİŞ

Altıncı sınıftan itibaren öğrenciler ergenliğe ilk adım atılan döneme girmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerde fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal, cinsel gelişimler ortaya çıkmaktadır. Bu yaşlarda yerleşen soyut düşünme ilerleyen dönemlerde olgunlaşıp gelişecektir. Çocuğun kendini tanıyarak hareket edebilmesi, ileriye dönük planlar yapabilmesi, soyut düşünme becerisini geliştirmesiyle gerçekleşir. Hislerini kontrolde güçlük çeker. Bazı zamanlar ailesinin sözünü dinleyen, duygusal, kibar; bazı zamanlarda da söz dinlemeyen, dik başlı olabilir. Ergenliğin etkisiyle vücudunda hormonal değişiklikler meydana gelir. Eğer öncesinde anne baba, çocuğu ile etkin bir iletişime geçemediyse bu dönem uzun sürebilir (Kılıççı, 2006).

Albayrak'a göre yapılan çalışmalarda ilkokul 1. kademede matematik dersi öğrencilerin en çok başarı gösterdiği dersler arasında ilk üç sırada yer alırken, ilköğretimin ikinci kademesiyle beraber özellikle 6.sınıftan itibaren bu durumun tersine döndüğü gözlenmektedir (2000, s.6).

Bir ülkenin kalkınmasında, bir bilgi toplumunun oluşturulmasında, ülkenin geleceği açısından matematik öğretimi de önemli bir yer tutmaktadır. Matematik eğitim ve öğretimi toplumda bireyin düşünce ve ufkunun gelişmesini sağlar. Bir bakış açısı, farkı bir açıdan yorum getirmeyi öğretir (Aydın, 2003). Matematik, insanların ortak düşünme aracıdır. İnsanın, kendisini ve evreni tanımasına yardımcı olur. Tüm etkinliklerinde temel oluşturur. Matematiksel düşünme becerisi kazanmış olan bireyler her türlü sorunu çözmede başarılı olurlar.

İnsan hayatı için öneminden ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından ötürü, matematik öğretimi önem kazanmakta ve matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır. Matematik öğretiminin amacı genel olarak şöyle ifade edilebilir: Kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2002, s.7).

Okullar zorunlu eğitim sürecinde, geliştirilmiş olan öğretim programlarına dayalı olarak öğrencilerine temel bilgi ve becerileri kazandırmalı, bunları gerçek yaşam durumlarında kullanılabilecek ortamları oluşturmalıdır. Öğrencilerin yaşamda başarılı olmaları, okul yıllarında kazanmış oldukları temel bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabilecek düzeye gelmelerine bağlıdır. Ancak, öğrendiklerini yaşama aktarabilen, bireysel ve toplumsal gereksinimlere yanıt verebilen bireyler başarılı olarak kabul edilebilirler (Kutlu, Doğan, Karakaya, 2008, s.5).

Gerek ebeveynlerin gerek öğrencilerin okul başarısında önem verdikleri derslerin arasında öncelikle matematik dersi gelir. Matematik, insanların hayatı boyunca karşılaştığı bir alandır. Matematik bilgi ve becerisine, ilköğretimden başlayarak ortaöğretimde,

yükseköğretimde, akademik lisansüstü eğitim sınavlarında, mezuniyet sonrası bir işe başlamak için yapılan sınavlarda dahi ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla matematiği bilmesi insana hayatında karşılaştığı bazı sınavlarda avantaj sağlayacaktır.

Çocuklar bir konudaki başarısızlıklarını yalnızca o konu ile sınırlandırmaz, başka konularda da başarısız olacaklarını düşünerek genelleme içine girerler. Mesela; matematik dersinde başarılı olamayan bir çocuk diğer derslerde de başarılı olamayacağını düşünmeye başlayabilir ve genelleme içine girip kendini başarısız addedebilir. Okumayı öğrenemediği zaman da aynı davranışı gösterebilirler. Yetişkinler, hayatı belli kısımlara ayırabilir. Ama çocuklar bu kapasitede değildir. Çocuklar başarısız olma duygusunu uzun süre yaşarlarsa bu duygunun etkisiyle özgüvenlerini kolaylıkla kaybedebilirler (Pişkin, 1999, s.101).

Bir matematik öğretmeni işlemlerin hem 'nasıl yapılacağını' hem de 'neden yapıldığını' bilmeli ve her iki unsura da önem vermelidir. Yani, sadece matematik işlemlerini bilmek değil, bunların ardındaki mantığın bilinmesi de önemlidir. Bu tutumu takınmak kadar aynı tutumu öğrencilere aşılamakta önemlidir. Öğrenciler sorunun cevabını bulmak için kullandıkları gidiş yolunu anlatmakla kalmamalı neden bu yolu kullandıklarını da açıklayabilmelidir (Bitter ve Morrow, 2004, s.24). Öğretmenin görevi, kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmaktır. Yani, öğretmen öğrencilere matematik hakkında düşünmeleri ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan görevler vermelidir. Matematik bilgisinin ana kaynağı ve matematiksel doğruluğu değerlendiren bir otorite olmaktan ziyade öğretmen gerektiğinde bilgi paylaşma ve öğrencilerin bireysel ve interaktif olarak çalıştığı, cevaplar ve yöntemler üzerinde tartıştığı, düşündüğü bir sınıf kültürü oluşturmak görevini üstlenir (Hiebert vd., 1997, s.45).

Öğrenci başarısını etkileyen pek çok etken vardır. Dursun ve Dede (2004) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin matematik başarısını etkileyen etkenleri belirlemeye çalışmış, bu amaçla matematik öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Matematik öğretmenlerinin öğrencilerin matematik başarısının birçok faktörden etkilendiğinin farkında olduklarını göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sınıf, okul, çevre, toplum, ırk, cinsiyet, dil, cinsel eğilim, kültür, değerlendirme ve öğrenme-öğretme stratejileri matematik başarısını etkilemektedir. Ayrıca matematik öğretmenlerine göre, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemli faktörün öğrencilerin dersi iyi dinlemeleri, en önemsiz faktörün ise öğrencilerin cinsiyetinin olduğu da tespit edilmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerinin matematikteki başarılarını, sadece belli problemlerin çözümlerini yapıp yapmadıklarına göre değerlendirmemelidirler (Smith, 1997, s.263). Bunun yerine, öğrencideki gelişmeyi biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirme yöntemleriyle sürekli olarak izlemelidir. Ayrıca, öğrencilerin okulda başarıyı tatması/tatmaması daha ileri öğrenmeler için kuvvetli bir güdüleme veya hayal kırıklığına yol açabilir. Başarıyı tatmamış veya tadamamış bir öğrencinin öğrenme işinden vazgeçme olasılığı yüksektir (Fidan, 1996, s.22). Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerinin matematik dersinde başarıyı tatmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir.

Savaş, Taş ve Duru'nun 2010 yılında yapmış oldukları "Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler" isimli araştırmasında Öğrencilerin okul türlerine göre matematik başarı notlarının farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerinin %37,3'ünün başarısız olduğu görülürken, özel okulda öğrenim gören öğrencilerin tamamının başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğrencilerin devam ettikleri okul türleri ile öğrencilerin matematik başarıları arasında bir ilişki bulunmuştur. Özel okula devam eden öğrencilerin matematik başarı puanlarının, devlet okullarına devam eden öğrencilerin matematik başarı puanlarına göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Whicker, Bol ve Nunnery (1997), yaptıkları araştırmalarında ortaokul matematik sınıfında öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek ve daha anlamlı çıkmıştır. Araştırma sonuçları işbirlikli öğrenmeye karşı önceliklerine uygun cevaplar göstermiştir.

Yetim (2002), "İlköğretim öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin matematiğe yönelik başarıları ve tutumları çeşitli değişkenlere göre irdelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ilköğretim birinci ve ikinci kademe genel başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin matematik testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının cinsiyete ve okul türüne göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada araştırmanın amacına yönelik verileri elde edebilmek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma tekniklerinden biri olan anket kullanılmıştır (Muijs, 2004). Anket çalışmalarında genellikle maddelere ilişkin verilen cevapların çalışmaya katılan kişilerde ne oranda değiştiğini veya ne oranda benzerlik gösterdiği ölçülür (Krathwohl, 1998).

Anket çalışması kullanılırken araştırmacı çalışma planını iyi planlamalıdır. Amaç belirlenerek hipotez ya da araştırma problemleri hazırlanır. Sonrasında ise populasyon ve bu populasyondan seçilecek örneklem belirlenir ve araştırma için kullanılacak olan ölçek ya da anketler belirlenerek veriler toplanır, analiz edilir ve raporlaştırılır (Muijs, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili Yenimahalle ilçesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında eğitim gören 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 6 devlet okulu ve 1 özel okul olmak üzere toplam 7 okulda eğitim gören 508 ilköğretim 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla eğitim aldığı okul türü, cinsiyet gibi demografik özelliklerden oluşan bir "kişisel bilgi formu" uygulanmıştır. İlköğretim altıncı sınıfta eğitim alan öğrencilerin katılımı ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak matematik başarısına yönelik farklılıkların cinsiyet ve okul türü açısından incelenmesi için t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik başarılarına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılaşmayı incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Başarıların Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Cinsiyet	N	M	Ss	df	t	p
Kız	243	3.81	.40	242	.48	.63
Erkek	265	3.86	1.14	264		

Analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ilişkin farklılıkların cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyete bağlı olarak kızlar (M=3.81, Ss=1.21) ile erkekler (M=3.86, Ss=1.14) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır [t(506)=.48, p=.63]. Bu analizin etki büyüklüğü oldukça küçüktür (.0005) (Cohen, 1988).

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerin okul türüne göre matematik başarılarına ilişkin puanların arasındaki farklılaşmayı incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Başarıların Okul Türü Açısından İncelenmesi

Okul Türü	N	M	Ss	df	t	p
Devlet Okulu	462	3.72	1.17	461	7.16	.00
Özel Okul	46	4.96	.21	45		

Analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ilişkin farklılıkların okul türü açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda okul türüne bağlı olarak devlet okulu (M=3.72, Ss=1.17) ile özel okul (M=4.96, Ss=.21) arasında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılığın olduğu görülmektedir [t(506)=7.16, p=.00]. Meydana gelen bu farklılığın şiddetinin büyüklüğünü öğrenmek için etki boyutu hesaplanmıştır. Ortalamalardaki farklılığın etki büyüklüğü orta düzey çıkmıştır (.09) (Cohen, 1988). Ayrıca özel okulda (M=4.96, Ss=.21) eğitim alan öğrencilerin devlet okulunda (M=3.72, Ss=1.17) eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara varılabilir:

Öğrencilerin matematik başarılarının cinsiyet açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyete bağlı olarak kızlar ile erkekler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dursun ve Dede (2004)'ün matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından, öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörleri inceledikleri araştırma sonuçlarında, öğrencilerin matematik başarısını etkileyen en önemsiz faktörün öğrencilerin cinsiyeti olduğu açıklanmıştır. Bayturan'ın 2004 yılı "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Matematiğe Yönelik Tutum, Psikososyal ve Sosyodemografik Özellikleriyle İlişkisi" çalışmasında öğrencilerin matematik başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin matematik başarılarına yönelik farklılıkların okul türü açısından incelenmesi için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; devlet okulu ile özel okul arasında istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Meydana gelen bu farklılığın şiddetinin büyüklüğünü öğrenmek için etki boyutu hesaplanmıştır. Özel okulda eğitim gören öğrencilerin devlet okulunda eğitim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Özel okulda eğitim gören öğrencinin daha başarılı olmasının nedenleri arasında sınıflardaki öğrenci sayılarının az olması, özel okulların teknik ve teknolojik donanımı, ailelerin sosyo-ekonomik durumu gibi nedenler sıralanabilir. Savaş, Taş ve Duru'nun (2010) çalışmaları araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Bu sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Özel okulda eğitim alan öğrencilerin devlet okulunda eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Devlet okulunda eğitim alan öğrencilerin başarısını artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Başarının önündeki engeller tespit edilmelidir. Öğrenciye daha verimli matematik eğitimi nasıl verileceği üzerinde planlamalar yapılmalıdır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formunda matematik başarısı adına öğrencilerin ders not ortalamaları dikkate alınmıştır. Matematik başarı testi uygulanarak öğrencinin matematik başarısının incelenebileceği farklı bir çalışma yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklemini Ankara ilinde farklı okullarda öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın 6. Sınıfın dışında da farklı sınıflarda ve daha geniş bir çalışma grubunda yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Albayrak, M. (2000). *İlköğretimde Matematik ve Öğretimi*, Ankara: Aşık.

Altun, M. (2002). *Matematik Öğretimi* (2. Baskı), Bursa: Alfa.

Aydın, B., Peker, M. (2003). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sertifika Programında Okutulan Matematik Öğretim Dersine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(*1*), 21–30. http://www.academia.edu/2330060/Soru_sorma_ve_dinleme_süresi

Bayturan, S. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Matematiğe Yönelik Tutum, Psikososyal ve Sosyodemografik Özellikleriyle İlişkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bitter, H., Morrow, E. (2004). *Mathematics method for elementary and middle school children.* (5. Baskı). Wiley Jossey Bass Education.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dursun, Ş., Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen aktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (*2*), 217-230.

Fidan N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım.

Hibert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, C.K., Wearne, D., Murray, H., Human, P.G. and Olivier, A. (1997). *Making sense teaching and learning mathematics with understanding*, Portsmounth: Heinemann.

Kılıççı, Y. (2006). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı.

Krathwohl, D. R. (1998). *Methods of educational and social science research: an integrated approach* (2nd ed.). New York: AddisonWesleyLongmanInc.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Mujis, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.

Pişkin, M. (1999). Özsaygıyı Geliştirme Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.) *İlköğretimde Rehberlik* (95-123). Ankara: Nobel.

Savaş, E., Taş, S., Duru, A. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(*1*). 113-132.

Smith, B vd. (1997). The Impact Of Recyling Education on The Knowledge, Attidues and Behaviours of Grade School Children, *Education*. 118 (*2*), 262-266.

Whicker, K, Bol, L., Nunnery, J. A., (1997). Cooperative Learning in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal of Educational Research*, 91 (*1*), 42-48.

Yetim, H. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



MÜZİK EĞİTİMİ



MÜZİK-MÜZİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNİN, ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE KATKISI (UŞAK ÖRNEĞİ)

MUSIC - MUSIC EDUCATION COURSES, THE CONTRIBUTION OF TEACHING PRACTICE COURSE (EXAMPLE OF UŞAK)

Kartal ŞAHİN, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi,
kartal.sahin@usak.edu.tr

ÖZ

Sanat eğitimi, kişinin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmek, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir seviyeye ulaştırmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür. Sanat aktiviteleri çocukların gözlemsel becerilerini de geliştirir. Çocuğu kendisi ve çevresiyle uyumlu sosyal niteliklere ulaştıran müzik dersi de onun ruhunu ve beğenilerini inceltir. Seçici olmasını sağlar. Önemli olan bu dersleri hem içerik hem de eğitim ortamı açısından amacına uygun gerçekleştirebilmektir. Eğitim sistemimiz içerisinde çocuklarımız müzik eğitimine ilkokul öğrenimlerinde başlamaktadırlar. Müzik Eğitiminin temellerinin atıldığı bu dönemde çoğu okullarımızda sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen Müzik Eğitimi derslerinde, sınıf öğretmenlerimizin konuya ilişkin yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmaları ayrıca önem taşımaktadır. Bu amaçla, Eğitim fakülteleri Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin lisans döneminde aldıkları Müzik ve Müzik öğretimi derslerinin, son sınıf öğretmenlik uygulaması dersine katkısının tespit edilmeye çalışılmış, örneklem olarak ise, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının son sınıfında öğrenim görmekte olan 45 öğrenci alınmıştır. Öğrencilere veri toplamak amacı ile anket tekniğiyle sorular yöneltildi. Elde edilen veriler istatistik analizler sonucunda çözümlemesi yapıldı. Araştırmanın sonucunda, Sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin, son sınıf öğretmenlik uygulaması dersinde, seslerini kullanabilecek yeterlilikte bulmadıkları, bireysel ses eğitimlerine yeteri kadar katkıda bulunmadığı, aldıkları çalgı eğitiminin de sınıf içi etkinliklerde kullanım için yetersiz oldukları, müzik dersi ile ilgili materyal hazırlayabilme konusunda yine kendilerini yetersiz buldukları, "müzik derslerinde mevcut programı uygulama" açısından yetersiz gördükleri ve müzik dersini, müzik dersi öğretim programına göre uygulayamadıkları görüşlerinin çoğunlukta olduğu bulguları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimi alanında, kendilerini yeterli bilgi ve donanıma sahip bulmadıkları, bununla birlikte aldıkları Müzik ve Müzik öğretimi derslerinin, öğretmenlik uygulaması dersine katkı sağlamadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi,sınıf öğretmenliği, öğretmenlik uygulaması.

Abstract

Art education, people 's feelings , thoughts and impressions to describe , in order to reach a level of talent and creativity to the aesthetic is all of the training activities carried out . Art activities are also developed observational skills of children. Children and music lessons that led him to compatible social nature of the environment also refines his spirit and appreciation . It makes the selector. these courses are important both in terms of content to be able to carry out the purposes of both the educational environment . In our education system , our children are beginning to primary education in music education . Music conducted by our most basic school teachers' school in this period that the Education Music in Education course , to have sufficient

knowledge and equipment related to the subject of our teachers is also important. To this end, Faculty of Education school teacher part of final year students of the license period, they take music and music education classes, have tried to determine the contribution of final year teaching practice course , sample the Uşak University Faculty of Education, Class Teacher Education is studying in the final year of Branch 45 students were enrolled . Students with a questionnaire to collect data for the purpose of the questions were posed . The resulting data was performed to analyze the results of statistical analysis. As a result of the research, classroom teaching department last grade students in their final year teaching practice course , they find qualified to use their voices , the individual voice training to which contribute enough , inadequate they are for use in classroom activities of get their musical education, about to prepare material for the music lessons themselves again they are insufficient , " music lesson program applications available in " inadequate in terms of what they see and music lessons , music lessons findings that the majority of opinion could not apply according to the curriculum have been identified. As a result, teachers in music education candidates, they find themselves with adequate knowledge and equipment , taken together with that music and music education classes, it seems to contribute to the teaching practice course

Key Words: Music education, mastership practice, music class

Giriş

Eğitim, geçmişten günümüze insan yaşamının her safhasında önemli bir yere sahip olmuştur. Türkiye'deki Eğitim sistemi de geçmişten bu güne değin çağdaş yaşam standartlarının gerekleri doğrultusunda gelişerek şekillenmiştir.

Türk Eğitim sisteminin temel amacı; Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik değerlere bağlı, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, ulusal kültürünü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi insanının yetiştirilmesidir (MEB, 2006).

Bu temel amaçtan hareketle, bilim ve tekniğin özünü oluşturacak Sanat Eğitiminin de, önemi günümüz eğitim anlayışımız içerisinde gittikçe daha fazla yer almaktadır. Sanat Eğitiminin en önemli kollarından biri de Müzik Eğitimi ve Öğretimidir.

Ülkemizdeki okulların ders programları içerisinde öğrencilerin psikomotor (devinişsel) davranışlarının gelişmesine katkı sağlayacak olan müzik ders saatleri, günümüz eğitim sisteminde özelliğine göre farklı yapıda olan liselerde ders programına göre farklılık göstermekte olup bunun yanında, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda haftada ikişer saat, 4, 5, 6, 7. ve 8. sınıflarda haftada birer saat müzik eğitimi yapılmaktadır. Müzik öğretmeni sayısı yeterli olan bölgelerde 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflara branş öğretmeni, 1,2 ve 3. sınıflara ise sınıf öğretmeni girmektedir. Ancak branş öğretmenin sayı olarak yetersiz olduğu okullarda sınıf öğretmeni 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıfların müzik dersine girebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, programda bulunan müzik dersini istenilen düzeyde yapabilmesi için müzik ile ilgili bazı temel bilgilere ve özelliklere sahip olması gerekir. İlköğretim çağındaki bir öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve özellikle psikomotor (devinişsel) alandaki gelişimi çok önemlidir. "Öyleyse, müzik eğitimi, özellikle ilköğretim döneminde göz ardı edilmeden ele alınmalı, örgün ve yaygın eğitim bütünü içinde, tamamlayıcı, destekleyici, yaratıcılığa ve ileriye götürücü işlevini kesinlikle yerine getirmelidir" (Yıldız, 2002, s. 14). Öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinden müzik alanında yeterli bilgi ve birikimi alabilmeleri için, sınıf öğretmeninin lisans döneminde yeterli bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. İnsanlara, küçük yaşlarda el ve düşünme becerileri kazandırmak çok önemlidir. Daha büyük yaşlardaki insanlara el ve düşünme becerilerini kazandırmak daha zor olduğu için, ilköğretim düzeyinde müzik eğitimi ile bu becerilerin kazandırılması daha

kolaydır. Çünkü fiziksel yapı becerilerin kazandırılmasında etkilidir. Bu yaşlardaki çocukların algılama düzeyleri ve bellekleri daha güçlüdür. Bu dönemde sınıf öğretmenlerine çok büyük görev düşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin de bu sorumlulukların altından kalkabilmesi için, lisans döneminde müzik eğitimi ve öğretimi konusunda yeterli eğitime sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca zaman içinde de kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerekmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu"nun 43. maddesinde "Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır" (MEB, 1739 Sayılı Kanun). Bu çerçevede, sınıf öğretmeni adayları lisans döneminde aldıkları eğitim doğrultusunda son sınıfta MEB"e bağlı ilköğretim okullarında staj yapmaktadırlar. Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında aldıkları müzik ve müzik öğretimi derslerinin son sınıf öğretmenlik uygulamalarındaki yansımalarını araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Müzik Eğitimi ve Öğretimi

İnsanların yaşantısında vazgeçilmez bir yere sahip olan müzik, Uçan (1997, s. 10) tarafından "duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür" biçiminde tarif edilmiştir.

İnsan hayatında müzik, eğitim alanı ve aracıdır. Eğitim alanı olarak müzik, insanın hem zihinsel, hem duyuşsal, hem de kas yönünden bir bütün olarak gelişimini sağlayıcı bir özelliğe sahiptir.

Müzik eğitimi ülkemizde genel-özengen-mesleki olmak üzere üç şekilde yürütülmektedir. "Genel müzik eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayrım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir „insanca yaşam" için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar" (Uçan, 1997, s. 31).

"Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalına özengence(amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar" (a.g.e.).

"Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar" (a.g.e., s. 32)

Ülkemizde genel müzik eğitimi ilkokullarda, genellikle sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenliği bölümlerindeki müzik derslerinin bir sınıf öğretmeninin mesleki yeterlilikleri düşünüldüğünde önemi büyüktür. Müzik eğitimi her dönemde çocukların bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimlerinde önemli roller oynamaktadır.

"Müzik, eğitimin değişik alanlarında ve düzeylerinde öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıran ya da sağlamlaştıran bir araçtır. İlköğretim çağı çocuğunun yaşamındaki

yeri ve önemi nedeniyledir ki müzik; ilköğretimde sağlam bir eğitim temeli, anlamlı bir eğitim boyutu, kullanışlı bir eğitim aracı, etkili bir eğitim yöntemi ve önemli bir eğitim alanıdır" (a.g.e., s. 13-14)

Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Müzik Eğitimi

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı 2006-2007 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, müzik dersi, müzik adıyla III. yarıyılda bir saati teorik, iki saati uygulama olmak üzere haftada 3 saat, müzik öğretimi adıyla IV. yarıyılda bir saati teorik, iki saati ise uygulama olmak üzere haftada 3 saat şeklinde öğretimi gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Söz konusu iki bölümle ilgili açıklamalar aşağıdaki gibidir.

"Müzik: Müziğin temel bileşenleri, temel müzik bilgileri; nota bilgisi, müzikte aralık kavramı, müzikte ritm kavramı, şarkı dağarcığı oluşturulması; Türkiye"de ve dünyada müzik tür ve biçimleri; geleneksel müzikten çağdaş müziğe geçiş, çalgı öğretimi, toplu çalma ve söyleme, eğitimde müziğin rolü, yaratıcılığı geliştirmede müziksel işitme.

Müzik Öğretimi: Müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota öğretimi teknikleri, ritm ve melodiden yararlanarak orff çalgılarıyla çocuklar için şarkıların düzenlenmesi, çalgının şarkı öğretiminde etkili kullanımı, oyun, müzik, dans, drama ve konuşma ilişkisi, müzik-estetik ilişkisi ile müziksel beğeninin geliştirilmesi, müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi, İlköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamaları" (Yükseköğretim Kurulu).

Nurikadıoğlu (2000) "İlköğretim Kurumlarında Müzik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar" konulu araştırmasında, ilköğretim kurumlarında mevcut sorunların artarak devam ettiğini, müzik dersi için haftalık ders saatinin, müzik dersliğinin ve araç gereçlerinin yeterli olmadığını, müzik programının öğrencilerin günlük yaşamında kullanacağı özellikten uzak, ders kitaplarının, repertuarın ve sınıf öğretmenlerinin müzik bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Kaptan (2004) "Bolu İli İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Derslerini İşleyişi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi" konulu araştırmasında, müzik eğitimine ilişkin yetersizliklerin en büyük nedeninin, sınıf öğretmenlerinin eğitimciliğe yönelik öğrenim gördüğü yıllarda ya müzik eğitimi almamış olması, ya da aldığı müzik eğitiminin çok kısa süreli ve dar bir kapsamda verilmiş olduğu sonuçlarına varmıştır.

Sazak (2003), . "Müzik Öğretmenliği A.B.D. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerinin Değerlendirmeleri (A. İ. B. Ü. Örneği)".konulu, deneysel yöntemlerden tek gruplu öntest-sontest modeli kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği A.B.D. dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama dersinde yer alan yeterliklere ilişkin puanlarının uygulama öncesi ve sonrası anlamlı derecede fark olmadığı, dört yıllık bir eğitim sürecinden geçen öğrencilerin alanları ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli oluşu dışında, kendilerini gerektiği şekilde değerlendirememeleri, alan hâkimiyetlerini sınıf ortamına taşıyamamaları, öğretmenlik formasyonu derslerinde edindikleri bilgileri hayata geçiremedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Barışeri (2008) "İlköğretim Öğretmen Adaylarının İlkokul Müzik Eğitimine Karşı Olan Tutumlarının ve Müzik Öğretiminde Kendilerine Olan Güvenlerinin Gelişmesinde Okul Uygulamalarının Önemi" konulu araştırmasında, ilkokul öğretmenlerinin müzik öğretimine karşı olan tutumlarını ve duygularını açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Buna göre 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmasa da 3. sınıf öğrencilerinin hem müzik dersinde, hem de aktivitelerinde kendilerine daha fazla güvendikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebebini ise, okul uygulamalarına çıkan 4. sınıf öğrencileri, üniversite sıralarındaki teorik bilgilerden gerçek hayata yani ilkokul sınıflarına geçince gerçek bir şok yaşamaları olabilir şeklinde açıklamıştır.

Küçüköncü(1998) "Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi" konulu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimlerinin yeterli düzeyde verilmesinin, ilköğretim kurumlarındaki müzik derslerinin kalitesinin artması için mutlaka gerekli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın günümüze kadar yapılan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki müzik eğitimi derslerinin, öğretmenlerin eğitimi bakımından yeterli olmadığını belirtmiştir

Problem

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin lisans programında aldıkları müzik ve müzik öğretimi derslerinin, son sınıf öğretmenlik uygulamalarına katkısı nasıl olmaktadır?

Alt Problemler

Öğrencilerin, ilköğretim programının içerdiği temel müzik bilgilerine ne kadar sahip oldukları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin, son sınıf öğretmenlik uygulamasında, şarkılara eşlik ederken, seslerini kullanabilme yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin, son sınıf öğretmenlik uygulamasında, şarkılara eşlik ederken, çalgı kullanabilme yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

4.Öğrencilerin, derslere ve konulara ilişkin yeterli kaynak ve materyale sahip olma konusundaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin, lisans döneminde aldıkları Müzik ve Müzik Öğretimi derslerinin, öğretmenlik uygulamalarına katkısını değerlendirerek, öğretmen adaylarının, uygulamalarda müzik dersine ilişkin yeterliliklerini saptamaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin lisans döneminde aldıkları Müzik ve Müzik Öğretimi derslerinin, öğretmenlik uygulamalarına katkısının değerlendirilmesi, son sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan müzik dersleri ile ilgili eksikliklerinin belirlenmesi ve çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Sayıltılar

Öğrencilerin anket sorularını cevaplandırırken, görüşlerini içtenlikle yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırma için seçilen katılımcıların evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Ulaşılan kaynaklardan alınan bilgilerin gerçek durumları yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı lisans 4. sınıf öğrencilerinden 45 kişi ile sınırlandırılmıştır.

Bu araştırma 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasında, müzik derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemeye yönelik, nicel durum çalışması araştırma deseninin kullanıldığı bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada evren olarak, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri alınmıştır. Örneklem olarak da, Amaçlı örneklem yöntemlerinden, kritik durum örneklemesi yöntemi ve basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak, 45 öğrenci belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak öğrenci görüşlerini saptamak amacı ile uzman görüşleri doğrultusunda bir anket hazırlanmış ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Anket formunda öğrencilerin lisans döneminde aldıkları Müzik ve Müzik Öğretimi dersleri hakkındaki düşüncelerini (temel müzik bilgileri, seslerini kullanabilme becerileri, okul çalgılarını kullanabilme becerileri, kaynak ve yeterli materyale sahip olma durumları) saptamak için 15 soru yer almıştır. Anketin güvenirliği için 10 kişilik bir öğrenci grubuna ön bir uygulama yapılmış, öğrencilerden alınan geri dönütler çerçevesinde anket soruları yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler araştırma sorularına göre düzenlenerek, SPSS programında frekans ve yüzde değerleri alınarak anlamlı bir hale getirilmiştir. Son olarak elde edilen veriler doğrultusunda bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin, ilköğretim programının içerdiği temel müzik bilgilerine ne kadar sahip oldukları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tablo 1. Solfej Yapabilme Bilgi ve Becerisine Sahip Olma Durumu

	f	%
Tamamen	3	6,6
Büyük ölçüde	1	40,
Kısmen	1	42,
Hiç	5	11,
TOPLAM	4	100

Tablo 1"den anlaşıldığı üzere, öğrencilerin % 46,7"unun solfej yapabilme bilgi ve becerisine sahip olduğu, buna karşın % 53,3"sinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini bu konuda yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Tablo 2.Şarkıları Öğretebilmek İçin Gerekli Olan Müzik Terimleri ve İşaretlerini Bilme Durumu

	f	%
Tamamen	7	15,5
Büyük ölçüde	19	42,2
Kısmen	19	42,2
Hiç	0	0
TOPLAM	45	100

Tablo 2'den anlaşıldığı üzere, öğrencilerin % 57,7"sinin müzik terimleri ve işaretlerini yeterli ölçüde bildikleri, buna karşın % 42,2"inin ise yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini bu konuda yeterli buldukları söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin, son sınıf öğretmenlik uygulamasında, şarkılara eşlik ederken, seslerini kullanabilme yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tablo 3. Seslerini Müzikal Bir Biçimde Şarkı Söylemeye Uygun Bulma Durumu

	f	%
Tamamen	3	6,6
Büyük ölçüde	8	17,7
Kısmen	26	57,7
Hiç	8	17,7
TOPLAM	45	100

Tablo 3"ten anlaşıldığı üzere, öğrencilerin % 24,3"unun seslerini müzikal bir biçimde şarkı söylemeye uygun buldukları, buna karşın % 75,4"inin ise kısmen ve hiç seçeneklerinde olması öğrencilerin seslerini müzikal bir biçimde kullanmada kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmektedir.

Tablo 4. Lisans Döneminde Alınan Müzik ve Müzik Öğretimi derslerinin, Bireysel Ses Eğitimine Katkısı

	f	%
Tamamen	8	17,7
Büyük ölçüde	14	31,1
Kısmen	20	44,4
Hiç	3	6,6
TOPLAM	45	100

Tablo 4"te öğrencilerin, % 48,8"sının lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin bireysel ses eğitimlerine gerektiği kadar katkı sağladıkları görüşünde oldukları, buna karşın %51,2"ünün yeteri kadar katkı sağlamadıkları görüşünde oldukları görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin, son sınıf öğretmenlik uygulamasında, şarkılara eşlik ederken, çalgı kullanabilme yeterlilik düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tablo 5. Lisans Döneminde Alınan Çalgı Eğitiminin Düzeyi

	f	%
Tamamen	1	22,2
Büyük ölçüde	2	62,2
Kısmen	7	15,5

Hiç	0	0,0
TOPLAM	4	100

Tablo 5"ten anlaşıldığı üzere, öğrencilerin % 84,4"ünün verilen çalgı eğitimi düzeyini yeterli gördükleri, buna karşın % 26,6 gibi bir kısmının kısmen cevap vermesi, çalgı eğitiminin amacına ulaştığını göstermektedir.

Tablo 6. Lisans Döneminde Alınan Çalgı Eğitiminin, Yapılan Müzik Dersine Katkısı

	f	%
Tamamen	0	0
Büyük ölçüde	7	15,5
Kısmen	28	62,2
Hiç		22,2
TOPLAM	45	100

Tablo 6"da, öğrencilerin % 15,5"ünün lisans döneminde aldıkları çalgı eğitiminin müzik derslerine yeterli ölçüde katkı sağladığını, buna karşın % 84,4"sinin lisans döneminde aldıkları çalgı eğitiminin müzik derslerine yeterli ölçüde katkı sağlamadığını belirtmişlerdir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin, derslere ve konulara ilişkin yeterli kaynak ve materyale sahip olma konusundaki görüşleri nelerdir?

Tablo 7. Müzik Derslerine İlişkin Uygun Materyal Hazırlayabilme Konusunda Yeterlilik

	f	%
Tamamen	2	4,4
Büyük ölçüde	12	26,6
Kısmen	23	51,1
Hiç	8	17,7
TOPLAM	45	100

Tablo 7"de öğrencilerin % 31,0"unun yeterli kaynak ve materyale sahip olduğu, buna karşın % 68,8"inin yeterli kaynak ve materyale sahip olmadığı görülmektedir.

Çizelge 8. Derslerle ve Konularla İlgili Öğretilebilecek Şarkı Dağarcığına Sahiplik

	f	%
Tamamen	4	8,9
Büyük ölçüde	15	33,3
Kısmen	26	57,8
Hiç	0	0
TOPLAM	45	100

Tablo 8"de öğrencilerin % 42,2"unun gerekli şarkı dağarcığına sahip olduğu, buna karşın % 57,8"sinin sahip olmağı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin, ilköğretim programının içerdiği temel müzik bilgilerine(solfej yapabilme, müzik terim ve işaretlerini tanıma) sahip olma konusunda kendilerini çok yeterli bulmadıkları, öğretilecek konulara ilişkin olarak ise, kendilerini seslerini kullanabilecek yeterlilikte bulmadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin, bireysel ses eğitimlerine yeteri kadar katkıda bulunduğu, aldıkları çalgı eğitiminin de sınıf içi etkinliklerde kullanım için yeterli olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, müzik dersi ile ilgili materyal hazırlayabilme konusunda yine kendilerini yetersiz buldukları, bununla birlikte derslerde öğretilebilecek şarkı dağarcığına yeteri kadar sahip olmadıklarını anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Sanat eğitiminin temellerinin atıldığı ilköğretim kurumlarımızda, eğitim kalitesinin artırılması için öncelikle sınıf öğretmenleri adaylarımızın lisans döneminde gerekli ses ve çalgı eğitimi almakla birlikte, bunu derslerde uygulama yetisine sahip olmadıkları görülmektedir.

Yapılan bu araştırma da göstermektedir ki, sınıf öğretmeni adaylarımız konuya ilişkin olarak kendilerini çok fazla yeterli bulmamaktadırlar.

Öneriler

Bu sonuçların ışığı altında, aşağıdaki öneriler getirilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarını, Müzik Eğitiminin önemi konusunda bilinçlendirerek, lisans döneminde bu derslere daha fazla önem vermeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adaylarının, lisans döneminde, müzik eğitimi veren bölümlerden seçmeli alan dersleri almalarına olanak sağlayarak kendilerini bu konuda daha fazla yetiştirmelerine imkân tanınmalıdır.

Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları müzik eğitimi derslerinin uygulamaya yönelik ders saatlerinin arttırılması sağlanmalıdır.

Sınıf Öğretmenliği ABD Lisans Programı, Müzik ve Müzik Öğretimi derslerinin programları tekrar gözden geçirilerek, düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynaklar

Barışeri, N. (2008) "İlköğretim Öğretmen Adaylarının İlkokul Müzik Eğitimine Karşı Olan Tutumlarının ve Müzik Öğretiminde Kendilerine Olan Güvenlerinin Gelişmesinde Okul Uygulamalarının Önemi".<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/tez_ozetleri/nurtug.html>

Barış, A.D., ÖZATA, E. (2009) "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında Alınan Müzik-Müzik Öğretimi Derslerinin Öğretmenlik Uygulamalarındaki Yansımaları", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 9, Sayı 18, Aralık 2009, 27- 42

Kaptan, M. (2004). "Bolu İli İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Derslerini İşleyişi ile İlgili Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi" . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçüköncü, Y. (1998). "Sınıf Öğretmenliğinde Müzik Eğitimi". http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1870895336_3-

MEB. "Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 s.k)". Resmi Gazete, 14574; 24 Haziran 1973.

MEB.(2006). "Türk Milli Eğitim Sistemi". http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html

Nurikadıoğlu, R. , H. (2000). "İlköğretim Kurumlarında Müzik Dersinde Karşılaşılan Sorunlar"

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sazak, N. "Müzik Öğretmenliği A.B.D. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerinin Değerlendirmeleri (A. İ. B. Ü. Örneği)".

<http://www.muzikegitimcileri.net/>

Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1997). "Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımları". Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Varış, Y. A. (2011) "Müzik Öğretmeni Adaylarinin Okul Deneyimi Üzerine Görüşleri" M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2011, Sayı: 33, Sayfa: 177-191

Yavuzer, H. (1996) Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yükseköğretim Kurulu. "2015-2016 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı"

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48

Yıldız, G. (2002). İlköğretim Birinci Kademe Müzik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.



ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE YERLEŞTİRME



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINDA KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLER VE BU PROBLEMLERİN NEDEN OLDUĞU OLUMSUZ DÜŞÜNCELER

Mehmet Yavuz Özçelik, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozcelikmehmetyavuz@gmail.com

Meliha Yalama, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, meliha_yalama@hotmail.com

Mehmet Budak, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehmetbudak48@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmayla sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştığı problemler ve problemleri neden olduğu olumsuz düşünceleri ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik çözüm önerileri hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4.sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Yapılan çalışmaya 15 öğrenci katılmıştır ve çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma da veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi sırasında öğrencilere 3 boyutlu formdan oluşan "Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemler ve öğretmen adayları üzerindeki etkileri formu" kullanılarak veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının cevapları doğrultusunda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları üzerinde neden olduğu olumsuz düşünceler ve bu sorunlara karşı çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, Betimsel analiz, Sınıf Öğretmenliği

GİRİŞ

Son yüzyılda eğitim alanında önemli gelişmeler olmuştur. Bu gelişmelere neden olarak teknolojinin gelişmesi sonucu toplumların yaşam biçimlerini ve yaşamlarına dair gereksinimlerini değiştirmiş olmasıdır. Durum böyle olunca toplumda var olan bireylerin eğitim özelliklerini ve eğitimin gereksinimlerini değiştirmiştir. Bu değişimin sonucunda eğitim kalitesinin önemi artmıştır. Kayadibi (2001) eğitim kalitesini, eğitime tabi tutulmuş kişilerin, kendi eğitimleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarıyla toplumun ihtiyaç ve isteklerine beklenen düzeyde ve derecede cevap verebilmeleri olgusu olarak tanımlamıştır. Bireylerin çağın gereksinimlerini karşılayabilmesi için eğitim kalitesini arttırmak gerekmektedir. Bu konuda öncelikle eğitimin unsurların söz etmek gerekir. Okulun; eğitim programları, öğrenci, öğretmen, yönetici, bina ve araç- gereçler olmak üzere beş temel öğesi vardır (Çağlar, 2011). Bu öğeler arasında eğitim kalitesi arttırmak için en önemli öğe olarak

öğretmen unsuru görülmektedir. Öğretmen unsurunu değerlendirdiğimizde gerek öğretmenleri sahip olması gereken özel alan yeterlilikleri gerek de öğretmen adaylarının alan yeterliliklerini sağlanmasına yönelik uygulamalar konusu göz önünde bulundurulmalıdır.

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri

Sınıf öğretmenlerinin alan yeterlilikleri konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve bunun sonucunda sahip olunması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Milli eğitim bakanlığı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 45' inci maddesi hükümleri kapsamında, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir dizi çalışma yapmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü [OYEGM], 2008, B.08.0.ÖGM.0.13). Bu yönetmelikle birlikte belirlenmiş olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerini şu şekilde sıralayabiliriz. (OYEGM, 2008)

1. Öğrenme-Öğretmen Ortamı ve Gelişimi
2. İzleme Ve Değerlendirme
3. Bireysel Ve Mesleki Gelişim-Toplum İle İlişkiler
4. Sanat Ve Estetik
5. Dil Becerilerini Geliştirme
6. Bilimsel Ve Teknolojik Gelişim
7. Bireysel Sorumluluklar Ve Sosyalleşme
8. Beden Eğitimi Ve Güvenlik

Yeterlilik alanlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğretmen hayatı boyunca sahip olması gereken yeterliliklerini ana başlıklar halinde görmekteyiz. Sınıf öğretmenleri çocukların eğitiminde bir temel olma açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü çocuklar okuma yazma ve diğer eğitim faaliyetlerini sınıf öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirmektedir. Bunun içindir ki diğer branş öğretmenlerine göre kendini gerekli bağlamlarda geliştirebilmeli, eğitim öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukları bilmeli ve sahip olduklarını aktarabilmelidir. Bahsedilen bu özellikler için Milli Eğitim Bakanlığı sınıf öğretmenleri için mesleki, yeterlilikleri hakkındaki bulgular yukarıda ana başlıklar halinde verilmiştir. Bu başlıklara göre bir sınıf öğretmeninden eğitim öğretim sürecinde sınıf ortamında aşağıdaki davranışları yapması beklenir.

- Sınıf ortamında gerekli ders ortamını hazırlar
- Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilir ve gelişimlerini dikkate alır.
- Öğrencilerin okuma yazma süreçlerini izler ve gerekli değerlendirmeli yapar.
- Mesleki yeterliliklerin farkına varır ve buna yönelik olarak gerekli çalışmalar yapar.
- Sınıf ortamında yapılan çalışmalara estetik değerler katar.
- Çalışmalarında "Atatürk'ün sanatın gelişmesine verdiği önemi içselleştirebilmelerini sağlamalıdır" (OYEGM, 2008).
- Öğrencilerin Türkçe doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar ve bu konuda öğrencilerine model olur.
- Sınıf içi eğitim öğretim sürecinde teknolojik kaynaklardan faydalanır.
- Öğrencilerin kendilerini, çevrelerini tanımalarına ve çevresinde yaşanan olayları analiz etmelerine yardımcı olur.
- Öğrencinin bedensel gelişi dikkate alarak gerekli sportif faaliyetler içinde olmasını sağlar.

Bahsedilen yeterliliklere yönelik öğretmenlerden beklenen davranışlar yukarı verilmiştir. Sınıf öğretmenleri birden fazla alana hâkim olması sonucu kendini bu alanlarda yeteri kadar geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak bu gelişimleri sağlanabilmesi için öğretmenlerin bazı süreçlerden de geçmesi gerekmektedir. Bu yeterlilikler öğretmenler eğitim öğretim sürecine başlamadan önce bu yeterliliklere sahip olabilmesi için ülkemizde sınıf öğretmenliği adayları milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda 3. Sınıflarda "Okul Deneyimi 1", "Okul Deneyimi 2" ve 4. Sınıflarda "Öğretmenlik Uygulaması" başlığı altında uygulamalar yapılmaktadır

Öğretmen Adaylarının Alan Yeterliliklerini Sağlanması İçin Üniversite Eğitimi Kapsamında Gerçekleştirilmiş Olan Uygulamalar

Türkiye de öğretmen olmak için üniversitelerin eğitim fakültelerinden ya da öğretmenlik bölümü bulunan fakültelerinden mezun olmak ve devletin belirlemiş olduğu sınavlardan yeterliliklere sahip olmak gerekmektedir. Öğretmen adayları almış oldukları dört yıllık eğitim süreleri boyunca öğretmenlik alan bilgisi ve deneyimi kazanmak için "okul deneyimi 1 ve 2" ile "öğretmenlik uygulamaları" başlığı altında bulunan dersleri almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununa göre okul deneyimini "Öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan dersleri" ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998). Yine aynı kanunla birlikte öğretmenlik uygulamasını **"**Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders" olarak ifade edilmektedir (MEB, 1998) ifade etmektedir. Türkiye de öğretmen olmak için üniversitelerin eğitim fakültelerinden ya da öğretmenlik bölümü bulunan fakültelerinden mezun olmak ve devletin belirlemiş olduğu sınavlardan yeterliliklere sahip olmak gerekmektedir. Öğretmenlik uygulamalarında sürecinde öğretmen adayları üniversitelerin son sınıfında iken teorik olarak iki ve uygulamalı olarak 6 saatlik bir ders görmektedir. Bu şekilde verilmekte olan uygulama derslerinin işlevlerini yerine getirip getirmediği konusunda YÖK sürekli olarak inceleme altında olmuştur. Buna bağlı olarak da öğretmenlik uygulamalarına yönelik dış kaynaklar incelenmiştir. Bu kapsamda Amerika ve İngiltere'de uygulanan öğretmen eğitim programları incelenerek, Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullarda daha fazla pratik yapmaları sağlanmış ve bu süreçte yapılan çalışmalar düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenerek değerlendirme yoluna gidilmiştir (YÖK, 1999).

Bu çalışmalarla birlikte öğretmenlik uygulamalarındaki süreçlere yönelik farkındalıklar ortaya konulmuş, olumlu ve olumsuz etkenler tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar sürekli öğretmenlik uygulamalarının düzenli ve planlandığı şeklinde görüşler öne sürülmüştür. Bunun yanı sıra bazı çalışmalar, var olan olumsuzlukları tespit edilmiş olsa dahi öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkilerinin süreç bakımından daha faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Altıntaş ve Görgen'in (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulaması II dersi sonunda öğretmen adaylarının beklentilerine ulaştıklarını ileri sürmüşlerdir.

Azar'ın (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerini "Fakülte-okul işbirliği programına katılan taraflar Okul Deneyimi 1, Okul Deneyimi 2 ve Okullarda Uygulama Çalışmalarının faydalı olduğu noktasında görüş birliğinde oldukları

söylemelerinden ortaya çıkmaktadır." şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda diğer bir araştırmada Oral ve Dağlı (1999) okul deneyiminin yüksek derecede, mesleki yeterlikler kazandırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenlik uygulamaları öğretmen yeterlilikleri konusunda önemli bir yere sahiptir. Ancak bu süreçte göz ardı edilen noktaların da araştırılması ve gün ışığına çıkarılması gerekmektedir.

Süreçte öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler ya da olumsuz davranışlarda vardır. Bu konu üzerine araştırma yapan Altınok ve Eskimen (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin tahmin ettiklerinden daha zor olduğunu ve bazı derslere hâkim olamamaları neticesinde yetersiz kalma korkusu yaşadıkları şeklinde bir sonuca varmışlardır. Bir başka araştırmada Koç ve Yılmaz (2006) "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili problem yaşayan öğrenciler, okul idaresi, Uygulama Öğretmeni ve öğrenciler dışındaki çeşitli nedenlerden dolayı problem yaşadıklarını" belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlik uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Fakat yaşanılan problemleri varlığından, bu problemlerin öğretmen adaylarının mesleki yaşamı üzerine etkileri araştırılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarla birlikte eğitimin uygulama kısmında yeni faaliyetler geliştirilmesi için kaynak oluşturulacaktır. Bununla birlikte eğitim süreçleri ve eğitim çıktılarının kalitesi arttırılacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının mesleğe yönelik yeterliliklerini gelişiminde faydalı olacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin neden oldukları olumsuz düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik uygulamasının içeriğinde neler bulunmaktadır?

2.Milli eğitime bağlı uygulama okullarında öğretmenlik uygulamaları nasıl gerçekleştirilmektedir?

3. Öğretmen uygulamalarında öğretmen adaylarının karşılaştığı problemler nelerdir?

4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkında ileri sürdüğü çözümler nelerdir?

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin neden oldukları olumsuz düşünceleri belirlemeye yönelik bir çalışma olarak yürütülen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve nitel araştırma geleneğine uygun bir çerçeve çizilmiştir. Nitel araştırma, araştırmacının araştırılacak konuyu doğal ortamda inceledikleri, araştırılan insanların getirmiş olduğu anlamları katarak olguyu yorumlama ve anlamlaştırma çabası olarak görmektir. (Denzin ve Lincoln 1994, akt. Ekiz, 2003)

Çalışmalarda var olan durumları derinlemesine incelenerek ve analiz etmek için; görüşmeler, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testi ve bu metotların kombinasyonları kullanılabilir (Schmidt, 1997). Bu çalışmada odak grup görüşmesi ve açık uçlu sorular ile öğretmen uygulamalarına yönelik durumun derinlemesine incelenmiş ve analiz edilmiştir.

KATILIMCI

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitim gören 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 27 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcıların 20'si bayan öğretmen adayı, 7 kişisi ise erkek öğretmen adayıdır. Öğretmen adayları genel olarak Muğla doğumlu olmakla birlikte Türkiye'nin tüm bölgelerinden katılımcılar mevcuttur. Örneklemde yer alacak dördüncü sınıf öğrencilerinin belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırma grubu oluşturulurken katılımcıların sadece 4.sınıf öğrenciler (öğretmenlik uygulamasına giden öğrenciler) oluşturması ölçütümüzü belirlemiştir. Çünkü eğitim fakültelerinde eğitim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri staj kapsamında okullara gitmektedirler. Ancak 3. Sınıflar gözlem, 4.sınıflar ise öğretmenlik uygulaması yapmaktadır. Araştırmamızda da öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan probleme yönelik bir çalışma olması araştırma grubu oluşturulurken bu ölçütü dikkate alınmasını sağlamıştır. Çalışmada nitel araştırmaların veri toplama araçlarından olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Krueger'a (1994) göre odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlamaktadır. Odak grup görüşmesi, Ekiz'e (2009) göre, bir grup insanın aynı zamanda bir arada bulunması ve odaklaşmanın araştırmacı ile katılımcılar arasında oluşan sorular ve cevaplar üzerinde olması yanında düşünce ve verilerin araştırmacı ve katılımcıların birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkarılmasıdır.. Bu çalışmada odak grup görüşmesinin temel nedeni, öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir durum üzerinde aynı anda birden fazla kişilerle ve aynı sorularla derinlemesine araştırma yapılmasıdır.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma 4.sınıflardan oluşan 2 grup ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara yönelik 8 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu 3 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutunda kişileri tanımaya yönelik olarak demografik sorular bulunmaktadır. İkinci boyutta öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler, öğretmenlik uygulamalarında staj okulunun, üniversitenin sağladığı veya yetersiz kaldığı noktalar, üniversitede öğretmenlik uygulamasına yönelik teorik olarak verilen öğretmenlik uygulaması dersinin yeterliliklerine dair görüşler bulunmaktadır. Üçüncü aşamada ise öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler konusunda bir soru bulunmaktadır.

VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Çalışmada veri toplama sürecinde daha önce belirtilen çalışma gruplarıyla iki farklı oturum gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlere yönelik deneyimlerinden faydalanılmıştır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak araştırma grubunu oluşturduktan sonra iki oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlara başlanmadan önce her iki gruba da odak grup görüşmelerine yönelik 15 dakikalık bilgilendirmeler yapılmıştır.(odak grup görüşmesi nedir?, yapacak olduğumuz çalışmada kullanacağımız teknolojik araçlar nedir?, çalışma amacı nedir?, öğretmenlik uygulamaları hakkında bilgiler ve görüşme sırasında sorulara yönelik bilgilendirme). 1.grup 14 kişiden oluşmaktadır. 1.grupla görüşme üniversitenin zemin katında bulunan toplantı salonunda gerçekleşmiştir. Salon 18 kişilik ve U şeklinde dizayn edilmiştir. Kamera tüm öğretmen adaylarını görecek şekilde yerleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının önlerine A4 kâğıtları ve kurşun kalem verilmiştir. Gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra görüşmeye başlanmıştır. Ancak süreçte bazı sıkıntılar meydana gelmiştir. Görüşme yapılan yerin toplantı salonu olması nedeniyle sık sık salona gelenler olmuştur ve görüşmelerde dikkat dağıtmıştır. Ayrıca görüşmenin 9. Sorusunda video kameranın şarjı bitmesi nedeniyle görüşme cep telefonu kamerası ile devam edilmiştir ve süreç tamamlanmıştır. 2.grup 13

kişiden oluşmaktadır. 2.grup ile görüşmeler üniversitenin ikinci katında bulunan 101 numaralı sınıfında gerçekleşmiştir. Sınıfımız ortalama 60 kişilik ve iki kişilik sıralardan oluşan üç bölük halinde bir düzene sahiptir. 2.grubun görüşme ortamı 1.grubun görüşme ortamına göre daha büyüktür. Bu yüzden konuşma sırasında ve kayıtların analizi sırasında sesler yankı yapmaktadır. Görüşmeler genel olarak herhangi bir problem ile karşılaşılmadan tamamlanmıştır. Ancak görüşme sırasında görüşme formunun 8 sorusunda bir öğretmen adayı rahatsızlandığı için görüşmeden ayrılmıştır. Görüşmeden ayrılan öğretmen adayımızın arkadaşı da 9.soruya başlarken arkadaşının yanına gitmek için görüşmeden ayrılarak görüşme 1 saatlik bir sürede tamamlanmıştır. Çalışmada öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemler üzerinde öğretmen adaylarının deneyimlerinden faydalanarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

VERİ ANALİZİ

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşıladıkları problemler ve bu problemlerin neden olduğu olumsuz düşünceler üzerine yapılan araştırmada veri analizinde daha önceden ifade edilen araştırma grubuyla gerçekleştirilen odak grup görüşmesi verileri temel alınmıştır. Odak grup görüşmesi ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yapılmasının nedeni, betimsel analizin temel amacı elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde çıktıların sunulmasıdır.(Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bu çalışma da verilerin yorumlanması ve yorumlama işleminden sonra değişken arasında ilişkiler tartışılıp sonuca ulaşılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz yapılırken katılımcıların her bir soruya yönelik olarak verdiği cevaplar soru bazında transkript edilmiştir. Transkript işlemi tamamlandıktan sonra her bir soruya verilen cevaplar üzerinden katılımcıların görüşlerine göre betimsel analiz yöntemiyle analizler yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan görüşler belirtilmiş ve konuya ilişkin çözüm önerilerine yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini belirlemek, sürece yönelik farkındalık, süreçte yaşanılan durumlar, üniversitenin ve danışman hocaların sürece katkıları ya da eksiklileri, sınıf öğretmenleri ve okul idarelerinin tutumları ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına yönelik çözümlerini içeren sorular yer almaktadır. Odak grup görüşmesiyle elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının, Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kodlar	*f*	Kişiler
Deneyim	20	Ö2-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö10-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-18-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö25-Ö26-Ö27
Önemli bir ders	6	Ö10-Ö11-Ö15-Ö17-Ö19-Ö24-Ö27
Öğretmen davranışları	3	Ö1-Ö3-Ö9
Endişe	1	Ö12

Tablo 1'de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları hakkındaki genel görüleri ele alınmıştır. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının deneyim kazandırdığını bu yüzden uygulama dersinin önemli bir ders olduğu görüşünde olduğu görülmektedir. Bu açıklamayı yapan öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Derslerin az ama verimli bir ders olarak görüyorum bu süreçte neleri yapmamız neleri yapmamamız konusunda uygun örnekler görüyoruz." Ö6

"Verimli olduğunu düşünüyorum. Öğrendiğimiz bilgileri öğretmenlik uygulaması ile uyguluyorum." Ö15

"Mesleğe başladığımızda zorluk çekmememizi sağlayacak bir ders olarak görüyorum." Ö22

"Öğretmenlik uygulaması tabii ki önemli bir ders olduğunu düşünüyorum. Zaten en büyük avantajı deneyim sağlayarak eksiklerimizi gidermemi sağlıyor." Ö27

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasının kazanımları yanı sıra uygulamalardaki öğretmen davranışlarının sürece olan bakış açılarına etkiledi görülmektedir. Öğretmen adaylarımız biri görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

"Öğretmen uygulaması birçok gittiğimiz okuldaki staj öğretmeni bizim öğrendiğimiz, gördüğümüz yaklaşımları uygun bir şekilde davranıyorsa bizim için sıkıntı olmuyor. Bizde gayet rahat hareket edebiliyoruz ama bize göre biraz ters olduğunda bu sefer bizde kasılıyoruz hani öğrenciler açısından da üzülüyoruz ama bir şey de yapamıyoruz o zaman çok sıkıcı ve zor oluyor gitmek de istemiyoruz. Bir zorunluluk haline geliyor ama yok güzel olunca bizde iyi bir şekilde yapıyoruz." Ö1

Bununla birlikte öğretmen adaylarından sadece birisi süreçte mesleğe yönelik endişeleri olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı görüşünü;

*"Öğretmenlik uygulamaların birinci sınıftan itibaren başlaması taraftarıyım. Çünkü simdi bile öğretmen bizi sınıfta öğrencilerle bıraktığında hiçbir şey yapamıyoruz, 4 saat sınıfı yönetemiyorken seneye nasıl yapacağım bilmiyorum?"*Ö12 şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Uygulaması Kapsamında Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşleri

Kodlar	*f*	Kişiler
Sınıf yönetimi	9	Ö16-Ö19-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö25-Ö26
Öğretmen tutumları	9	Ö3-Ö4-Ö5-Ö8-Ö10-Ö13-Ö15-Ö16-Ö19
Öğretmen otoritesi	4	Ö1-Ö7-Ö9-Ö11
Problem yaşamama	4	Ö2-Ö17-Ö21-Ö27
Ağabey ve abla olarak görülme	3	Ö12-Ö20-Ö23
Öğrencileri tanımamak	2	Ö10-Ö14
Öğretmenlerin yaşı ve teknoloji kullanımı	1	Ö6

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulamalarda çeşitli değişkenlere göre karşılaşmış oldukları problemler ver verilmektedir. Bu problemler sınıf yönetimi, sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına olan tutumları, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde öğretmen adayına ya da öğrencilere karşı otorite kurma çabası, öğrencilerin adayları ağabey ya da abla olarak görmesi, öğretmen adaylarının öğrencileri tanıyamaması ve öğretmenlerin sınıf ortamında meslekteki yaşları ve teknoloji kullanımından kaynaklanan sorunlar ile karşılaştığı görülmektedir.

Öğretmen adayları sınıf yönetimde karşılaşmış oldukları sorunları bazı öğretmen adayları kendilerinden kaynaklandığı, bazı problemlerin sınıf öğretmenleri tutumlarından kaynaklandığını ve bazı problemlerinde öğrencilerin öğretmen adaylarını ağabey ya da abla olarak görmesinden kaynaklandığını düşünmektedir. Bahsedilen görüşlere örnekler aşağıda verilmiştir.

"Sınıfta ders anlatırken sesimin çok ince ve düşük çıktığı için güçlüklerle karşılaştım. Ayrıca biraz yumuşak yüzlüydüm bu yüzden çocuklara söz geçiremiyordum." Ö24

"Geçen hafta veya ondan önceki hafta matematik dersi anlatıyorum ve bir öğrencin zorluk yaşadı. Üniversitedeki matematik hocamızın bize öğrettiği şekilde çocuğa yardım edeyim dedim zaten çocuk zorluk çekiyor diye bir iki dakika ilgilendim daha sonra öğretmen geldi ve kolumdan tutup biraz sesli bir şekilde 'sen onu bırak' yoksa ders bitecek dedi ve gitti sonuç olarak o çocuğun kendine olan özgüveni nasıl olsun? O noktada öğretmene bir şey diyemedim çünkü işin açıkçası orada öğretmen değiliz" Ö5

"Sınıf yönetiminde bende biraz sıkıntı çektim. Bunun nedeninde çocukların bizi öğretmen değil abi abla olarak görüyor." Ö20

Uygulamalarda karşılaşılan bir diğer problemin, sınıf öğretmeninin sınıf ortamında hem öğretmen adayları üstünde hem de öğrenciler üzerinde otorite kurmaya çalışması yüzünden meydana geldiği görülmektedir. Bu şekilde düşünen öğretmen adaylarımızdan bir tanesi görüşünü;

"Öğretmenler bize güvenmiyor. Sınıf içinde otoritesi sağlamak için çok kuralcı davranıyorlar." Ö9

Öğretmen adaylarından sadece birisi öğretmenlerin yaşları ve buna bağlı olarak teknolojiyi kullanımı açısından problemle karşılaştığını dile getirmektedir. Öğretmen adayı görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"(...)Yaş problemi önemli bir sorun bana göre, değişen teknolojiye ayak uyduramıyorlar(...)." V6

Öğretmen adaylarının çok az süreçte hiçbir sorun ya da problemle karşılaşmadığı görülmektedir. Bu görüşe sahip öğretmen adayları şunları söylemektedir.

"Ben bir problemle karşılaşmadım aksine sınıfına girdiğim öğretmenler diğer günlerde de gelip ders anlatmamı istiyorlar(...)." Ö2

"Ben herhangi bir sorun ile karşılaşmadım." Ö27

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Üniversite ve Danışmanlara Yönelik Görüşleri

Kodlar			*f*	Kişiler
Üniversite	Olumlu	Görevlerini yapması	1	Ö7
	Olumsuz	Üniversitenin yetersizlikleri	13	Ö1-Ö5-Ö6-Ö8-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö21-Ö25
		Planlama yapılmaması	4	Ö2-Ö4-Ö13-Ö26
		Ücret	4	Ö3-Ö9-Ö11-Ö22
Danışman	Olumlu	Görevlerini yapması	12	Ö3-Ö4-Ö7-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö15-Ö17-Ö18-Ö20-Ö21
	Olumsuz	Danışmanın ilgisizliği	4	Ö1-Ö16-Ö19-Ö21
		Danışman hocaların farklı uygulamaları	5	Ö22-Ö23-Ö24-Ö26-Ö27

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları kapsamında üniversite ve üniversitelerindeki danışmanlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının birçoğu üniversiteye yönelik olumsuz görüş bildirmektedir. Karşılaşılan olumsuzlukların üniversitenin yetersiz çalışmaları, planlamaya yönelik eksiklikler ve öğretmen adaylarına yol parası ya da staj yaptıkları için herhangi bir ücretin ödenmemesi olduğu görülmektedir. Buna yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

"Üniversitenin bu konuda bize hiç destek sağladığını düşünmüyorum. Kendi başımızaymış gibi geliyor bana (...)" Ö1

"Üniversite tanıtım ve bilgilendirme konusunda bize hiç yardımcı olmuyor. Bu sene bazı şeylerin farkına daha iyi vardık. İki otobüs değiştirerek gittiğimiz okullar ve oraya gittiğimizde kendimizi yalnız hissettik." Ö6

"(...)Üniversitede bir sıkıntı var. Dönemin başında stajyer öğretmenlerin nereye gönderileceği çok geç belirleniyor. Bence bu biraz daha hızlı bir şekilde sürdürülmesi gerekiyor" Ö4

"(...)Bazı bölümdeki arkadaşlar staj kapsamında ücret alıyorlar biz almıyoruz." Ö9

*"(...)Bazı bölümdeki öğrenciler staja başladığında cüzi miktarda da olsa ücretler alıyor ama biz normal de giydiğimiz kıyafetlerle gidemiyoruz. Yeni şeyler almamız gerekiyor ihtiyaçlarımız oluyor. Bu yüzden en azından yol ücretleri bile karşılansa çok iyi olur. Onun dışında üniversitenin bir yararını da göremedik."*Ö22

Öğretmen adaylarından sadece bir kişi üniversiteye yönelik olumlu görüş ileri sunduğu görülmektedir. Öğretmen adayı görüşünü şu şekilde ifade etmektedir.

"Üniversite ve öğretim üyeleri gerekli yardımlarını yapıyor bana göre daha ne yapsınlar… Bizim yerimize uygulamaya mı gidecekler?" Ö7

Öğretmen adayları üniversitedeki danışmanlarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının olumlu yönde olarak danışmanların görevlerini

yerine getirdiğini dile getirmektedir. Bu söylemde bulunan öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda verilmektedir.

"Hocamız bizzat okula gelip uygulama okulundaki öğretmenlerle tanıştırdı bu durum beni daha da onurlandırdı bu güzel bir şeydi (...)." Ö15

"Üniversitede hocamız gerekli yardımı ve denetlemeyi yapıyor(...)." Ö9

*"Ben hocalarımızın yardımcı olduğunu düşünüyorum(...)."*Ö18

Bahsedilen görüşlerin yanı sıra bazı öğretmen adaylarının danışmanlara yönelik olumsuz görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bu olumsuzluklar danışmanların ilgisizliği ve uygulamalar sırasında danışmanların uygulamaya yönelik farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Bu görüşler;

"(...) Öğretmenlerimizin bazıları hiçbir şekilde okullardaki öğretmenlerle irtibata geçmedi. Yabancı gibi gittik okula, kendi çabalarımızla tanıştık" Ö16

"Şuan ki danışman hocamızdan memnunum. Ama önceki dönemdeki hocamın bize herhangi bir rehberlik yapmadı biz kendimiz yaptık sınıfımızı da kendimiz bulduk." Ö21

"Bizim grup stajda çok konu anlatıyor ama bazı gruplar daha az anlatıyor. Bu konuda tüm danışman hocalarımız aynı değil (...)." Ö22

"4. sınıftaki gittiğimiz stajlarda sınıf öğretmenliği bölümündeki hocaların eşit bir şekilde davranmadığını düşünüyorum. Hak ve adaletin olmadığını düşünüyorum. Çünkü bizim sınıfın dışındaki 40 45 kişiyi sınıfı üçe bölüyorlar ve her gruba farklı farklı danışmanlar geliyor ve biz iki dönemde de aynı danışman hocaya denk geldik biz her hafta KPSS artı dershane olmasına rağmen ders planı hazırlayıp ders anlattık ve bu bizim için zor bir şeydi. Tamam, öğretmenlik yapıyor olsak bu bizim görevimiz ama biz daha öğrenciyiz. Ayrıca diğer gruptaki öğrencilerin bazıları çoğu zaman staja gitmedi bile. Sonuç olarak hepimiz AA ile geçiyoruz peki adalet nerde? (...)" Ö23 bu şekilde ifade edilmektedir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Teorik Derse İlişkin Görüşleri

Kodlar	*f*	Kişiler
Yeterli	20	Ö1-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö17-Ö18-Ö19-Ö21-Ö22-Ö25-Ö26-Ö27
Düzenli işlenmemesi	7	Ö1-Ö7-Ö15-Ö16-Ö19-Ö23-Ö25
Teorik dersin olmaması	3	Ö14-Ö20-Ö23
Yeterli değil	3	Ö16-Ö19-Ö24
Kararsız	2	Ö2-Ö15
İdare görevleri konusunda bilgilendirme	2	Ö1-Ö16

Tablo 8'de öğretmen adaylarının teorik derse yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarından 20'si teorik dersin yeterli olduğu ifade etmektedir. Bu açıklamayı yapan öğretmen adaylarımızın görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bence teorik dersin yeterli olduğunu düşünüyorum sonuçta bizim için uygulama daha önemli." Ö4

"Uygulama benim için daha önemli bu yüzden yeterli olduğunu düşünüyorum." V8

Öğretmen adaylarından bazıları teorik dersi yeterli olarak görse de, teorik dersin içerik ve idari konularda yeterince bilgilendirme olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

"Yeterli olarak görüyorum çünkü burada bir şey yapmıyoruz sadece sorunlarımızı konuşuyoruz. Onu da toplanırsak, yaparsak dersten sonra beş on dakikalık oda. Zaten biz 4 yıl boyunca oraya gidince ne yapacağımızı biliyoruz sıkıntı olan idare ile olan ilişkiler. O konuda bilgi verseler daha iyi olur." V1

Bahsedilen görüşlerin yanı sıra teorik dersin yeterli olmadığını ve derslerinde düzenli işlenmediği yönünde görüşlerde bulunmaktadır. Bu görüşlere yönelik örneklerden biri şu şekilde;

"Teorik derslerimizi genelde 1-2 kere işliyoruz onda da bir sıkıntı var mı yok mu şeklinde konuşmalar oluyor. Bana göre yeterli değil bu ders verilecekse teorik olarak işlenmeli, madem verilmeyecek ders olarak konulmamalı diye düşünüyorum." V16 ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarından 2' sinin ise süreçte teorik dersin uygulanma konusunda karasız olduğu görülmektedir.

"Ne yetiyor diyebiliyoruz nede yetmiyor… Çünkü tamamen öğretim üyesinin iş disiplinine bağlı olduğunu düşünüyorum." Ö2

Son olarak ise öğretmen adaylarından bazıları teorik dersin müfredatta olmaması yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

"Bence hiç olmasına bile gerek yok." Ö14

"Bence gerek bile yok diye düşüyorum. Çünkü uygulamalı bir dersin teorik olarak işlenmesini gereksiz görüyorum ki bu derste işlenmiyor. Öle yani zaman kaybı diyebilirim." Ö20

Tablo 5

Öğretmenlik Uygulamalarında Sınıf Öğretmeni ve Okul İdaresine Yönelik Görüşler

Kodlar	*f*	Kişiler
Öğretmenin yardımcı olması	13	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö17-Ö18-Ö23-
Küçümseme	7	Ö2-Ö4-Ö8-Ö22-Ö25-Ö26-Ö27
Önemsememe	7	Ö7-Ö15-Ö16-Ö19-Ö20-Ö21
İdarenin yardımcı olması	3	Ö1-Ö4-Ö9

Tablo 5'te öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar karşısında sınıf öğretmenin ve okul idaresinin tutumlarını öğrenmek için sorulmuştur. Öğretmenler olarak çoğu bu süreçte öğretmen adaylarına yardımcı olmaya çalıştığı görülmektedir.

*"Problem değil daha çok yardımcı olmaya çalıştılar. Ellerindeki dosyaları gösterdiler (…)."*Ö13

Öğretmen adaylarımızdan yalnızca 4 kişisi idarenin yardımcı olduğunu söylemektedir. Öğretmen adaylarının söylemlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"İdari görev yapıyoruz orda yönetmelik veriliyor onu okuyoruz başka pek bilgimiz olmuyor açıkçası. Genel olarak yardımcı oluyorlar da diyebiliriz." Ö4

Bunların yanı sıra süreçte hem sınıf öğretmeni hem de okul idaresinin bazı olumsuz tutumlar meydana geldiği görülmektedir. Öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri ve okul idaresinin öğretmen adaylarını küçümseyici davranış ve tutumları ve sürece yeterince önem verdiğini ifade etmektedirler.

"Bazı idareciler stajyer öğretmenlere küçümser bir bakışları var." Ö8

"2.sınıfların hocası konu almaya gittiğimiz de "resim müzik beden seç birini" diyordu. Bir dönem boyunca sadece bu dersleri anlattım. Türkçe, matematik gibi derslerden birini anlatmak istediğimde " hayır sadece bu derslerden seçebilirsin" dedi." Ö25

"Öğretmen gerçekten çok iyi ancak öğrencilere beni stajyer öğretmen olarak tanıttı." Ö27

"Aslında bir problemimiz yok ama okullara gittiğimizde uygulamalar önemsenmiyor." Ö15

"Ders anlatırken şöyle bir olayla karşılaştım. Ders anlatırken öğrenci bir soruyu bilemezse öğretmen çocuğa bir tokat atıyor sanki ben orada yok gibiyim ayrıca hatasını söyleyince kendine de toz kondurmuyor." Ö20

Tablo 6

Öğretmenler Adayların Sürece Yönelik Öz-Değerlendirmeleri

Kodlar	*f*	Kişiler
Yönetimsel sıkıntılar	11	Ö2-Ö3-Ö5-Ö8-Ö9-Ö11-Ö12-Ö16-Ö19-Ö20-Ö23
Görevlerini yerine getirme düşüncesi	5	Ö17-Ö23-Ö25-Ö26-Ö27
Heyecan	4	Ö1-Ö6-Ö7-Ö10
Sorumluluk	4	Ö18-Ö19-Ö22-Ö24
Deneyim eksikliği	2	Ö10-Ö21
Değersiz görme	2	Ö13-Ö14
Sevgiyi gösterememe	1	Ö4

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin, adaylarının sürece yönelik öz-değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının öz-değerlendirme yapmaları sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde, heyecan duygusu, deneyim eksikliği, sorumluluklarını yerine getirmeme, uygulamaları gerekli değeri vermemesi ve sevgisini öğrencilere göstermekte konularında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu görüşlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

Ders anlatırken sınıf yönetimi açısından kaynaklanan problemlere yönelik görüşler aşağıda verilmiştir.

"Dersi işlerken anlatmak istediklerimi tam anlamıyla aktaramıyorum." Ö7

"Sonuçta sınıf öğretmeniyiz ne çok sert ne de çok yumuşak olacağız. Ben bunun tam ortasını bulamıyorum. Küçücükler o kadar tatlılar ki kıyamıyorsun atlıyorlar üzerime hayır diyemiyorum." Ö11

"Sesimi tam ayarlayamayıp sınıfa tam hâkim olamadığımı düşünüyorum bu yüzden sıkıntılar yaşamış olabilirim." Ö20

Öğretmen adaylarının Heyecanına yenik düşme konusundaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Düşündüm yani mesela ders anlatırken yaşadığım heyecandan dolayı bazı şeyleri ifade edemediğimi düşünüyorum." Ö1

"Ders anlatırken heyecanlı olmam benim için benden kaynaklanan bir sıkıntı olduğunu düşündürüyor." Ö6

Bazı öğretmen adaylarımız öğretmen uygulamaları kapsamında üstüne düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmediği için sorun yaşadığı görülmektedir.

"Uykudan dolayı staja gitmiyorum ya da geç gidiyorum. Kendimi öğretmenmiş gibi düşündüğümde kendimi suçlu buluyorum. Erken kalkıp okula gitmem gerekiyor" Ö18

"Sorun yaşamamak için elimden geleni yaptım ama zamanında gidememe, derse hazırlıksız gelme konularında eksikliklerim olmuş olabilir." Ö24

2 öğretmen adayı deneyim eksikliğinden dolayı süreçte problemlerle karşılaşılabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarımızın görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

"Bazı konularda yetersiz olduğumu düşünüyorum onu da tecrübesizliğime veriyorum." Ö21

"Deneyim eksikliğinden kaynaklanan problemler oluyor." Ö10

2 öğretmen adayı da süreci gerekli değeri vermediği için sorunlarla karşılaştığı görüşlerini söylemektedir. Öğretmen adaylarımız görüşlerini;

"Son sınıf ve KPSS döneminde olduğumuz için uygulamaları daha az önem veriyorum." Ö13

"Bazen bizde işin kolayına kaçabiliyoruz olsa da olur olmasa da olur diyoruz." Ö14 şeklinde ifade etmektedir.

Sadece bir öğretmen adayı ise derslerde sevgisini çocuklara gösterememe sorunu olduğu göstermektedir. Bu görüşünü de;

"Çocuklara sevgimi göstermekte sıkıntı çekiyorum" Ö4

Bu görüşlerin yanı sıra öğretmen adayları süreçte kendilerinden kaynaklanan herhangi bir sorunun olmadığı ifade eden görüşler de bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu yöndeki açıklamaları şu şekildedir;

"Ben daha önce herhangi bir sıkıntı yaşamadım o yüzden bendende kaynaklanacak bir problem olmadığını düşünüyorum." Ö17

"Ben kendimi değerlendirdiğim de kendimden kaynaklanan hiçbir sorunun olmadığı düşüncesindeyim." Ö25

"Bende benden kaynaklanan bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Her zaman derse zamanında gidiyorum. Hiçbir şekilde oradaki hocalara saygısızlık yapmıyorum ve ders anlatırken otoriteyi kurduğumu düşünüyorum." Ö27

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Kodlar	*f*	Kişiler
Deneyim	13	Ö3-Ö4-Ö5-Ö7-Ö15-Ö16-Ö17-Ö19-Ö20-Ö22-Ö24-Ö25-Ö26
Hayal kırıklığı	10	Ö1-Ö2-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö21
Para	2	Ö24-Ö27
Beklenti olmaması	1	Ö18

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik beklentileri görülmektedir. Öğretmen adayları genel olarak süreci deneyim kazanmak ve süreçte iyi ve kötü örnekleri görerek ders çıkarmak olarak ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin görüşler;

"Öğretmen deneyimlerinden faydalanmak istiyordum." Ö3

"Olumsuz durumlar karşısında neler yapabileceğimi öğrenmek." Ö16

"İyi bir öğretmen olabilmek için deneyim kazanabilmek istiyordum." Ö22

Öğretmen adayları sürece yönelik umutlu beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bu görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir;

"Öğrencilikten daha iyi olacağını düşünmüştüm." Ö1

"Beklentimi karşılamadı. Başlarken çok heyecan duyarken ortamdan dolayı güdülenmem ve heyecanımı söndü" Ö8

"Süreç boyunca heyecanımı kaybettim böyle olmasını istemezdim." Ö9

"Başlamadan önce heyecan vericiydi. İlk dönemler beklentilerim fazlaydı. Tamamen eksiksiz bir öğretmen olabileceğimi düşünüyordum. Tabii ki istediğim gibi olmadı. Ne yaparsak yapalım eksiklerimiz bizim kör noktamız olacaktır." Ö12

Bazı öğretmen adayları uygulama sırasında ücret beklentisi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir;

"Sürece yönelik donanım ve para benim için önemli bir etkendi." Ö24

"Cüzi bir miktarda maaş bekliyordum." Ö27

Bu görüşlerin yanı sıra sadece bir öğretmen adayımız sürece yönelik herhangi bir beklentisinin olmadığı görülmektedir.

"Benim beklentim yok." Ö18

Tablo 8

Öğretmenlik Uygulamalarının, Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Görüşlerine Etkileri

Kodlar	*f*	Kişiler
Faydalı görülmesi	20	Ö3-Ö4-Ö6-Ö7-Ö8-Ö11-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17-Ö18-Ö19-Ö20-Ö22-Ö24-Ö25-Ö26-Ö27
Korku ve endişe	6	Ö1-Ö2-Ö5-Ö8-Ö12-Ö21
Zor iş	2	Ö9-Ö21

Tablo 8 de öğretmenlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleğe olan düşüncelerini nasıl etkilediğini öğrenmek amacıyla sorulmuş ve sonuç olarak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğun uygulamaları mesleğe yönelik olumlu yönde görüşler belirttiği görülmektedir. Öğretmen adayları mesleki açıdan dersi faydalı görmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

"Uygulama dersinden olumlu ya da olumsuz örnekler gördükten sonra tabii tecrübe kazandık nasıl davranmamız gerektiğini öğrendik. Genel olarak iyi olduğunu düşünüyorum." Ö4

"Ben bu bölüme çok isteyerek geldim. Orta 1 den beri sınıf öğretmeni olmak istiyorum. Bazen bazı hocalarım bu isteğimi yok etmeye çalışsa da katkı sağladığını düşünüyorum." Ö25

"Bir öğretmenin nasıl olacağı konusunda bilgilendim. Sınıfa nasıl gidersem sınıfta öğrencilere bu durumun nasıl yansıyacağını gördüm." Ö11

Bunun yanı sıra bazı öğretmen adaylarımızın mesleğe karşı olumsuz düşünceleri oluştuğu görülmektedir. Öğretmen adayları bu görüşlerini şu şekilde;

"Az çok tecrübe kazandığımızı düşünüyorum ancak biraz da korkuyorum açıkçası yapabilir miyim? Nasıl yaparım tak başıma olunca diye o konuda biraz endişem var." Ö1

"(...) İyisiyle kötüsüyle tecrübe kazandık ama buradaki okulların sağladığı imkânlarla atandığımız okulların imkânları değişecek ve bizimde mesleğe olan tutumlarımız değişeceğini düşünüyorum." Ö8

Ayrıca bazı öğretmen adaylarımız uygulamalar ile birlikte öğretmenlik mesleğinin yoğun çalışma ve sabır gerektiren bir meslek olduğu kanısına vardığı görülmektedir. Bu şekilde düşünen öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Ben bu kadar zor olduğunu düşünmüyordum. Çok emek ve zaman isteyen bir iş orada 20 öğrenci varsa hepsinin tek tek annesi gibi oluyorsunuz. Genel olarak zor, çaba, emek ve zaman isteyen bir iş." Ö9

"Olumsuz olarak yansıdı. Mesleğin ne kadar zor ve fedakârlık yapmam gerektirdiğini gösterdi." Ö21

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulama Sürecine Yönelik Önerileri

Kodlar	*f*	Kişiler
Uygulamalar artmalı	8	Ö3-Ö5-Ö6-Ö11-Ö13-Ö17-Ö18-Ö25
Ulaşım imkânı	6	Ö15-Ö16-Ö20-Ö21-Ö26-Ö27
Eşitlik	3	Ö1-Ö19-Ö22
Eğitim sadece okullarda olmalı	2	Ö8-Ö12
Köy okulları	2	Ö4-Ö7
Öğretmenler işini sevmeli	2	Ö9-Ö10
Kılık kıyafet serbest olmalı	1	Ö14
KPSS sınavı kaldırılmalı	1	Ö2

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları sürecine yönelik yapılan görüşme de son soru olarak da sürece yönelik çözüm önerileri istenmiştir. Öğretmen adaylarından 8'i öğretmenlik uygulamalarının daha önceki yıllarda başlamasını ve ya ders sayısının arttırılması konusunda görüş belirtmektedir. Öğretmen adaylarının bu görüşlerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

"Lisans eğitimimiz 4 yıldan 3 yıla indirilmesi gerekiyor ancak uygulama derslerinin saatleri arttırılmalı." Ö5

"Öğretmenlik uygulaması daha önceki yıllardan başlanması gerekiyor." Ö17

"Öğretmenlik uygulaması ders saati arttırılabilir" Ö18

Öğretmen adaylarının bir başka çözüme kavuşturulması gereken konu ulaşım olduğunu görülmektedir. Öğretmen adayları görüşlerini;

"Uzaktaki okullara servis ayarlansın." Ö15

"Ulaşım konusunda üniversite taşın altına elini atabilir." Ö26

Daha önceden de bahsedildiği üzere öğretmen adaylarının bir başka çözüm önerisi olarak danışman hocaların eşit davranmalarıdır. Bu konuya yönelik öğretmenler isteklerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Hocalarımızın ders içeriklerini daha standart bir şekle dönüştürebilir." Ö19

2 öğretmen adayı sınıf öğretmenliği eğitiminin sadece ilkokullarda gerçekleşmesi yönünde, 2 öğretmen adayı uygulamanın köy okulları ağırlıklı ve yine 2 öğretmen adayı da uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri gerektiği konusunda görüş bildirdiği görülmektedir. Bahsedilen görüşlere uygun örnekler aşağıda verilmektedir.

"Sınıf öğretmenliği öğretimi sadece okullarda olması gerekiyor." Ö8

"Köy okullarına yönelik geziler düzenlenmeli diye düşünüyorum." Ö7

"Okullardaki öğretmenler işlerini zevk alarak yapsınlar. Bizlere kötü örnek oluyorlar." Ö10

Tüm bu görüşlerinden dışında birer öğretmen adayı da resmi kurumlardan istekleri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu yöndeki görüşleri aşağıda verilmektedir.

"Kılık kıyafet serbest olması gerekiyor." Ö14

"KPSS ile öğretmen atamayı durdurmalı" Ö2

SONUÇ

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleği hakkında genel olarak, uygulama sürecinin kendilerine deneyim kazandıracağını bu nedenle de bu dersin önemli bir ders olarak gördükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması öğretmen adayları tarafından mesleki gelişimleri açısından yararlı ve gerekli olarak değerlendirilmektedir (Koç ve Yıldız, 2012). Ancak uygulama sürecinde iç ve dış etmenler sürece yönelik düşüncelerini değiştirmektedir. Öğretmen davranışları ve öğretmen adaylarının içsel endişeleri de öğretmenlik uygulamaları hakkındaki düşünceleri şekillendirmektedir.

Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları kapsamında ilkokullara staja gitmektedir. Bu uygulamalar sırasında öğretmen adayları bazı problemler ile karşılaşmaktadır. Araştırma grubumuzda katılımcılarda öğretmenlik uygulaması sürecinde bazı problemler ile karşılaşmışlardır. Öğretmen adayları genel olarak ders anlatma sırasında sınıf yönetimi sağlayamadıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları güçlüklerin bazılarında kendilerinden bazılarında ise sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında öğretmen adaylarına yönelik sergilediği olumsuz tutum ve davranışlardan kaynaklandığı ve durumun sürece olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına sergilediği davranış sonucu öğrenciler, öğretmen adaylarına bir öğretmen gözüyle görmemekte ve onlara ağabey ve abla olarak nitelendirmektedir. Uygulama kapsamında her hafta sınıfların değiştirilmesi sonucunda öğretmen adayları öğrencileri tanımaları zorlaşmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşlarının ilerlemiş olması ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamış olması da öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarımızın olumsuz tutum ve düşünce geliştirmesine neden olmuştur. Bahsedilen durumların yanı sıra çok az bir öğretmen adayı süreçte hiçbir sorun ile karşılaşmadığını sürecin düzenli, planlı ve olması gerektiği şekilde gerçekleştiği söylemiştir. Sonuç olarak incelendiğinde başta sınıf öğretmenlerinin tutum ve davranışlar olmak üzere, öğretmen adayları süreçte çeşitli değişkenlere göre sorunlarla karşılaşmaktadır. Koç ve Yıldız (2012) göre öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasında, sınıf yönetimi, planlama, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyuşmazlık ve öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmaması ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

Öğretmenlik uygulamaları sürecinde üniversite ve üniversitedeki öğretim üyelerine de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Yapılan çalışmada üniversite ve üniversitedeki öğretim üyelerinin süreçte sağladığı imkânlar ve eksikliklere yönelik görüşler elde edilmiştir. Bir öğretmen adayı dışında diğer öğretmen adayları üniversitenin sürece yönelik olumlu çalışmasının olmadığını, görevlerini yerine getiremediği, öğretmenlik uygulamasına yönelik planlamaların sistematik ve zamanında yapılmadığı ve öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamasına adına maddi olarak hiçbir şekilde yardımda bulunmadığı anlaşılmıştır. Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) yaptıkları çalışmada okul ve üniversite arasında işbirliği, iletişim ve koordinasyon sağlanamaması, okullara ulaşım ile ilgili sorunları dile getirmektedir. Üniversitelerin beklentileri karşılayamaması sonucunda öğretmen adayları süreçte özellikle maddi anlamda zorluk yaşadığı belirlenmiştir. Bu durumda sürece olumsuz etkilemiştir.

Danışmanlara yönelik görüşlere bakıldığında genel olarak danışmanların görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini ancak bazı danışmanların sürece gerekli önemi vermediği

ve danışmanların birbirinden bağımsız olarak hareket ettiği görülmektedir. Demircan (2007) yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının görevini sürdürmekte isteksiz oldukları sonucuna varmıştır. Danışmanların görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, öğretmen adaylarında motivasyona ve sürece yönelik olumlu katkı sağlarken, bazı danışmanların sürece gerekli önemi vermemesi öğretmen adayının sürece ve mesleğe olan bakış açısını olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda danışmanlar birbirlerinden bağımsız olarak uygulamalar yapması sonucunda, öğretmen adayları arasında huzursuzluk ve eşitsizlik duygusu oluşmasına neden olmuştur.

Öğretmenlik uygulaması kapsamında danışmanlar tarafından verilen 2 saatlik teorik derse yönelik çeşitli yaklaşımlar ileri sürülmektedir. Öğretmen adayları genel olarak teorik dersleri yeterli görmektedir ancak yeterli gören bazı öğretmen adayları ise içeriklerin değiştirilmesi yönünde görüşü olduğu anlaşılmıştır. Yine aynı şekilde bazı öğretmen adaylarımız teorik dersleri yeterli görmemekle birlikte derslerin işlenmemesinden şikâyet etmiştir. Bahsedilen yaklaşımların yanı sıra bazı öğretmen adaylarımız zaten uygulanmadığı, uygulanmış olsa dahi uygulamalara yönelik bir fayda sağlamayacağı için programdan kaldırılması gerektiğini savunmuşlardır. Sonuç olarak üniversitelerde teorik dersler düzenli bir şekilde uygulanmamakta ve öğretmen adayları teorik derse yönelik olumlu bir tutum geliştirememektedir.

Öğretmen ve okul idaresinin tutumları incelendiğinde genel olarak yardımcı olduklarına yönelik bildirimler alınmıştır. Ancak bazı idareci ve sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında ya da uygulamalarda öğretmen adayını küçümseyici ve önemsemez tavırlar sergilediği görülmüştür. Öğretmen ve okul idarelerinin sergilediği tavırlar sonucunda öğretmen adaylarının uygulamalara yönelik bazı ön yargıları oluşabilmektedir. Eğer öğretmenlik meslek bilgisi öğretmen adaylarında yeterli düzeyde oluşturulursa, yani öğrencilerin ne bildiğine karşı öğretmenlerin ne bilmesi gerektiği sorgulanabilirse öğrenme-öğretme faaliyetlerinde istediğimiz düzeye ulaşma yolunda önemli bir adım atılabilir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu yüzden sınıf öğretmenleri ve idareciler görev ve sorumluluklarına yerine getirmeli ve öğretmen adaylarına yönelik olumsuz söylemlerde bulunmamaları gerekmektedir. Ayrıca süreçte okul idaresi ve sınıf öğretmenleri tarafından öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli problemi öğretmen adaylarına göre "uygulama okulunda öğretmen olarak benimsenmemek" olarak belirlenmiştir (Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012)

Öğretmen adayları süreçte kendilerine yönelik öz-değerlendirme yapmaları sağlanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde sınıf yönetiminde yetersizlikler, heyecan duygusu, sorumluluklarını yerine getirmeme, deneyim eksikliği, sürece gerekli önemi vermemesi ve öğrencilere sevgilerini gösterememe konularında eleştiride bulunmuşlardır. Bazı öğretmen adayları ise süreçte üstüne düşen görev ve sorumluluğu yerine getirdiğini bu yüzden de kendilerinden kaynaklanan herhangi bir sorunun olmadığı görüşünde olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar çıkmıştır. Yeşilyurt ve Semerci (2011) yapmış oldukları çalışmada uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar arasında en fazla, adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları ve danışmanlığını yaptıkları aday sayısının fazla olması sorunlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra adayların mesleğe ve derse karşı isteksiz, ciddiyetsiz davranmaları ve motivasyon düzeylerinin düşük olması, dersi hatalı işlemeleri, meslek ve alan bilgisi eksikliği, kurallara uygun olmayan kılık kıyafette okula gelmeleri de uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmen adayı kaynaklı sorunlar olarak görmüştür.

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarına yönelik beklentileri dikkate alındığında öz-değerlendirme ile paralel olarak birçok öğretmen adayı süreçte iyi ve kötü

örnekleri görerek deneyim kazanacağını düşünmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okullarda daha fazla pratik yapmaları sağlanır (YÖK, 1999). Ancak karşılaşılan olumsuzlar sonucunda öğrencide hayal kırıklıkları meydana gelmiştir. Ayrıca süreçte öğretmen adaylarının maddi bağlamda eksikliklerinin giderilmesi konusunda da beklentileri yer almaktadır. Tüm bu düşüncelerin yanı sıra bazı öğretmen adayları uygulamalardan herhangi bir beklenti içinde olmadığı anlaşılmıştır.

Uygulamalar sonucunda ise uygulamaların etkinliği bakıldığında biraz öncede bahsedildiği gibi deneyim eksikliğinin giderilmesi, iyi ve kötü örnekleri görülmesi ve adaylarının kendilerini geliştirmesi açısından faydalı gördükleri anlaşılmıştır. Ancak yaşanılan problemler sonucu bazı öğretmen adayları korku ve endişe içinde oldukları belirlenmiştir. Süreç öncesi beklentilerin, uygulamalar sırasında üniversite, okul ve danışman ve kişisel eksikliler nedeniyle öğretmen adaylarında olumsuz düşünceler yaratması kaçınılmaz olmuştur. Bunları sonucu olarak da bazı öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini zor ve sabır gerektiren bir meslek olarak tanımlamıştır. Süreç bütün olarak bakıldığında öğretmen adayları olumsuz durumlar ile karşılaşmış olması ile uygulamaların gerekliliği arasında bir paralellik bulunmamaktadır. Öğretmenler problemler ile karşılaşmış olmalarına rağmen uygulamaların faydalı olduğu görüşünde olduğu anlaşılmıştır. Güven (2004) yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin yarısından fazlasının ilköğretim deneyimlerinden hayal kırıklığına uğraması; ancak tamamının okul uygulamalarını çok yararlı ve mesleki gelişme için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının sıkıntısı uygulamalar değil, uygulamalar içinde öğretmen, okul idaresi, üniversite ve danışmanların tutum ve davranışları olduğu anlaşılmıştır.

Süreç bir bütün içinde incelendiğinde iyi, güzel örnek ve tutumlarının yanı sıra ağırlıklı olarak olumsuzluklar, aksaklıklar ve eksikliklerin farklığı söz konusudur. Bu olumsuz faktörlere yönelik öğretmen adaylarımız çözüm önerileri sunmuştur. Öğretmen adayları genel olarak deneyim açısından uygulamaların ders saatlerin artmasını ve uygulamaların daha erken dönemlerde başlaması gerektiğini savunmuştur. Görgen ve diğerleri (2012) çalışmalarında öğretmenlik uygulaması için en çok getirilen çözüm önerileri incelendiğinde öğretmen adaylarına göre "uygulama süresinin arttırılması" en çok getirilen çözüm önerisi olduğu görülmektedir. Bu ek olarak Ören, Sevinç ve Erdoğmuş (2009)'un yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının bu dersin saatinin ve sayısının arttırılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğretmen adayları bir başka çözüme kavuşturulması istediği konu ise ulaşımdır. Öğrenciler staja giderken ulaşımın önemli bir etken olduğunu okulların hem uzak ve hem de okullara giderken fazla ücret ödediklerini bu durumda maddi anlamda kendilerini yıprattığını düşüncesindedir. Danışmanların sürece yönelik farklı uygulamalarından dolayı öğrencilerin rahatsız olduğunu görülmüştür. Öğrencilerden bazıları sınıf öğretmenliği eğitiminin sadece okullarda olması gerektiğini ve eğitim sürecinde köy okullarında etkinliklerin arttırılması görüşünde oldukları belirlenmiştir. Altıntaş ve Görgen (2014) Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamaları faaliyetlerinin kapsamına köy okullarının da girmesini, öğretmenlik uygulamasından daha çok tecrübe edinmeleri yönünde sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca birer öğretmen adayı ise resmi kurumlardan kılık kıyafetin serbest olmasını ve KPSS sınavının kaldırılmasını istemiştir.

Sonuç olarak veriler ele alındığında süreç pek istenilen ve beklenilen şekilde ilerlememektedir. Süreçte çeşitli sorun ve aksaklıklar meydana gelmektedir. Yaşanılan problem nedeniyle öğretmen adaylarının görüş ve tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Geleceğin nesillerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının mesleğin omurgası olarak nitelendireceğimiz süreçte sıkıntılar ve sorunlar belirlenmeli ve çözüme kavuşturulması sürecin kalitesini ve verimini arttıracaktır.

ÖNERİLER

Elde edilen veriler ve öğretmen adaylarının çözüm önerilerini dikkate alınarak şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Sınıf öğretmenlerine ve okul idarelerine sürece yönelik bilgilendirme seminerleri verilebilir.

2. Öğretmenlik uygulaması ders saatleri arttırılabilir ve öğretmen adaylarının süreçte deneyim kazanması sağlanabilir.

3. Üniversite öğretmen adaylarına yönelik servis ve ya maddi yardımlarda bulunabilir.

4. Öğretmenlik uygulamalarında farklılıklar olduğunu görülmektedir. Bu kapsamda üniversitede görev yapan danışman hocaların düzenli olarak toplantılar yapabilir ve ortak uygulamalar yaptırılabilir.

5. Üniversite öğretmen adayına sürece yönelik bilgilendirme ve tanıtım toplantısı yapabilir.

6. Uygulamalar sadece köy okullarında yapılabilir ve ya köy okullarına geziler düzenlenebilir.

7. Kılık kıyafet düzenlemesi yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altınok, Ş. ve Eskimen, A. D. (2011). *Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri*. 2nd International Conference on New Trends inEducation and Their Implications, Antalya.

Altıntaş, S., Gürgön, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları üzerine görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(8), 197-208.

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi, 159.*

Bowling, A. (2002). Research Methods in Health: Investigating Health and Health Services. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Çağlar, O. (2011). *Okulu Oluşturan Öğeler*. http://notoku.com/okulu-olusturan-ogeler/ 29.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.

Demircan, C.(2007). Okul deneyimi 2 dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 119-132.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Görgen, İ., Çokçalışkan, H., ve Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28,* 56-73.

Güven, İ. (2004). Sosyal bilgiler alan öretmen adaylarının okul uygulamalarına yönelik görüleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *4*(2), 271-300.

Işık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 53-62.

Kayadibi, F. (2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 3*(1), 71-94.

Koç. F., Yılmaz. Y. (2006). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Tutumları,* http://www.academia.edu, Erişim Tarihi: 01.05.2015

Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 223-236.

Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*. London: SAGE.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.* Ankara

Oral. B., Dağlı. A. (1999). Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim,* Sayı(254), 18-24.

Schmidt, H.J. (1997) Students' Misconceptions-Looking for a Pattern. *Science Education* 81, 123-135.

Seçer Z., Çeliköz N. ve Kayılı G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(*1), 128-152.

Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, *27*, 1-23.

Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2008). *Öğretmen Yeterlilikleri.* http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler, Erişim Tarihi: 01.05.2015

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Yükseköğretim Kurulu (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Öğretmen Eğitimi dizisi



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MOTİVASYONEL KARALILIKLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Hasan AYDEMİR, İnönü Üniversitesi, hasan.aydemir@inonu.edu.tr

Aslıhan ÖZEL, İnönü Üniversitesi, aslihan.ozel@inonu.edu.tr

Erdoğan ÖZEL, İnönü Üniversitesi, erdogan.ozel@inonu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonel kararlılık düzeylerini cinsiyet, mezun olduğu lise türü, bulunduğu eğitim basamağı ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre incelemektir. Yapılan araştırma ile öğretmen adaylarının uzun vadeli ve mevcut hedeflere ulaşmada ve ulaşılamayan hedefleri yeniden denemede gösterdikleri motivasyonel kararlılıkları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmanın evrenini ve örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1-4.sınıfta öğrenim gören 327 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarını belirlemek üzere araştırmada Constantin, Holman ve Hojbota (2011) tarafından geliştirilen, Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış olan "Motivasyonel Kararlılık Ölçeği" kullanılmıştır. 5li Likert derecelendirmeye (1-Hiç katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) sahip olan ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında değişmektedir. Ölçekten toplam bir motivasyonel kararlılık puanı elde edilebileceği gibi, her alt ölçekten ayrı puanlar da elde edilmektedir. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ölçeğin maddelerine verdikleri cevapların cinsiyet, okudukları sınıf, mezun oldukları lise türü anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi, k-ortalama küme metodu, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve baba eğitim durumu ile motivasyonel kararlılık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne bakıldığında motivasyonel kararlılıkları ve mevcut hedefleri takip etme alt boyutunda meslek lisesi mezunları ile genel lise ve diğer lise türlerinden mezun olanlar arasında meslek lisesi mezunları lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri ile annelerinin eğitim durumları arasında ise sadece ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutunda okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar lehine, lise ve ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının çoğunluğunun yüksek düzeyde motivasyonel kararlılığa sahip olduğu, genel motivasyonel kararlılıklarının orta düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, motivasyonel kararlılık, içsel motivasyon

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the motivational persistence level of classroom teacher candidates in terms of some variables such as gender type, graduation type, their own educational status and their parent's educational status. In this study, it is aimed to find out the motivational persistence of teacher candidates on achieving the existing and long term targets and to achieve and retrying to achieve inaccessible targets. Survey Method was used in the study. The sample of the study was consisted of 327 students from 1st to 4th grades studying at Primary School Teaching Department of Inonu University's Education Faculty. In order to

find out the motivational persistence level of classroom teacher candidates, "motivational Persistence Scale" which was developed by Holman and Hojbot (2011) and adapted into Turkish and the validity and reliability study was made by Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2014) was used in the study. Points can be got from the 5 point likert scale (1-strongly disagree, 5-Strongly Agree) ranged between 13 and 65. On top of a total motivational persistence score from the scale can be obtained and the different points from each subscale can be obtained. Data derived from the scale was analysed using SPSS 17.0 program. Descriptive statistics (t-test, k-means clustering methods, Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests) were used to analyse the data. According to the results of the study, there were no significant differences between sex and parental education status and motivational persistence and its sub-dimensions. There was a significant difference between "following the current target" subscale and graduation type. Also the results showed that the majority of teachers had a high level motivational persistence. In general, motivational persistence of teacher candidates was close to the middle level.

Keywords: Motivation, motivational persistence, intrinsic motivation

GİRİŞ

Güdü, istekleri, arzuları, gereksinmeleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan bir kavramdır. Güdüler organizmayı uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir (Cüceloğlu, 1999). Motivasyon ise insan hareketlerini güdümleyen, onun yaptığı işe kendini vererek, zevkle yapmasını sağlayan etkenlerden biridir (Gökay ve Özdemir, 2010). Kişinin bir konuda başarılı olabilmesi için yapması gerekenler vardır. Motivasyon süreç içerisinde bireyin en çok ihtiyaç duyduğu güçtür. Bu güç her bireyde farklı şekilde ortaya çıkar (Öncü, 2003).İnsan davranışlarını etkileyen çeşitli etkenlerden söz edilmekle birlikte yönünü, şiddetini, kararlılığını belirleyen en önemli güç kaynağı, motivasyondur (Acat ve Köşgeroğlu, 2006). Motivasyon, kişinin zamanını ve enerjisini bir amaca, beklenen bir sonuca ya da ödüle ulaşma arzusuyla oluşmaktadır. Kişisel motivasyon faktörleri ancak birey davranışlarının analizi ile anlaşılabilir (Üstün, 2009, Sabuncuoğlu ve Yüz, 1998).

Motivasyonun veya insanı harekete geçirici etkinin kaynağına vurgu yapan sınıflandırmalardan bir tanesi içsel – dışsal motivasyon ayırımıdır. Bu ayırımın temelinde; bir insanın kendisini güdülerine dayalı olarak motive edebileceği ya da aksine, dışarıdan gelecek teşviklerle harekete geçebileceği iddiaları yatmaktadır (Özdaşlı ve Akman, 2012).İçsel motivasyon bir görevle sadece o görev için meşgul olma isteğidir (Santrock, 2009, Eggen ve Kauchak, 1999). İçten güdülenme durumunda kişi, kendi gereksinimlerini doyurmak, merakını gidermek veya yaptığı işten mutluluk duyduğu için belli bir faaliyette bulu¬nur (Cafoğlu ve Aksüt, 2008). Davranışsal bakış açısı dış motivasyonun başarıdaki önemini vurgularken, hümanisttik ve bilişsel yaklaşımlar başarıdaki iç motivasyonun önemini vurgularlar. İç motivasyon bir şeyi kendi adına yapmak için var olan içe özgü motivasyonu içine alır (Santrock, 2009). Özdaşlı ve Akman(2012) çalışmalarında insanlarda içsel motivasyon eğilimlerinin dışsal motivasyon eğilimlerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Stenmark (2000) araştırması sonucunda, içsel motivasyon ve faaliyetlere yüksek katılım arasında korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dış motivasyon ise sona doğru bir araç olarak bir görevle meşgul olma isteğidir (Santrock, 2009, Eggen ve Kauchak, 1999). Dış motivasyon sık sık ödüller ve cezalar gibi dış nedenlerden etkilenir(Santrock, 2009, Cafoğlu ve Aksüt, 2008).

Motivasyon öz düzenlemenin önemli bir unsurudur. Kendi kendini denetleyen bireyler zorlayıcı hedefler koyarlar, zorluk karşısında ısrar ederler ve stratejiler etkisiz olduğunda onları düzenlerler. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler aynı zamanda öz düzenlemenin özelliklerini de sergilerler (Eggen ve Kauchak, 1999).Bir hedefe ulaşmada bireyin kendisinin yönlendirdiği, zihinsel yeteneklerini, becerilerini öğrenme sürecine aktardığı öz düzenleme becerisi büyük önem taşımaktadır. Zimmerman (1989)'a göre öz düzenleme üst biliş, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesidir (Gömleksiz ve

Demiralp, 2012). Öz belirleme sürekliliği aynı zamanda bir gelişim boyutunu da tanımlar. Kontrollü düzenlemeler içselleştirme ve bütünleştirme süreçleri aracılığıyla kendi kendini belirleyen düzenleme formlarına dönüştürülebilirler.

Motivasyon, öğrenme sürecinin kalbidir. Motivasyon kav¬ramında, insiyatif, ilgi, dürtü, hedef yer alır. Yeterli motivasyon öğrenmeyi getirir, sürdürür ve yönlendirir (Akboy, 2005). Motivasyonun gerçekleşebilmesi için ise bireylerin içten ya da dıştan aldıkları bir güçle yaptıkları eylemde kararlılık göstermeleri gerekmektedir (Barutçugil, 2004). Çocukların kendilerini motive etmelerinde içsel ya da dışsal pekiştireçlerin sunulduğu bol etkinliklere yer verilmesi motivasyonu ve buna bağlı olarak öğrenmeyi arttırmaktadır (Hanrahan, 1998). Motivasyonun sağlanması kadar önemli olan bir diğer konu da motivasyonun hedefe ulaşıncaya kadar devamının sağlanmasıdır. Burada devreye motivasyonel kararlılık girmektedir. Motivasyonel kararlılık; belli bir ihtiyacın yoğunluğu doğrultusunda belirlenen azim sayesinde amaca ulaşmayı sağlayan ön düzenleme mekanizmasıdır(Printch 2003). Bireylerin ihtiyaçları birbirinden farklıdır ve karşılanmazsa bünyede dengesizliğe sebep olabilir. Motivasyonel kararlılık yani azim sayesinde ihtiyaçlar karşılanarak denge sağlanır (Sarıçam ve diğerleri, 2014). Her motivasyon ayrı bir ihtiyacın tatmin edilmesine yöneliktir. Motivasyonun tarzı davranışı biçimlendirir ve motivasyonda meydana gelen bir değişiklik davranışında değişmesine neden olur. Bu bağlamda hem örgüt psikolojisi hem eğitim psikolojisi hem de davranış bilimlerinin yaptığı tanımlara bakarak motivasyonel kararlılığın belirlenen amaca ve başarıya ulaşmanın bir göstergesi olduğu söylenebilir (Printch 2003).

Bireyin içsel motivasyondan dışsal motivasyona uzanan bir süreklilik içinde olması öz belirleme kuramının en belirgin özelliğidir. Bazı kişilere içsel motivasyon yeterli olup, dışsal motivasyona ihtiyaç hissetmeyebilir. İçsel öğretme motivasyonu olanlar ödül beklentisi olmaksızın öğrenmek isterler. İçsel motivasyonu dışsal motivasyonu yüksek olan kişilere göre amaca ulaşmada daha sabırlı ve ısrarcıdırlar. Dışsal motivasyonu olan kişiler sürece değil sonuca odaklıdırlar (Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011).

Araştırmacılar genellikle motivasyonu tanımlarken kararlılıkla bir ilişki kurarlar. (Allen,1999). Motivasyon çoğu zaman kararlılığın üzerine inşa edildiği yapı olarak düşünülür. Bununla birlikte, kararlılık üzerinde adeta akademik başarı kulesinin inşaatını taşıyan bir temel görevini üstlenmektedir. (Martin, 2012). Davranışsal bir sorumluluk biçimi olarak kararlılık herkes tarafından gözlemlenebilir davranışlar olarak tanımlanırken, motivasyon ise bir ön sebep olarak gösterilebilir. (Reeve, 2012).Motivasyon başarının ön şartıdır. Her birey motive olabilir ama bu motive olan her bireyin sorumluluklarını aktif bir şekilde yerine getirebileceği anlamına gelmez. Bu sebeple Çoğunlukla kararlılık, davranışsal bağlılık ölçümleri içine yerleştirilmiş sonuç değişkeni olarak çalışılmıştır. (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).Kararlılık esnektir ve kişisel motivasyona ya da sorumluluklara bağlı etmenler tarafından değiştirilebilir (Dweck&Leggett, 1988). Bununla birlikte kararlılığın okul ve daha sonrasındaki başarılar için önemli olduğunu belirten çalışmalar yapılmıştır. (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, &Hayek, 2006). Akademik başarıyı yordamayı amaçlayan bir çalışmada kararlılığın kişisel özellikler ve mizaca göre daha iyi bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Moreira ve arkadaşları, 2012). Anderman ve Patrick (2012) motivasyon - kararlılık bağını incelemiş ve hedef yönelim çerçevesini motivasyonel objektifleri olarak kullanmışlardır. Araştırma sonunda farklı tip bağlılıkların ve farklı biçimdeki hedef yönelimlerinin önemli bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bebeklerde ve çocuklardaki motivasyonu inceleyen makalelerin büyük çoğunluğunda motivasyonel kararlılık derecelerinin hayatın ilk yıllarında birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bilimsel gelişim ile motivasyonun olumlu ilişki içerisinde bulunduğu sonucuna varılmıştır. (Stipek ve Greene, 2001). Tüm bu çalışmalar motivasyon ile kararlılık kavramları arasında sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymatadır. Bu bağlam motivasyonel kararlılığın belirlenen hedeflere

ulaşmada önemli bir etkiye sahip olan motivasyonun birey tarafından azimli ve kararlı bir şekilde sürekli kendini yenileyerek devam etmesi olduğu söylenebilir.

Performans odaklı değil de öğrenme odaklı bir sınıfta öğretmenler öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını daha fazla arttırabilirler. İstekliliği, ilgiyi ve yüksek beklentileri modellemeyi kapsayan öğretmen özellikleri sınıf ortamıyla ve eğitim değişkenleriyle motivasyonu geliştirmek için birleşir. Motivasyon, öğrenciler güvenli ve düzenli bir sınıfta çalıştıklarında, başarıyı tattıklarında, görevleri ve onların sebeplerini anladıklarında ve en uygun zorluğu yaşadıklarında arttırılır. Öğretmenler ilgi çekici ders başlangıçları hazırlayarak, öğrencileri dâhil ederek, içeriği kişiselleştirerek ve bilgilendirici geri bildirim sağlayarak derslerindeki motivasyonu arttırabilirler (Eggen ve Kauchak, 1999). Öğrencilerinde yüksek motivasyonu sağlayan bir öğretmen ancak kendi motivasyonu yüksek olan bir öğretmendir. Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri araştırılmaya değer görülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının motivasyonlarının sürekliliğini yordamak ve motivasyonel kararlılıklarını farklı değişkenlere göre incelemek amacıyla yapıldığı için tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ve örneklemini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1-4.sınıfta öğrenim gören 433 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini oluşturan öğretmen adayından 327 kişiye erişilmiştir. Toplamda 327öğretmen adayına ait veri geçerli kabul edilerek araştırmada kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan 327 öğretmen adayının 248'i (%75,8) kadın, 79'u (%24,2) erkektir. Bu öğrencilerin 97'si (%29,7) 1.sınıf, 76'sı (%23,2) 2.sınıf, 94'ü (%28,7) 3.sınıf, 60'ı (%18,3) 4.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine bakıldığında 214'ü (65,4) genel liseden mezun olurken, 102'si (%31,2) diğer lise türlerinden (Anadolu lisesi, fen Lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, sosyal bilimler lisesi), 11'i (%3,4) ise meslek lisesinden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumu 76'sı (%23,2) okuma- bilmiyor, 162'si (49,5) ilkokul mezunu, 38'i (%11,6) ortaokul mezunu, 40'ı (%12,2) lise mezunu ve 11'i (%3,4) lisans ve üstü mezunu şeklindedir. Babaların eğitim durumunun ise 16'sı (%4,9) okuma-yazma bilmiyor, 128'i (39,1) ilkokul mezunu, 65'i (%19,9) ortaokul mezunu, 78'i (%23,9) lise mezunu ve 40'ının lisans mezunu (%12,2,) şeklinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarını belirlemek üzere araştırmada Constantin, Holman ve Hojbota (2011) tarafından geliştirilen, Sarıçam, Akın, Akın ve İlbay (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış olan "Motivasyonel Kararlılık Ölçeği" kullanılmıştır. 5'li Likert derecelendirmeye (1-Hiç katılmıyorum, 5-Kesinlikle katılıyorum) sahip olan ölçekten alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında değişmektedir. Ölçekten toplam bir motivasyonel kararlılık puanı elde edilebileceği gibi, her alt ölçekten ayrı puanlar da elde edilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik hesaplamaları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarını belirlemek amacıyla ölçeğin geneline ait puanlar ile alt boyutlarında aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Öğretmen

adaylarının ölçeğin maddelerine verdikleri cevapların cinsiyet, okudukları sınıf, mezun oldukları lise türü anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeylerine ait bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

Kümeleme	N	$\overline{X}$	S	(%)
1(yüksek)	152	4,02	,280	46,5
2(orta)	140	3,37	,204	42,8
3(düşük)	35	2,45	,355	10,7
Toplam	327			100

Motivasyonel kararlılığı yüksek düzeyde olan ($\bar{X}$=4,02)152 öğretmen adayı çalışma grubunun % 46,5'ini, orta düzeyde olan ($\bar{X}$=3,37)140 öğretmen adayı %42,8'ini, düşük düzeyde olan ($\bar{X}$=2,45) 35 öğretmen adayı %10,7'sini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun motivasyonel kararlılığının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, gelecek kuşakları yetiştirecek olan sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun motivasyonel kararlılığının yüksek olmasının, gelişimin kritik dönemlerinde yer alan ilkokul çocuklarına iyi bir model olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çalışma şartları göz önüne alındığında, bu özelliğin meslek yaşamında karşılaşacakları güçlükleri aşmada olumlu etki yaratacağı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Genel Motivasyonel Kararlılıkları

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarının genel ortalamasına ait bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Genel Motivasyonel Kararlılık Ortalamaları

N	X	Sd
327	3,57	,557

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarına ait genel ortalamanın 3,57, standart sapmanın ise ,557 olduğu görülmektedir. Bu değerler öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılıklarının orta düzeye yakın olduğunu göstermektedir.

Cinsiyet ile Motivasyonel Kararlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Bu bölümde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile motivasyonel karalılıkları ile uzun vadeli hedefleri takip etme, mevcut hedefleri takip etme ve ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

	Cinsiyet	**N**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**P**
Uzun vadeli hedefleri takip	Kadın	248	164,11	40699,00	9206,000	,417
	Erkek	79	163,66	12929,00		
Mevcut hedefleri takip	Kadın	248	166,38	41262,00	9645,500	,836
	Erkek	79	156,53	12366,00		
Ulaşılamayan hedefleri yineleme	Kadın	248	163,39	40521,50	9769,000	,970
	Erkek	79	165,91	13106,50		
Motivasyonel Kararlılık Toplam	Kadın	248	165,05	40933,00	9535,000	,721
	Erkek	79	160,70	12695,00		

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile motivasyonel kararlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda cinsiyetin motivasyonun devamlılığının sağlanmasında, uzun süreli çalışmalarda motivasyonu korumada, belirlenen hedeflere ulaşmada motivasyonu sağlama, ulaşılamayan hedeflere ulaşmak için motivasyonu yenilemede etkili olmadığı söylenebilir.

Eğitim Görülen Sınıf ile Motivasyonel Kararlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıfa göre motivasyonel kararlılıklarına ait bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının bulundukları eğitim basamağının motivasyonel kararlılıklarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıfa Göre Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

	Yaş	n	Sıra ort.	*χ2*	*p*	*Anlamlı farkın kaynağı*
Uzun vadeli hedefleri takip	1.sınıf	97	161,09	,493	,920	
	2.sınıf	76	168,89			
	3.sınıf	94	166,04			
	4.sınıf	60	159,31			
	Toplam	327				
Mevcut hedefleri takip	1.sınıf	97	164,44	,377	,945	
	2.sınıf	76	165,92			
	3.sınıf	94	166,18			
	4.sınıf	60	157,44			
	Toplam	327				
Ulaşılamayan hedefleri yineleme	1.sınıf	97	171,19	3,892	,273	
	2.sınıf	76	153,72			
	3.sınıf	94	173,94			
	4.sınıf	60	149,83			
	Toplam	327				
Motivasyonel Kararlılık Toplam	1.sınıf	97	167,93	1,750	,626	
	2.sınıf	76	161,77			
	3.sınıf	94	170,09			
	4.sınıf	60	150,93			
	Toplam	327				

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının eğitim gördükleri sınıf ile motivasyonel kararlılık düzeyleri arasında ve uzun vadeli hedefleri takip etme, mevcut hedefleri takip etme, ulaşılamayan hedefleri takip etme alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda içinde bulunulan eğitim basamağının öğrencilerin uzun süre devam eden etkinliklerde motivasyonları korumada, bir hedefe ulaşmaya kara verdikten sonra sonuca gidene kadar uğraşma, yapılan işe yeterince odaklanma, vazgeçilen bir hedefe yeniden işlerlik kazandırma gibi uzun vadede, mevcut durumda ve ulaşılamayan hedefleri tekrar etmede herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Mezun Olunan Lise Türü ile Motivasyonel Kararlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre motivasyonel kararlılıklarına ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının eğitim aldıkları lise türünün motivasyonel kararlılıklarına olan etkisi incelenmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

	Yaş	n	Sıra ort.	$\chi 2$	*p*	*Anlamlı farkın kaynağı*
Uzun vadeli hedefleri takip	Genel Lise	214	164,10	4,282	,118	
	Meslek Lisesi	11	219,50			
	Diğer	102	157,80			
	Toplam	327				
Mevcut hedefleri takip	Genel Lise	214	156,83	6,849	,033	1-2 (2 lehine)
	Meslek Lisesi	11	225,95			
	Diğer	102	172,37			2-3(2 lehine)
	Toplam	327				
Ulaşılamayan hedefleri yineleme	Genel Lise	214	158,95	3,574	,167	
	Meslek Lisesi	11	209,55			
	Diğer	102	169,68			
	Toplam	327				
Motivasyonel Kararlılık Toplam	Genel Lise	214	159,31	8,414	,015	1-2 (2 lehine)
	Meslek Lisesi	11	243,86			2-3 (2 lehine)
	Diğer	102	165,23			
	Toplam	327				

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre motivasyonel kararlılıklarına bakıldığında uzun vadeli hedefleri takip etme ve ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutlarında farklılaşma görülmezken, mevcut hedeflerin takibinde ve motivasyonel kararlılıkta meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının genel lise ve diğer lise türünden mezun olan öğretmen adaylarına göre mevcut hedefleri takip etmede daha istikrarlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca dayanarak meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının, eğitim aldıkları lisede uygulamaya yönelik dersleri diğer liselerden daha çok almış olmaları, bunun öğrencilerde belirlenen hedefe ulaşama isteğini perçinlediğini ve buna bağlı olarak da günlük hayatlarında belirledikleri hedeflere ulaşmada, başkalarının vazgeçtiği zor işlerde işi sürdürmeye devam etmede, verilen görevi zorluk derecesi ne olursa olsun azimle bitirmede ve motivasyonel kararlılık sahibi olmada genel lise ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarından daha yetkin oldukları söylenebilir.

Anne Eğitim Durumu ile Motivasyonel Kararlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumu ile motivasyonel kararlılık arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeylerine annelerinin eğitim durumunun etkisi incelenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

	Yaş	n	Sıra ort.	$\chi 2$	*p*	*Anlamlı farkın kaynağı*
Uzun vadeli hedefleri takip	Okur-yazar Değil	76	172,26			
	İlkokul	162	159,86			
	Ortaokul	38	154,67	1,638	,802	
	Lise	40	172,58			
	Yükseköğretim	11	168,91			
	Toplam	327				
Mevcut hedefleri takip	Okur-yazar Değil	76	171,75			
	İlkokul	162	158,59			
	Ortaokul	38	165,12	1,229	,873	
	Lise	40	170,08			
	Yükseköğretim	11	164,18			
	Toplam	327				
Ulaşılamayan hedefleri yineleme	Okur-yazar Değil	76	169,29			1-3 (1 lehine) 2-3 (2 lehine) 3-4 (4 lehine)
	İlkokul	162	171,36			
	Ortaokul	38	125,38	10,294	,036	
	Lise	40	172,64			
	Yükseköğretim	11	121,00			
	Toplam	327				
Motivasyonel Kararlılık Toplam	Okur-yazar Değil	76	172,24			
	İlkokul	162	163,60			
	Ortaokul	38	147,05	2,764	,598	
	Lise	40	172,36			
	Yükseköğretim	11	141,14			
	Toplam	327				

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumları ile motivayonel kararlılıkları, uzun vadeli hedefleri ve mevcut hedefleri takip etme alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ulaşılamayan hedefleri yineleme alt basamağında ise anlamlı bir farlılaşma olduğu, annesi okuryazar olmayanların annesi ortaokul mezunu olanlara, annesi ilkokul mezunu olanların annesi ortaokul mezunu olanlara ve annesi lise mezunu olanların ise annesi ortaokul mezunu olanlara göre daha yüksek motivasyonel karalılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumda annesi okuryazar olmayan ya da ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının, annelerinin yeterli eğitimi almamaları sonucunda yaşadıkları sıkıntıyı bizzat görmeleri ve buna bağlı olarak annelerini yaşadığı pişmanlığı göz önüne alarak ulaşamadıkları hedefleri düşünmeye devam ettikleri, çözülmeyen eski problemlere sık sık yeniden döndükleri, vazgeçtikleri olanakları zaman zaman yeniden değerlendirmeye

çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarından annesi lise mezunu olanların, annesi ortaokul mezunu olanlara göre ulaşamadıkları hedeflere ulaşmak için zaman zaman yeniden harekete geçmeleri, belirli bir seviyede eğitim almış annelerinin onları hedeflerine ulaşması noktasında daha iyi motive etmeleri ile açıklanabilir.

Baba Eğitim Durumu ile Motivasyonel Kararlılık Düzeyi Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri ile babalarının eğitim durumuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir. Bu bölümde öğretmen adaylarını sahip olduğu motivasyonel kararlılık düzeylerine babalarının eğitim durumunun etkisi incelenmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Motivasyonel Kararlılık Düzeyleri

	Yaş	n	Sıra ort.	$\chi 2$	p
Uzun vadeli hedefleri takip	Okur-yazar Değil	16	148,50	2,542	,637
	İlkokul	128	171,65		
	Ortaokul	65	167,10		
	Lise	78	152,42		
	Yükseköğretim	40	163,28		
	Toplam	327			
Mevcut hedefleri takip	Okur-yazar Değil	16	156,31	2,045	,727
	İlkokul	128	169,17		
	Ortaokul	65	170,81		
	Lise	78	152,40		
	Yükseköğretim	40	162,09		
	Toplam	327			
Aşılamayan hedefleri yineleme	Okur-yazar Değil	16	133,66	7,597	,108
	İlkokul	128	180,64		
	Ortaokul	65	150,46		
	Lise	78	157,20		
	Yükseköğretim	40	158,14		
	Toplam	327			
Motivasyonel Kararlılık Toplam	Okur-yazar Değil	16	138,84	4,242	,374
	İlkokul	128	174,92		
	Ortaokul	65	166,48		
	Lise	78	152,45		
	Yükseköğretim	40	157,61		
	Toplam	327			

Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumları ile motivasyonel kararlılıkları, uzun vadeleri hedefleri takip etme, mevcut hedefleri takip etme ve ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu durumda babaların

mezun olduğu eğitim basamağının, çocuklarının motivasyonlarının devamlılığını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna babaların işte çalışıyor olması, evden ziyade dışarıda vakit geçiriyor olması, geleneksel bir yaklaşımla çocukların genel gelişiminde babaların sorumluluğu daha çok annelere bırakıyor olması gibi nedenlerin sebep olduğu sonucu çıkarılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri ile uzun vadeli hedefleri takip etme, mevcut hedefleri takip etme ve ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutları cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumları değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Öğretmen adaylarının çoğunluğunun yüksek düzeyde motivasyonel kararlılığa sahip olduğu, öğretmenlerin genel motivasyonel kararlılık ortalamalarının orta düzeye yakın olduğu belirlenmiş olup, cinsiyet ve baba eğitim durumu ile motivasyonel kararlılık ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne bakıldığında motivasyonel kararlılıkları ve mevcut hedefleri takip etme alt boyutunda meslek lisesi mezunları ile genel lise ve diğer lise türlerinden mezun olanlar arasında meslek lisesi mezunları lehine bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeyleri ile annelerinin eğitim durumları arasında ise sadece ulaşılamayan hedefleri yineleme alt boyutunda okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanlar arasında okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olanlar lehine, lise ve ortaokul mezunu olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Alan yazında motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon ile ilgili birçok çalışma yer alırken "motivasyonel kararlılık" kavramını içeren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.Motivasyon düzeylerini farklı değişkenlere göre inceleyen çalışmalardan Güzel, Özdöl ve Oral'ın (2010) çalışmasında ortaöğretim Fizik öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme derecelerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerini motive etme derecelerinin cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma bağlamında motivasyonel kararlılığa sahip öğretmenlerin bu özelliklerini derslerde kullandıkları öğreteme öğrenme stratejilerine yansıtacağı ve öğrencilerini de derslere karşı daha iyi motive edeceği düşünüldüğünde, yapılan çalışmada öğretmen adaylarının motivasyonel kararlılık düzeylerinin cinsiyete, bulunulan eğitim basamağına bağlı olmaması sonucu, aynı öğretmen adaylarının öğretmen olduktan sonra da motivasyonel kararlılık düzeylerini aynı şekilde yansıtacağı şeklinde yordanabilir. Argon ve Ertürk (2013) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin içsel motivasyonların cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre değişmediği tespiti ile Ada ve diğerleri (2013) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının sağlanmasında ve bozulmasında dışsal etkenlerin içsel etkenlerden daha etkili olmasının belirlenmesi, bu çalışmada elde edilen daha çok içsel motivasyonu içeren motivasyonel kararlılığın cinsiyet ve bulunulan eğitim basamağına göre farklılaşmaması sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma daha fazla örneklem kullanılarak ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle yapılabilir. Öğrencilerin motivasyonel kararlılık düzeylerinde ki farklılıkların nedenleri incelenebilir. Öğrencilere motivasyonel karalılığı sağlamada yapabileceklerini içeren eğitimler verilebilir. Derslerde belirlenen hedeflere ulaşan öğrenciler ödüllendirilerek motivasyonel kararlılığın önemi vurgulanabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B., & Köşgeroğlu, N. (2006).Güdülenme Kaynakları Ve Sorunları Ölçeği. Anatolian Journal of Psychiatry, 7,204-210.

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri/Motivation Factors of Teachers. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.

Akboy, R. (2005).Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka. İzmir: Dinozor Kitapevi.

Allen, D. (1999). Desiretofinishcollege: An empirical link between motivation and persistence. Research in higher education, 40(4), 461-485.

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In Handbook of research on student engagement (pp. 173-191). Springer US.

Argon, T., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 19(2), 159-179.

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik insan kaynakları yönetimi. Kariyer Yayınları.

Cafoğlu, Z., Aksüt, M. (2008).Eğitim Psikolojisi El Kitabı. Ankara: Grafiker

Cüceloğlu, D. (1999). Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşçı. Sistem Yayıncılık.

Dweck, C. S.,&Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approachto motivation and personality. Psychologicalreview, 95(2), 256.

Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (1999). Educational Pychology: Windows on Classrooms. New Jersey: Merrill.

Fredricks, J. A.,Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of theconcept, state of theevidence. Review of educationalresearch, 74(1), 59-109.

Gökay, M., Özdemir, Ş.S. (2010). Görsel Sanatlar (Resim-İş) Öğretmenlerinin Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler: Konya Örneği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,26.

Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. University of Gaziantep Journal of Social Sciences, 11(3).

Güzel, H., Özdöl, M. F., & Oral, I. (2010). Ögretmen Profillerinin Ögrenci Motivasyonuna Etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (24), 241.

Hanrahan, M. (1998).The Effect of Learning Environment Factors on Students' Motivation and Learning. International Journal of Science Education, 20(6), 737-753.

Kauffman, D. F., Yilmaz Soylu, M., & Duke, B. (2011).Validation of the Motivation to Teach Scale. Hacettepe University Journal of Education, 40, 279-290.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006, July). What matters to student success: A review of the literature, Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success.

Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivationandengagement: Conceptual, operational, andempiricalclarity. In Handbook of research on studentengagement (pp. 303-311). Springer US.

Moreira, P. A., Oliveira, J. T., Cloninger, K. M., Azevedo, C., Sousa, A., Castro, J., & Cloninger, C. R. (2012). The psychometrics and validity of the junior temperament and character inventory in Portuguese adolescents.Comprehensive Psychiatry, 53(8), 1227-1236.

Öncü, H. (2003).Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Editör)Sınıf Yönetimi Ankara: Nobel Yayınları.

Özdaşlı, K. & Akman, H. (2012). İçsel Ve Dışsal Motivasyonda Cinsiyet Ve Örgütsel Statü Farklılaşması: Türk Telekomünikasyon Aş Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma.Visionary E-Journal/Vizyoner Dergisi, 4(7).

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of Educational Psychology, 95, 667–686.

Reeve, J. (2012). A self-determinationtheoryperspective on studentengagement. In Handbook of research on studentengagement (pp. 149-172). Springer US.

Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998).Örgütsel Psikoloji. Bursa: Alfa Kitapevleri.

Santrock, J. W. (2009). Educational Psychology.McGraw Hill Brasil.

Saricam, H., Akın, A., Akın, Ü., & İlbay, A. B. (2014). Motivasyonel Kararlılık Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Turkish Journal of Education, 3(1).

Stipek, D. J., & Ryan, R. H. (1997). Economically disadvantaged preschoolers: ready to learn but further to go. Developmental psychology, 33(4), 711.

Üstün, A. (2009). Bilgi Hizmetlerinde Verimlilik Ve Motivasyon.Türk Kütüphaneciliği, 23(3), 602-608.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNDEN BEKLENTİLERİ VE BU BEKLENTİLERİN KARŞILANMA DURUMLARI (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ocelik@mu.edu.tr

Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ssidekli@mu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma durumlarını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının; öğretmenlik uygulaması dersinin sorumlu öğretim üyesinden, sınıfında derslerini takip ettikleri sorumlu sınıf öğretmeninden, fakülte yönetiminden, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okul yönetiminden ve mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanma durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 65 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen iki adet görüş alma formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılının başında öğretmenlik uygulaması dersi başlamadan önce öğretmen adaylarının beklentilerini belirlemek amacıyla geliştirilen 7 maddelik form kullanılmıştır. Dersin tamamlanmasıyla birlikte dönem sonunda ise öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanma durumlarını belirlemek amacıyla yine 7 maddeden oluşan ikinci bir form kullanılmıştır. Elde edilen görüşler nitel yaklaşımla betimlenmiş ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin sorumlu öğretim üyesinden beklentilerinin kendilerine rehberlik etmesi, bunu da sorunlarına yardımcı olarak, problemlerini çözerek ve sürece dahil olarak yapması gerektiği boyutunda sıklık gösterdiği bulunmuştur. Yine öğretmen adaylarının sınıfında derse girdikleri sınıf öğretmeninden beklentilerinin deneyimlerini paylaşması ve model olması boyutunda, fakülte yönetiminden beklentilerinin uzak okullara yapılan ulaşım masraflarına yardımcı olunması boyutunda, öğretmenlik uygulamasına gidilen okul yönetiminden beklentilerinin okul hakkında detaylı bilgilendirme yapılması ve idari işlerle ilgili bilgi verilmesi boyutunda ve mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik beklentilerin ise öğretmenliğe başlanıldığında belli bir deneyimi bu derste kazanmış olma boyutunda sıklık gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu beklentilerinin karşılanma durumlarını değerlendirildiğinde ise bütün boyutlarda beklentilerinin büyük oranda gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, sınıf öğretmeni adayı, beklenti, karşılanma durumu

GİRİŞ

Eğitim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri öğretmen yetiştirmedir. Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği eğitimin tüm aşamalarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Çünkü eğitim sistemi içerisinde aktif olarak yer alan ve sorumluluk sahibi

olan kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla nitelikli öğretmen yetiştirmek adına bu programlar sürekli gözden geçirilerek, ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmek zorundadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına bazı kuramsal ve uygulamaya dönük dersler sistemli bir şekilde verilmektedir.

Öğretmen yetiştirme konusunda dünyada kabul görmüş iki yaklaşımından söz edilebilir. Bunlardan biri teorik-pratik yaklaşım diğeri ise pratik-teorik yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının teorik ağırlıklı olarak aldıkları hizmet öncesi eğitimler, teorik-pratik yaklaşımı kapsamında ele alınmaktadır (Çepni ve Azar, 1995). Bu bağlamda mevcut öğretmen yetiştirme programlarında eğitimlerin pratik veya uygulamaya dönük bölümleri okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dersleri ile tamamlanmaktadır. Sarıtaş'a (2007) göre öğretmen adayları gerçek eğitim ortamlarında gereksinim duyacakları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla yüzleştirilmedikçe aldıkları kuramsal bilgilerin onlar için fazla bir anlam ifade etmeyeceği ve çok fazla bir işe yaramayacağı açıktır. Öğretmen adayları sınıf ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri ancak deneyimle öğrenilebilirler.

Öğretmen adaylarına kazandırılan teorik bilgiler ancak gerçek bir sınıf ortamında doğrudan deneyimlenerek, birincil elden deneyimlere dönüşmektedir. Buna bağlı olarak uygulamaya dönük dersler ve çalışmalar öğretmen yetiştirme sürecinin başından itibaren aşamalı biçimde devam ettirilmektedir. Bu derslerden biri olan öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi dersinde edinilen tecrübelerin sürece daha aktif olarak katılarak uygulama çalışmalarının yapılmasını kapsamaktadır. Öğretmen adayları, uygulamanın işbirlikli yürütüldüğü okullarında sorumlu öğretmenlerin rehberliğinde altı saatlik sürecin en az üç saatinde uygulama yapmakta, diğer sürede ise gözlem yapmaktadırlar. Bu uygulama ve gözlem sonuçları ise fakültelerinde iki saatlik süreçlerde sorumlu öğretim üyesi rehberliğinde değerlendirilip tartışılmaktadır. Bu nedenle Bektaş ve Ayvaz'ın da (2012) ifade ettiği gibi belli kuramsal bilgileri edinen öğretmen adayının okul ortamında gözlem yapması, öğretim etkinliğini planlaması ve öğretimi gerçekleştirmesi öğretmen eğitimi programlarında önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenlik uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından bazı usul ve esaslar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu usul ve esaslar öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin olarak düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998). Bu kapsamda uygulamanın paydaşları şöyle tanımlanmaktadır;

Öğretmen Adayı, öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim kurumu öğrencisini, **Öğretmenlik Uygulaması**, öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği. bir dersi, **Uygulama Okulu**, öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı-pansiyonlu ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ile çıraklık ye yaygın eğitim kurumlarını, **Fakülte Uygulama Koordinatörü**, öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama etkinliklerinin, öğretim elemanı, millî eğitim müdürlüğü koordinatörü ve uygulama okulu koordinatörüyle birlikte, planlanan ve belirlenen esaslara göre yürütülmesini sağlayan, eğitim ve öğretimden sorumlu dekan yardımcısı veya yüksekokul müdür yardımcısını, **Uygulama Öğretim Elemanı**, alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek

öğretim kurumu öğretim elemanını, **Uygulama Okulu Koordinatörü,** okulundaki uygulama etkinliklerinin belirlenen esaslara uygun olarak yürütülmesi için uygulama okulu, ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan okul müdürünü veya yardımcısını, **Uygulama Öğretmeni,** uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmenini ifade etmektedir (MEB, 1998). Bütün bu paydaşların öğretmen adayının ihtiyaçları doğrultusunda koordinasyon içinde çalışmaları, meydana gelebilecek bazı sorunları önleyici olmasının yanı sıra etkililiği ve verimliliği de sağlayacaktır.

Literatürde öğretmenlik uygulamasına yönelik işleyişi, süreci, değerlendirmeleri ve bir takım görüşleri araştıran pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Gündogdu, Coşkun, Albez ve Bay (2010) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüş ve beklentilerini belirlemeye yönelik çalışmaları sonucunda, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların, uygulama etkinliklerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyini düşürdüğünü ve beklentilerini karşılamadığını tespit etmişlerdir. Yine Çelikkaya (2011), Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği benzer bir çalışmada aday öğretmenlerin, öğretmenlerden, öğrencilerden, idarecilerden, danışmanlardan ve öğretmenlik uygulaması dersinden en yüksek düzeyde beklentilerle öğretmenlik uygulaması sürecine başladıkları ancak beklentilerin karşılanma düzeylerinin bir alt seviyede kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Ilın (2014) araştırması sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlik uygulaması döneminin adayların beklentilerini karşılamadığını tespit etmiştir. Paker de (2008) öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili, en sık olarak gözlemledikleri dersin iyi bir şekilde planlanması ve sunumuna yönelik kendilerine yeterince dönüt sağlanmadığı hususunda görüş bildirdiklerini bulmuştur. Bununla birlikte Korucu (2016) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinden memnun kaldıklarını ve ortam-öğretim elemanı ve arkadaş etkileşimlerinin süreçte kendilerine çok önemli katkı sağladığını tespit etmiştir.

Bu bilgiler ışığında ve yapılan araştırmaların sonucunda öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının yetiştirme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu ve sürekli olarak geliştirilip, güncel bir boyut kazanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri açısından ele alındığında, öğretmenlik uygulamasına yönelik çalışmaların genellikle uygulamalara yönelik görüşler kapsamında yoğunlaştığı, uygulamadan beklentilere ve bu beklentilerin karşılanma durumlarına ilişkin çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmüştür. Bu araştırma da sınıf öğretmeni adaylarının; öğretmenlik uygulaması dersinin sorumlu öğretim üyesinden, sınıfında derslerini takip ettikleri sorumlu sınıf öğretmeninden, fakülte yönetiminden, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okul yönetiminden ve mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanma durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırmanın sonuçlarının öğretmenlik uygulamasında yaşanan bazı sorunların tespitine yönelik somut veriler sağlayacağı ve uygulama süreçlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerini ve bu beklentilerin karşılanma durumlarını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının; öğretmenlik uygulaması dersinin sorumlu öğretim üyesinden, sınıfında derslerini takip ettikleri sorumlu sınıf öğretmeninden, fakülte yönetiminden, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okul yönetiminden ve mesleki

gelişim açısından kendilerine yönelik beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanma durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ***dersin sorumlu öğretim üyesinden*** beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ***sınıfında derse girdiği sorumlu sınıf öğretmeninden*** beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ***fakülte yönetimlerinden*** beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ***uygulamaya gittikleri okul yönetimlerinden*** beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ***mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik*** beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 65 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğretmenlik uygulamasını değerlendirebilmeleri için katılımcılar öğretmenlik uygulaması dersini alan 4. sınıf öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Sonuç olarak 42'si kadın, 23'ü erkek toplam 65 gönüllü öğretmen adayının katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen iki adet görüş alma formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz yarıyılının başında öğretmenlik uygulaması dersi başlamadan önce öğretmen adaylarının beklentilerini belirlemek amacıyla geliştirilen 7 maddelik form kullanılmıştır. Dersin tamamlanmasıyla birlikte dönem sonunda ise öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanma durumlarını belirlemek amacıyla yine 7 maddeden oluşan ikinci bir form kullanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen görüşler nitel yaklaşımla betimlenmiş ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde MS Excel paket programından yararlanılmıştır. Veri analizi sürecinde iki araştırmacı öncelikle ayrı olarak analiz gerçekleştirmişler daha sonra bir araya gelerek analizleri karşılaştırmak suretiyle uyum sağlamaya çalışmışlardır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara sırasıyla yer verilmektedir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında *dersin sorumlu öğretim üyesinden* beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamasını almadan önce dersin sorumlu öğretim üyesinden beklentileri, aldıktan sonra ise bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının sorumlu öğretim üyesinden beklentileri; sürece yönelik kendilerine rehberlik etmesi ve yönlendirmesi boyutundadır. Bu kapsamda ise öğretmen adayları öğretim üyesinden en çok uygulamanın nasıl yapılacağına, hangi aşamaların gerçekleşeceğine, ne tarz uygulamalar yapılacağına dair yönlendirmeler beklemektedirler. Bununla birlikte öğretmen adayları öğretim üyesinin deneyimlerini aktarmasını, sürece aktif olarak katılmasını, kendileriyle iyi iletişim içinde olmasını, okullarda yaşanabilecek sorunların çözümünde bizzat yardımcı olmasını, sık sık nitelikli gözlemler yaparak kendilerini adaletli bir şekilde, tatminkâr olarak değerlendirmesini, nitelikli dönütler vermesini, model olmasını ve kendileri ile empati kurarak davranış sergilemesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir taraftan bazı öğretmen adayları ise son sınıfta oldukları için kendilerini fazla uğraştırmamasını, teorik dersleri çok sık yapmamasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında 3 öğretmen adayı ise dersin sorumlu öğretim üyesinden herhangi bir beklentilerinin olmadığını söylemişlerdir. Verilen cevaplara ilişkin bazı örnekler şöyledir.

> ÖA10(K)-*"Bu derste öğretim üyesinin bizleri yeterince yönlendirmesini isterim. Gideceğim okulda, yaptığım uygulamada kriterlerin neler olduğunu, neye göre yapılması gerektiğini, neleri incelemem gerektiğini bize aktarmasını beklerim."*
>
> ÖA12(E)-*"Bizi her hafta takip etmesini ve anlattığımız dersleri dinleyip bizi takip etmesini beklerim. Ayrıca okuldaki sorunların çözümüne yardımcı olmasını beklerim."*
>
> ÖA36(K)-*"Daha az ödev vermeli, bizi fazla sıkmamalı. Neticede bu sene KPSS'ye hazırlanıyoruz ve okul dersleri yeterince zorluyor. Öğretmenlik uygulaması kesinlikle çok yararlı ancak az ödev, rapor vs. olursa daha iyi olur, en azından bu sene için."*
>
> ÖA42(K)-*"Yapmamız gerekenler hakkında bilgi vermesi, bilgisini, pratik tecrübelerini bizimle paylaşmasını, uygulama okulunda sorunumuz olduğunda, örneğin bir öğrenci problemi ile karşılaştığımızda gereken çözüm hakkında yardımcı olması ve gerektiği şekilde bizi uygulama okulumuzda izlemesini, hatalarımızda rehberlik ederek yardımcı olmasını beklerim."*
>
> ÖA49(E)-*"Öğretim üyesinin öğretmenlik uygulaması konusunda yeterli bilgi sahibi olmasını beklerim. Öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce bizlere orada hangi noktalara dikkat etmemiz gerektiğini, bu uygulama sonucunda ne gibi becerileri edinmiş olmamız gerektiğini anlatmasını isterim. Yani bu uygulamanın tam olarak amacına ulaşması için bizlere tam bir rehberlik yapmasını isterim."*

Öğretmenlik uygulaması tamamlandıktan sonra ise sınıf öğretmeni adaylarının dersin sorumlu öğretim üyesine dair beklentilerinin karşılanma durumları değerlendirilmiştir. Buna göre; sınıf öğretmeni adaylarının yarısına yakını (f=29) dersin sorumlu öğretim üyesinin süreçteki beklentilerini karşılayamadığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının f=7'si ise beklentilerinin az miktarda karşılandığını, f=6'sı da tam anlamıyla karşılanmasa da beklentilerinin çoğunluğunun karşılandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca yine f=20 öğretmen adayı ise öğretim üyesinin beklentilerini tam olarak karşılayabildiğini belirtmişlerdir. Sürecin

başında öğretim üyesinden herhangi bir beklentisi olmadığını ifade eden f=3 öğretmen adayı ise bu soruyu beklentilerini belirtmedikleri gerekçesiyle cevaplamamışlardır. Bu soruya ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplara bazı örnekler ise şöyledir.

> ÖA5(E)-"*Bu dönem o kadar staja gittik daha hiç gelip bizi kontrol etmedi. Çok fazla verim elde ettiğimi düşünmüyorum. "*
>
> ÖA6(K)-*"Beklediğim gibi düzenli olarak izlemeye geldi. Ders anlatırken dinledi ve dönütler aldım."*
>
> ÖA19(K)-*"Ne yapmamız, nasıl davranmamız gerektiği konusunda yönlendirildim. Beklentim bu doğrultudaydı zaten, hocamızda gerektiği şekilde beklentimi karşıladı."*
>
> ÖA55(K)-*"Az düzeyde diyebilirim. Pek dersler olmadı. Bizi stajda neler bekliyor? Nasıl davranmalıyız? konularında çok fazla yönlendirilmedik. Ama Milli Eğitim okullarında uygulamalar yapmamız istendi."*
>
> ÖA60(K)-*"Tam beklediğim gibi görevlerimizi açık ve net bir şekilde bizlere açıkladı. Derslerimizi izledikten sonra dönütler verdi."*

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında *sınıfında derse girdiği sorumlu sınıf öğretmeninden* beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

Araştırmanın bir diğer sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasını almadan önce sınıfında dersine girdikleri sorumlu sınıf öğretmeninden beklentileri, aldıktan sonra ise bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının sorumlu sınıf öğretmeninden beklentileri; özellikle deneyimlerini paylaşması, ders anlatımı ve sınıf yönetimi konusunda model olması, kendilerine de fırsatlar tanıması ve kendilerini bir öğretmen olarak görmesi ve o şekilde iletişime geçmesi hususlarında sıklık göstermektedir. Bunların dışında sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlerin sınıf hakkında detaylı tanıtım yapmalarını, öğrenciyle olan iletişimlerini arttırmalarına yardımcı olmalarını, ders anlatımları ve uygulamalar hususunda değerlendirme yapıp dönüt vermelerini ve kendileri ile samimi biçimde ilgilenmelerini beklemektedirler. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin verdikleri cevaplardan bazı örnekler şöyledir.

> *ÖA21(K)- Sınıfın bir köşesinde öğrencilerden ayrı oturmak yerine, öğrencilerle iç içe olacağım bir ortam sağlasınlar."*
>
> *ÖA27(K)- "Bize ders anlatma fırsatı sunmalarını, ders planlarını göstermelerini, her şekilde örnek olup bildiklerini paylaşmalarını beklerim. Burada dört yıl boyunca ne görsek de önemli olan uygulamada örnek alınan öğretmenlerdir."*
>
> *ÖA33(K)- Teneffüslerde bizimle ilgilensin. Bize öğrenciymişiz gibi değil de aynı statüdeymişiz gibi davransın. Öğretmenler odasına alınalım. Kaynak kitapları inceleme fırsatı verilsin. Karşılaştığı önemli durumları bizlerle paylaşsın."*
>
> *ÖA64(E)-"Bize fırsat vermeli. Bizlere yardımcı olmalı. Deneyimlerini paylaşması. Bize sınıfta öğrencileri tanıtması. Görev ve sorumluluklar hakkında bilgi vermesini bekliyorum."*
>
> *ÖA65(K)-"Ders anlatımı esnasında gerekli bulduğu yerlerde doğal ortamında öğretmenlik uygulaması hakkında bilgilendirme yapmalıdır. Bizler ders anlattıktan sonra mutlaka dönüt vermelidir."*

Öğretmenlik uygulanmasının tamamlanması sonucunda bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirilmiş ve bu soruyu değerlendiren öğretmen adaylarının yarısına yakını (f=28) beklentilerinin hiçbir şekilde karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte f=7 öğretmen adayı ise beklentilerinin çok az düzeyde karşılandığını ama bunun yeterli sayılamayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının f=20'si ise beklentilerinin tam anlamıyla karşılandığını, f=4'ü ise çoğu beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanmasına ilişkin yarı yarıya olumlu ve olumsu görüş belirttikleri söylenebilir. Bazı öğretmen adayları ise bu soruyu cevaplamışlar ya da geçerli bir cevap vermemişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının cevaplarından örnekler şöyledir.

> ÖA11(E)-"*Öğretmenimiz sınıfı bize bırakıp çıkıyordu. Neyi doğru, neyi yanlış yaptığımıza dair dönütler alamıyorduk. Hiçbir gelişme olmadı ve bu anlamda beklentimi hiç karşılamadı."*
>
> ÖA15(K)-*"Öğretmenin biz ders anlattıktan sonra geri bildirimler vermesini beklerdim. Ancak bu beklentim gerçekleşmedi. Ders anlatımı sırasında neleri doğru, neleri yanlış yaptığımı hiç bilmiyorum. Bu nedenle verimli geçmediğine inanıyorum."*
>
> ÖA20(K)-*"Az düzeyde gerçekleşti diyebilirim. Çok iyi bir öğretmen de değildi, çok kötü bir öğretmen de değil… Sadece yaptığı hataları sorduğumuzda bize doğruymuş gibi anlatması hiç hoş değil."*
>
> ÖA37(E)-*"Öğretmenimiz oldukça iyiydi. Bize sunmamız, anlatmamız için fırsatlar verdi. Kendisini farklı derslerde izleme şansı bulduk. Oldukça başarılıydı."*
>
> ÖA39(K)-*"Bize karşılaşabileceğimiz sorunları ve çözüm önerilerini anlattı. Bizimle gereğinden fazla ilgilendi ve ihtiyacımız olduğunda bize anında dönüp yardımcı oldu. Daha çok ders anlatımı yapmamızı ve o duruma alışmamızı sağladı."*
>
> ÖA41(E)-*"Öğretmenimi bizimle deneyimlerini paylaştı. Öğrenci sorunlarından, okul sorunlarından bahsetti. Bizlere fırsat verip ders anlattırdı."*

3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında *fakülte yönetimlerinden* beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

Araştırmanın başka bir sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamasını almadan önce fakülte yönetimlerinden beklentilerini, aldıktan sonra ise bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirmişlerdir. Katılımcı öğretmen adaylarının fakülte yönetimlerinden beklentileri en çok (f=32) uygulama okullarına ulaşım konusunda sıklık göstermiştir. Bu hususta öğretmen adayları servis sağlanması ya da yol ücretlerinin karşılanması hususunda beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerinde sıklıkla belirttikleri diğer bir beklentileri ise uygulama okullarının ve sorumlu sınıf öğretmenlerinin kendilerine katkı sağlayabilecek, deneyimli, mesleki yeterliliği olan öğretmenler arasından seçilmesi konusunda olmuştur. Bunların dışında grupların dağıtılırken uygulama okulları dikkate alınarak adaletli biçimde dağıtılması gerektiğine, il merkezine uzak okulların yerine yakın mesafedeki okulların uygulama okulu olarak tercih edilmesine, uygulama günlerinin esnek tutulmasına ve özel okulların da uygulama kapsamına alınmasına yönelik beklentiler belirtilmiştir. Uygulama sürecini merkezi okullarda geçirmek isteyen öğretmen adaylarının yanı sıra bazı öğretmen adayları da (f=4) kendilerini mesleki anlamda geliştireceğini düşündüklerinden köy okullarına ya da birleştirilmiş sınıflı okullara

gönderilmeyi beklediklerini söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplardan örnekler şöyledir.

ÖA1(K)-*"Lütfen ulaşım parasını karşılasınlar veya servis ayarlasınlar."*

ÖA28(E)-*"Köy okullarını ya da birleştirilmiş sınıfları görme fikri oldukça iyi olabilir. Bu yönetim tarafından sağlanmalıdır. Okul deneyimi derslerimizde geçen dönemlerde bizim gruplarımız bu okulları hiç göremedik."*

ÖA29(K)-*"Staja gidip gelirken malum bazı yerler için ulaşım sorunu olacaktır. Bu sorunun çözülmesini bekliyorum. Ayrıca uygulama okullarını ve öğretmenlerini daha özen göstererek seçmelerini bekliyorum."*

ÖA50(K)-*"Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fakülte yönetiminden beklentim tecrübeli, deneyimli bir öğretmenin yanında staj yapmam sağlanmalıdır. Bu şekilde kendimi geliştirebilirim."*

ÖA52(E)-*"Okulların biraz daha adaletli dağıtılmasına dikkat edilmelidir. Okulların bazıları çok yakın bazıları çok uzak olmamalı."*

ÖA54(E)-*"Ulaşımın kolay olması sağlanmalı. Bu konuda servis ya da yol ücreti sağlanabilir. Grupların kalabalık olmamasını bekliyorum. Herkesin farklı sınıflarla tanışmasına imkan sağlanmalı."*

Öğretmenlik uygulanmasının tamamlanması sonucunda bu beklentilerin fakülte yönetimlerince karşılanma durumları değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (f=46) beklentilerinin karşılanmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte f=7 öğretmen adayı beklentilerinin tam anlamıyla karşılandığını söylerken, f=7 öğretmen adayı ise bazı beklentilerinin karşılandığını bazılarının ise karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin cevaplarından bazı örnekler şöyledir.

ÖA7(E)-*"Diğer staj uygulamalarında çalışanlar belirli bir ücret karşılığında staj yaparken bizin eğitim fakültesi olarak devlet okullarında ücretsiz olarak staj yapmamız haksızlıktır. Bu haksızlığın çözümünün yerine getirilmesi, en azından yol masraflarının devlet ya da fakülte tarafından karşılanması gerekiyordu. Ancak böyle bir bütçe ayrılmadı. Ayrıca staj verilen okulların gruplarının aynı okula iki kere denk gelmeyecek ve aynı sınıf iki kez gelmeyecek şekilde olması görüşündeydim. Okulların adaletli bir şekilde dağıtılmasını beklerdim ama olmadı."*

ÖA9(K)-*"Öğretmen seçiminde özenli davranıldığını düşünüyorum."*

ÖA17(K)-*"Esnek bir staj günü sağlandı. Beklentimde bu doğrultudaydı. İyi oldu."*

ÖA30(K)-*"Fakülte yönetiminin okullara öğrencileri gönderirken biraz daha adaletli olmasını beklerdim. Yani bir dönem zor şartlardaki (ulaşım vs.) bir okula giden öğrenciyi tekrardan zor şartlarda bir okula göndermelerini anlamsız buluyorum. Geçen yıl ikinci dönem ve bu yıl birinci dönem hep zor şartlardaki okullara gittim. Bu dönem de öyle. Haksız bir dağılım olduğu düşüncesini taşıyorum."*

ÖA59(E)-*"Beklentilerime yanıt verdi ve her dönem farklı bölgelerdeki okullara staja gittik."*

4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında *uygulamaya gittikleri okul yönetimlerinden* beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

Araştırma kapsamında başka bir soruya ilişkin, sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamasını almadan önce uygulamaya gittikleri okul yönetimlerinden beklentilerini, aldıktan sonra ise bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirmişlerdir. Buna göre sınıf öğretmeni adayları ilgili okul yönetimlerinden en sık olarak (f=31) idari ve yönetim anlamında bilgilendirme beklemektedirler. Bu kapsamda idari işlerin nasıl yapıldığı, yazışmalar, öğrenci kayıtları vb. konularda okul yönetiminin deneyimlerini paylaşmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında diğer beklentiler ise kendilerine stajyer gibi değil de, öğretmen gibi davranılması, okulun tanıtımının yapılması, ilgili ve samimi davranılması, kılık kıyafet hususlarında anlayış gösterilmesi, öğretmenler odasından yararlanma imkanının sağlanması ve idari deneyimlerin kendileriyle paylaşılması konularında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin cevaplarından bazı örnekler şöyledir.

> *ÖA2(E)-"Yönetimle ilgili olan işleri bizlere göstersinler. Bizleri de o okulun bir personeli gibi görsünler. Daha öğretmen olmamış, öğrenci gibi davranmasınlar."*
>
> *ÖA3(K)-"Okul yönetiminin idari işler konusunda bizi bilgilendirmesini bekliyorum. Bize diğer öğretmenler gibi öğretmenler odasından yararlanma imkanı tanısınlar."*
>
> *ÖA51(E)-"Giyim konusunda anlayış göstermelerini isterim. Diğer öğretmenler gibi giyinebilmeliyim."*
>
> *ÖA61(K)-"Okul yönetimi idari işler konusunda zaman ayırıp bilgilendirme yapmalıdır."*
>
> *ÖA62(K)-"Kılık, kıyafet, saç, sakal konusunda biraz daha tolerans göstermelerini dilerim."*
>
> *ÖA65(K)-"Gelen öğretmen adaylarına sıcak ve samimi davranılarak telkinlerde bulunulmalıdır. Bıkkınlık hissi verilmemelidir."*

Uygulama sürecinin tamamlanması sonucunda bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirilmiştir. Buna göre bu soruya geçerli yanıt veren öğretmen adaylarının çoğu (f=29) beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından f=24'ü ise beklentilerinin karşılanmadığını belirtirken, f=8'i de kısmen karşılandığını belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin cevaplardan bazılarına örnekler ise şöyledir.

> ÖA1(K)-*"Kısmen karşılandı diyebilirim. Çünkü okul müdürümüz gayet iyi, bir sorun olduğunda bizlerle ilgilendi. Fakat müdür yardımcıları için aynı şeyi söyleyemiyorum. Bizleri okulda istemiyor gibilerdi, sürekli sorun çıkarıyorlardı."*
>
> ÖA16(K)-*"Sorumlu sınıf öğretmenimiz aynı zamanda okul yöneticisiydi. Yönetimsel anlamda birçok noktayı bizlerle paylaştı. Şu an herhangi bir okulda yöneticilik yap deseler, layıkıyla belki yapamam ama artık fikir sahibiyim. Aynı zamanda bilgi sahibiyim ve bunu geliştirebilirim."*
>
> ÖA31(E)-*"Uygulama okulumuzun yöneticileri karşılaştığımız her durumda bize rehber olmalıdır. Ne yazık ki bu konuda her öğretmen adayının sıkıntısı*

olduğunu düşünüyorum. Çoğu zaman okul yönetimleri stajyerleri ayak bağı olarak görmekte…"

ÖA32(K)-*"Açıkçası sürecin başında okul yönetiminden pek bir şey beklemiyordum. Gittiğim okulun yöneticileri çok iyilerdi. Ellerinden gelen yardımı gösterdiler. Bilgilerini bizimle paylaştılar. Bizleri de atanmış bir öğretmen vasfında gördüklerini hissettirdiler ve okul yönetimi hakkında da genel bilgiler verdiler. Bütün beklentilerim karşılandı."*

ÖA40(E)-*"Okul yönetiminin bizi sıkıp, anlayışlı davranmayacağını düşünürken, biz de bu yollardan geçtik diyerek ellerinden geleni yaptıklarına tanık oldum. Derslerde okulla, yönetimle ilgili her konuyu anlatıp yardımcı oldular."*

5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında *mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik* beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu nasıldır?

Araştırmanın son sorusuna ilişkin sınıf öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamasını almadan mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik beklentileri, aldıktan sonra ise bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki anlamda öğretmenlik uygulamasında en büyük beklentileri kendilerine deneyim kazandırması yönünde olmuştur. Bu kapsamda sınıf yönetimi becerilerini kazanma, heyecanını yenerek kendine güven kazanma, ders anlatım strateji, yöntem ve tekniklerini tecrübe etme, teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürme becerisini kazanma, kendini farklı alanlarda geliştirme ve gerçek sınıf ortamlarını deneyimleyerek mesleki yeterliliklerini artırma öğretmen adaylarının uygulama süreçlerinde mesleki deneyim beklentileri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin verdikleri cevaplardan örnekler şöyledir.

ÖA1(K)-*"Atandığımda başkalarına çok soru sormadan idari işler, öğretmen ve öğrenci hakları vb. konularda tam donanımlı olmak. Bir sınıf ile baş başa kaldığımda veya beni denetleyen biri olduğunda kendime güvenimin olmasını isterdim, tedirgin olmak istemezdim. Umarım bu staj bana bunları kazandırabilir."*

ÖA23(E)-*"İleride öğretmen olduğumda, sınıfla baş başa kaldığımda nasıl bir öğretmen olmam gerektiği konusunda tecrübe edinmeyi bekliyorum. Sınıf ortamında karşılaşacağım sorunları şimdiden görerek kendime yaşanmışlık oluşturmayı umuyorum. Bu aşamada iyi bir sınıf yönetimi becerisi kazanmak gerekir."*

ÖA26(K)-*"Sınıf yönetimi, öğretim yöntemlerinin uygulanması, iletişim ve en önemlisi de mesleği sevme konusunda katkı sağlayacağına dair beklentilerim var."*

ÖA48(K)-*"Kendimi bu meslek içerisinde görebileceğimi umuyorum. Okul ve sınıfa adapte olmama yardımcı olacaktır. Öğrencilerle nasıl iletişim kurulur gerçek ortamlarda deneyimleyeceğiz. Ders içerisinde, anlatımda nasıl yol izleyeceğimi göreceğim."*

ÖA64(K)-*"Öğretmenlik mesleğini daha iyi anlayıp, teorideki öğrenmeleri doğal ortamında uygulama şansı sağlanmalıdır."*

Uygulama sonunda öğretmen adaylarının mesleki gelişim anlamında kendilerine yönelik beklentilerinin karşılanma durumu değerlendirilmiş ve adayların çok büyük çoğunluğu (f=52) beklentilerinin karşılandığını, mesleki anlamda sürecin kendilerine oldukça yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte f=6 öğretmen adayı ise süreci yararsız

bulmuş, kendilerine katkı sağlamadığını söylemişlerdir. Yine f=3 öğretmen adayı ise kendilerine yönelik tüm beklentilerini karşılamasa dahi öğretmenlik uygulamasının kısmen de olsa beklentilerini karşıladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu hususta verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir.

> ÖA2(E)-*"Mesleki gelişim açısından oldukça olumlu yanları oldu. Bir öğretmen olarak sınıfta öğrencinin dikkatini çekme, sınıfta sessizliği sağlama, tüm öğrencileri derste aktif kılma gibi beceriler kazandım. Beklentilerim oldukça karşılandı doğrusu. Özellikle birinci sınıfta harf öğretimi konusunda çok güzel deneyimler elde ettim. Öğretmen olduğumda harf öğretimi konusunda zorluklar yaşayacağımı zannetmiyorum."*
>
> ÖA32(K)-*"Ders anlatımlarını daha fazla yaptığımız için heyecan durumu azaldı ve öğrenciler karşısında daha rahat ders anlatabiliyorum. Uygulamalarda farkındalığım arttı. Bir öğretmenin derste neler yaptığını, hangi yöntemleri kullandığını, dersi nasıl yürüttüğünü, zamanı nasıl kullandığını uygulama yaparak öğrenme imkanım oldu. Öğretmenlik mesleğine olan önyargılarım azaldı fakat kolay bir meslek olmadığını da görmüş oldum."*
>
> ÖA35(E)-*"Yaptığımız staj uygulamalarında istediğim dönütlere ulaşamıyorum. Her şeyi kendi kendimize öğreniyoruz. Eğer bir şey öğreneceksek başımızda bir rehberin olması gerekiyordu. İstediğim verimi aldığımı düşünmüyorum."*
>
> ÖA60(K)-*"Mesleki gelişim açısından kendimi geliştirmeye katkı sağladığını düşünüyorum. Defter nasıl doldurulur gördük, konular arasındaki sarmallık ilişkisini kavradık. Hangi sınıf düzeyinde hangi konuların nasıl işleneceğini uygulamalı olarak gördük. En başta kendime öğretmen olacağımı hissettirdi."*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre;

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında dersin sorumlu öğretim üyesinden beklentilerinin sürece yönelik kendilerine rehberlik etmesi ve yönlendirmesi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları öğretim üyesinden en çok uygulamanın nasıl yapılacağına, hangi aşamaların gerçekleşeceğine, ne tarz uygulamalar yapılacağına dair yönlendirmeler beklemektedirler. Ayrıca öğretim üyesinin deneyimlerini aktarmasını, sürece aktif olarak katılmasını, kendileriyle iyi iletişim içinde olmasını, okullarda yaşanabilecek sorunların çözümünde bizzat yardımcı olmasını, sık sık nitelikli gözlemler yaparak kendilerini adaletli bir şekilde, tatminkâr olarak değerlendirmesini, nitelikli dönütler vermesini, model olmasını ve kendileri ile empati kurarak davranış sergilemesi de öğretmen adaylarının beklentileri olarak ifade edilmiştir. Süreç sonunda ise öğretmen adayların yarısına yakınının bu beklentilerinin öğretim üyesi tarafından karşılandığına dair görüş bildirdiği, yine yarısına yakınının da karşılanmadığına dair görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu farklılıkların beklentilerin çeşitlenmesinden kaynaklı olabileceği gibi, sorumlu öğretim üyesi davranışlarından kaynaklanabileceğini de söylemek mümkündür. Öner ve Aydın, (2016) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında adayların uygulama öğretim elemanlarından öncelikle kendileriyle sık sık irtibat halinde olup ilgilenmelerini, kendilerini değerlendirerek eksiklerini gidermelerini ancak bunu yaparken yapıcı olmalarını, sık sık gözlem yapmak için okula gelmelerini, gelişimlerini düzenli olarak takip etmelerini, öğretmenlik ile ilgili kendi deneyimlerini de aktarmalarını, her konuda destekçi olmalarını ve uygulama öğretmeniyle sürekli iletişim içinde olup kendileri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını beklediklerini tespit etmişlerdir. Kırksekiz vd. (2015) yaptıkları çalışmaları sonucunda öğretim elemanının

öğretmen adaylarına yeterince rehberlik sağlamadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarının araştırmanın ilgili sonuçları ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sınıfında derse girdiği sorumlu sınıf öğretmeninden beklentilerinin özellikle deneyimlerini paylaşması, ders anlatımı ve sınıf yönetimi konusunda model olması, kendilerine de fırsatlar tanıması ve kendilerini bir öğretmen olarak görmesi ve o şekilde iletişime geçmesi hususlarında sıklık göstermektedir. Bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının yine yarısına yakınının beklentilerinin hiçbir şekilde karşılanmadığını ifade ettiği, diğer yarısına yakınının ise beklentilerinin karşılandığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Özkılıç, Bilgin ve Kartal da (2008) araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin destek sağlama ve bilgilendirme konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Yine Gökçe ve Demirhan da (2005) çalışmalarında araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar ortaya koymuşlardır. Uygulama öğretmeninin mesleki ve kişisel nitelikleri, becerileri öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanıp karşılanmamasını etkilemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fakülte yönetimlerinden beklentilerinin ise uygulama okullarına ulaşım konusunda sıklık gösterdiği, bunun dışında uygulama okullarının ve sorumlu sınıf öğretmenlerinin kendilerine katkı sağlayabilecek, deneyimli, mesleki yeterliliği olan öğretmenler arasından seçilmesi konusunda hassasiyet gösterilmesi, grupların dağıtılırken uygulama okulları dikkate alınarak adaletli biçimde dağıtılması, il merkezine uzak okulların yerine yakın mesafedeki okulların uygulama okulu olarak tercih edilmesi, uygulama günlerinin esnek tutulması ve özel okulların da uygulama kapsamına alınması yönündeki görüşlerin de bu kategoride ifade edildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu hususstaki beklentilerinin çok büyük ölçüde karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Fakültelerinin uygulamaya yönelik bir bütçe ayırmamaları veya ulaşıma katkı sağlayamamaları bu sonucun ortaya çıkmasında önemlidir. Azar da (2003) araştırması sonucunda uygulama öğretmenleri ile fakülte yönetimlerinin tam bir koordinasyon içinde olmadığına dair bulgular ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulamaya gittikleri okul yönetimlerinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumları incelendiğinde adayların, okul yönetimlerinden en sık olarak (f=31) idari ve yönetim anlamında bilgilendirme bekledikleri tespit edilmiştir. Bunun dışında diğer beklentiler ise kendilerine stajyer gibi değil de, öğretmen gibi davranılması, okulun tanıtımının yapılması, ilgili ve samimi davranılması, kılık kıyafet hususlarında anlayış gösterilmesi, öğretmenler odasından yararlanma imkanının sağlanması ve idari deneyimlerin kendileriyle paylaşılması konularında olduğu tespit edilmiştir. Bu beklentilerin karşılanma durumları değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun beklentilerinin karşılanmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Çelikkaya (2011) öğretmen adayları ile yaptığı çalışması sonucunda katılımcıların, uygulama okulu idarecilerinden en çok kendileriyle, güler yüzlü ve hoşgörü ile ilişkiler kurulmasında istekli olmalarını beklerken bu beklentileri bir alt düzeyde karşılandığını tespit etmiştir. Öner ve Aydın da (2016) araştırmasında benzer sonuçlara değinerek öğretmen adaylarının uygulama okulu koordinatörlerinden öncelikli olarak kendilerini bir öğretmen olarak görüp o şekilde davranmalarını, okul yönetimine ilişkin idari deneyimlerini aktarmalarını, okul ve öğrenciler hakkında bilgi vermelerini, okul içinde kendilerine sahip çıkmasını ve desteklemesini, uygulama öğretmeninin gerekli sorumluluklarını yerine getirip getirmediklerini kontrol etmelerini, kendileriyle iyi bir iletişim içerisinde olmalarını, kendilerine öğretmen olarak hitap etmelerini ve okulda tüm öğretmenlerin yararlandığı olanaklardan kendilerinin de yararlanmalarını sağlamalarını beklediklerini tespit etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında mesleki gelişim açısından kendilerine yönelik en sık ifade ettikleri beklentilerin sınıf yönetimi, kendine olan güveni kazanma, ders anlatım strateji, yöntem ve teknikleri konularında deneyim kazandırma yönünde olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ise öğretmen adaylarının mesleki gelişim anlamında kendilerine yönelik beklentilerinin büyük çoğunluğunun (f=52) karşılandığını ve mesleki anlamda sürecin kendilerine oldukça yararlı olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1- Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sorumlu öğretim üyelerinin daha fazla aktif olması, gözlemler yaparak gerekli gerekli dönütleri verme konusunda hassasiyet göstermeleri sürecin verimliliği açısından önemlidir.

2- Bütün uygulama paydaşlarının daha koordine çalışması ve gerekirse bir araya gelerek belirtilen sorunların giderilmesi hususunda çözüm araması gerekmektedir

3- Benzer çalışmaların tekrarlanması öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının, muhtemel sorunların ve aksayan yönlerin belirlenmesi için önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine İlişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*(159). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/azar.htm adresinden 12 Kasım 2016 tarihinde erişilmiştir.

Bektaş, M., ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 209-232.

Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslar arası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, I*(II), 155-172.

Çepni, S., ve Azar, A. (1995). Two approches to the international initial science teacher education program. *Teacher training for the twenty-first century*, 65-77.

Gökçe, E., ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 43-71.

Gündogdu, K., Coşkun, Z. S., Albez, C., ve Bay, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(I-II), 55-67.

Ilın, G. (2014). Practicum from the elt student-teachers' eye: Expectations and gains. *International Journal of Language Academy, 2*(1), 191-207.

Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M., ve Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 433-451.

Korucu, A. T. (2016). Staj yönetim sisteminin (öğretmenlik uygulaması) geliştirilmesi ve geliştirile sisteme yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 93-128.

[MEB], M. E. (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html adresinden 12 Ağustos 2016 tarihinde erişilmiştir.

Öner, G., ve Aydın, E. (2016). Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması Derslerinden ve bu derslerin paydaşlarından beklentileri. *ERPA International Congresses on Education 2016,* (s. 283-298). Budapest/Hungary.

Özkılıç, R., Bilgin, A., ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulamalası dersinin öğretmen adaylarının görüşelrne göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 7*(3), 726-737.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 132-139.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I uygulamalarının öğretmen adaylarına sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, XX*(1), 121-143.



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİMDALI'NDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN EĞİTİM DURUMLARININ İNCELENMESİ

Veli TOPTAŞ, Kırıkkale Üniversitesi, vtoptas@gmail.com

Ayşenur Hatice Yarar, Kırıkkale Üniversitesi, aysenuryarar@gmail.com

Öz

İlk çağdan itibaren insanlar insanlığı ve yaşadığı çevreyi merak etmişlerdir. Bu merakla birlikte bilgi doğmuştur. Bilgi kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte bu kavramın belirli bir sistematiğe göre düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu yüzden üniversiteler bilgiyi araştıran, geliştiren, düzenleyen, öğreten ve sorgulayan önemli kurumlardan biridir. Eğitim fakültelerinin işlevleri ise, öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin lisansüstü öğretimini yapmak, eğitim uzmanları yetiştirmek, eğitim bilimleri alanındaki sorunların çözümlenmesine öneriler geliştirecek araştırmalar yapmak, eğitim ve okul yöneticileri ile denetçilere, eğitim uzmanlarına, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını uygulamak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik görüş geliştirmek biçiminde belirtilebilir. Eğitim fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği Programı'nda ise "yarının büyükleri"ni yetiştirme amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni, çocuklara bilgiyi aktaran, keşfettiren, araştırtan bunlarla birlikte çocuktaki yaratıcılığın, araştırma ruhunun gelişmesini sağlayan, iletişim kurabilen, bir birey olarak ben de varım diyebilen çocuklar yetiştirmeyi hedefleyen ve bunu harekete dökmesi beklenen bireylerdir. Öğretmenlerin bunları sağlaması için önemli bir koşul ise üniversitede aldıkları eğitimin yeterli ve nitelikli olmasıdır. Bu bağlamda akademisyenlerin eğitim durumları ve bu alanla ne kadar ilgili oldukları önemlidir. Bu yüzden araştırmada Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyelerinin eğitim durumlarının (lisans, yüksek lisans, doktora, doçentlik bilgileri ve bilimsel yayınlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi; tarama modelindedir. Tarama modelinde temel amaç, var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemektir. Araştırma evreni, 2015-2016 öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitesinin eğitim fakültesi 68 Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalı'nda görev yapan öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yüksek lisans, doktora, öğretim üyesi.

Abstract

People have been curious about humanity and the environment since the first ages. With this curiosity knowledge appeared. With the emergence of the concept of knowledge, the need to organize this concept within a systematic is also emerged. Consequently universities are among the important institutions searching, improving, regulating, questioning and teaching knowledge. The roles of the faculty of education are ; training teachers, training post graduate teachers, training educationists, searching for constructive ways to solve problems in the area of pedagogy , providing in service training for teachers, school directors , auditors, educationists , introducing and improving opinions for a better educational policy. In faculty of education with the primary school teaching department the aim is to raise "tomorrow's adults". The primary school teacher is the one who transforms, discovers and searches knowledge with the students moreover the primary school teacher is the one who discovers and improves the creativity and the searching spirit of students. The primary school teacher also aims to raise students as individuals who can successfully communicate and stand as a person by himself/herself. One of the important things in primary school teacher's realizing this aims is the sufficiency

and quality of education that s/he get form the university. Consequently the education of academician and how far s/he is into this area is substantial. So in this research the aim is to investigate the knowledge(bachelor's degree, post graduate, doctorate, associate professorship,) and academical publishings of the academicians in the department of primary school teaching. The method of the research is screening model. The main purpose of screening model is to describe .the situation as it is. Population is among the 68 academicians who are working in faculty of education in the department of primary school teaching in state universities in the academic year of 2015-2016. In this research there is no exemplifications all the populations are aimed to be reached.

Key Words: postgraduate, doctorate, instructor

GİRİŞ

İnsanlık çağlar boyunca merak etmiştir. Merak sonucunda ise bilgi kavramı ortaya atılmıştır. Bilgilerin birikmesi üzerine bu bilgileri sistematik hale getirme ihtiyacı doğmuştur. Sistematik hale gelen bilgilerle birlikte bunu aktaran eğitim hanelerin de doğuşu gerçekleşmiştir (Akyüz, 2012).

Üniversiteler bilgiyi araştıran, geliştiren, düzenleyen, öğreten ve sorgulayan önemli kurumlardan biridir. Üniversiteler, kendimizi ve çevremizi keşfetmenin yanında var olmayanı üretmeye ve düşünmeye de katkı sağlar (Özdemir, 2003). Üniversiteler insanların sadece bilime ulaşmalarını değil başka açılardan da gelişmelerini ve bunlar deneyimlemelerini sağlar. Bunlar; kişilik gelişimi, insan ilişkileri, empati yeteneği, farklılıklara saygı gibi kavramlardır. Bu yüzden üniversiteler yalnızca meslek okulu olarak görülmemelidir.

Eğitim fakültelerinin işlevleri, öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin lisansüstü öğretimini yapmak, eğitim uzmanları yetiştirmek, eğitim bilimleri alanındaki sorunların çözümlenmesine öneriler geliştirecek araştırmalar yapmak, eğitim ve okul yöneticileri ile deneticilere, eğitim uzmanlarına, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını uygulamak, eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik görüş geliştirmek biçiminde belirtilebilir (Karakütük, 2008).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanun'a göre öğrencilerin, Atatürk'ün ilke, inkılap ve milliyetçiliğine uygun, ailesine, ülkesine ve milletine sevgi duyan, toplumunu yararlarını gözeten, görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, insana değer veren ve insan haklarına saygı duyan, bedensel, zihinsel ve ahlaken sağlıklı, ilgi ve becerilerini ülkesini kalkındırmak amacıyla geliştiren ve kullanan bireyler olarak yetiştirilmesi yükseköğretimin amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'yi bilim dünyasında seçkin bir yere gelmesini sağlamak bu bağlamda da evrensel gelişime katkı sağlayan bir ülke haline getirmek yine yükseköğretimin amaçlarındandır.

Öğretim Elemanları

Öğretim elemanı, bünyesinde olduğu üniversitenin nasıl algılandığı, toplum ve birey yaşamında ne işlev gördüğü ile yakından ilgilidir (Karakütük, 2008). Profesyonel meslek üyeleri teknolojik bilgiye ellerinde tutan grupları temsile eder. Profesyonelleri yetiştiren ise üniversitelerdir. Temel işlevi ise öğrencilere uygulamaların temel ve sistematik bilgilerini aktarmaktır. Bunun yanı sıra gelişmelerin nasıl takip edileceğini öğretmek de üniversitelerin işlevleri arasındadır. Bu yüzden öğretim elemanının niteliği ne kadar iyiyse yetiştirdiği öğrenciliğin niteliği de o oranda iyi olacaktır (alıntılayan Özdemir, 2004); (aktaran Barber, 1996.).

Öğretim üyelerinin kullandığı unvanlar Yükseköğretim Kanuna göre şu şekildedir: öğretim üyeleri; profesör, doçent, yardımcı doçent; öğretim yardımcıları ise araştırma görevlileri okutmanlar, eğitim öğretim planlamacılarıdır. Bu araştırma öğretim üyelerini kapsamaktadır.

2547 sayılı Yükseköğretim kanununa göre öğretim elemanlarının görevleri şu şekildedir:

a. Yükseköğretim kurumlarında ve bu kanundaki amaç ve ilkelere uygun biçimde önlisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim - öğretim ve uygulamalı çalışmalar yapmak ve yaptırmak, proje hazırlıklarını ve seminerleri yönetmek,

b. Yükseköğretim kurumlarında, bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapmak,

c. İlgili birim başkanlığınca düzenlenecek programa göre, belirli günlerde öğrencileri kabul ederek, onlara gerekli konularda yardım etmek, bu kanundaki amaç ve ana ilkeler doğrultusunda yol göstermek ve rehberlik etmek,

d. Yetkili organlarca verilecek görevleri yerine getirmek,

e. Bu kanunla verilen diğer görevleri yapmaktır.

Sınıf Öğretmenlerinin Önemi

Çocukların ilk yıllarındaki eğitimlerinin niteliğinin, gelecekleri, başarıları, okula karşı, derslere karşı ve kendilerine karşı tutumları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bu yüzden, okulöncesi ve ilkokul döneminde çocukla etkileşimde bulunan öğretmenlerin çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarını sağlamada önemli rolü olmaktadır. Öğretmenler, çocukların gelişimlerini hızlandırabileceği gibi onları sınırlandırabilir, gelişimlerini engelleyebilir (Senemoğlu, 1994). Öğretmenler, öğrencilerin; bilgi, beklenti ve görüşlerine sahiptir. Öğrencinin karakter oluşumunda öğretmenler, iyi ve kötü olanı belirleyerek öğrenciyi biçimlendirir (Tezcan, 1997). Öğretmen, çocuğu yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlar (Sadık, 2002.).

Tezcan (1993) öğretmenin rollerini şu şekilde belirtmiştir:

-Moral atmosferini yaratan

-Çevre kalkınmasına katılan

-çevre önderi

-Ahlâkı Savunucusu

-Kültürlü kişi

-Yeni düşünceler önderi

-Çocuk eğitimi uzmanı

Öğretmenin en önemli rolü öğrenciye bilgiyi yayması yani öğrenme aracılığı yapmasıdır. Öğretmen bilgiyi aktararak öğrenim sürecini yönetir. Bu işlevi yerine getirebilmek için sınıfa egemen olmak zorundadır. Sınıf ortamını öğretime uygun hale getirmelidir. Öğretmen aynı zamanda sırdaştır, ana-babadır. Onlara sevgi gösterir, yardım

eder. Böylece düzeni sağlayan, kurallar oluşturan öğretmen, duygusal yönünü de ortaya koyar yani zıt özelliklerini bir araya getirir (Tezcan, 1993).

Belirtilen roller göz önünde bulundurulduğunda öğretmen kavramının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Maddelerden yola çıkarak iyi bir öğretmen tanımı yapılabilir:

İyi bir öğretmen öğretim ve öğrenci başarısıyla ilgilidir. Yani yetişme tarzı ,aldığı eğitimin kalitesi, kişilik tipi, ilişki kurma becerisi, popülaritesi, önderlik özelliği iyi bir öğretmenin sahip olması gereken becerileridir (Tezcan, 1993). Bu becerilerin kazandırılmasında üniversitelerin rolü çok önemlidir.

Öğretmen yetiştirme sistemleri içinde önemli bir yer tutan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi özel bir öneme sahiptir. Çünkü ilköğretimin ilk yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturmakta, bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler üst kademe öğretimde kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993:3). Sınıf öğretmenlerinin zamanın gelişen ve yenileşen özelliklerine paralel olarak yetiştirilmesi, geleceğin mirasçısı olan kuşakların nitelikli yetişmeleri açısından büyük önem arz etmektedir (Aydın vd., 2008). Bu yüzdendir ki öğretmenin niteliğinin iyileştirilmesi günümüzde üniversitelerin bünyesindedir (Doğan, 2005).

Nitelikli öğretmen yetiştirecek olan öğretim elemanıdır. Bu yüzden öğretmenin yanı sıra öğretim üyelerinin de niteliği oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlara öğretim elemanı yetiştirme, kurumsal olmaktan ziyade bir sistem olarak düşünülmelidir. Bu sistemin konusu birey ve bireyin gelişimi olduğu için öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinin "öğretmenlik meslek bilgisi" de oldukça önem kazanmaktadır. Öğretmenlik davranışı, öğretmenlik meslek bilgisi ile kazanılır (Aydın vd., 2008). Öğretmenin mesleki gelişimi, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarındaki eğitim ihtiyaçlarının sürekli tespit edilip, bunları giderecek önlemlerin alınmasıyla mümkündür. Öğretmenin mesleki gelişimi, alan bilgisi ve genel kültür alanlarındaki ihtiyaçlarının tespit edilerek gerçekleşir (Kaçan, 2004). Bu ihtiyaçları tespit edip eksiklikleri giderecek olan ise öğretim üyeleridir. Bu nedenlerden ötürü öğretmeni yetiştiren akademisyenler oldukça önemlidir**.** Kuan Tzu bir öğretisinde şöyle der:

"Bir yıl sonrasını düşünüyorsan tohum ek,
Ağaç dik on yıl sonrası ise tasarladığın,
Ama yüz yıl sonrası ise düşündüğün, halkı eğit.

Bir kez ürün verir ekersen tohum,
Bir kez ağaç dikersen on kez ürün verir
Yüz kez olur bu ürün eğitirsen halkı.

Balık verirsen bir kez doyurursun halkı,
Öğretirsen balık tutmasını hep doyar karnı."

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye'deki devlet üniversitelerinin Eğitim Fakültelerine bağlı Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin eğitim durumlarının incelenmesidir. Eğitim durumları; lisans, yüksek lisans, doktora ve doçentlik bilgileri ve bilimsel yayınlarını içermektedir.

Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenleri geleceğin mimarlarıdır. Geleceğin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerini yetiştiren eğitimcilerin de önemi büyüktür. Bu

yüzden Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki öğretim üyelerinin eğitim durumlarının tespit edilmesi ve incelenmesi önemlidir. Öğretim üyelerinin eğitim durumlarının bilinmesi, yetişen öğretmenlerin niteliklerini yordama bakımından aydınlatıcı bir çalışma olacağı ifade edilebilir.

Sınırlılıklar

Araştırma YÖK veri tabanında bulunan devlet üniversitelerinin internet ortamında sunduğu bilgilerle sınırlandırılmıştır. Bu yüzden araştırılan üniversitelerde, paylaşılmamış bilgilere ulaşılamamıştır. Araştırmaya öğretim görevlileri dahil edilmemiştir. Çünkü öğretim görevlilerinde yüksek lisans ve doktora şartı aranmadığı için yüksek lisans ve doktora eğitimi almış olanlara almamış olanlar arasında sağlıklı bir ayrışma yapılamamıştır.

YÖNTEM

Araştırma; tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli, var olan durumun olduğu gibi betimlenmesini sağlamaktadır (Kaptan, 1998). Önemli olan durumu değiştirmeden uygun bir biçimde belirleyebilmektir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmada tarananlar 2015-2016 eğitim öğretim yılında aktif olan 68 devlet üniversitesinin (sınıf öğretmenliği) Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan öğretim üyelerinden oluşturmaktadır. Araştırmada bu koşulları sağlayan 396 öğretim üyesine ulaşılmıştır. Taranan öğretim üyelerinin 43 tanesi profesör doktor, 126 tanesi doçent doktor ve 227 tanesi yardımcı doçent doktordur.

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda öğretim üyelerinin eğitim durumlarının internet ortamında taranan bilgileri paylaşılmıştır.

Türkiye'deki devlet üniversitelerinde 43 profesör doktor, 126 doçent doktor ve 227 yardımcı doçent doktor bulunmaktadır.

Tablo 1

Bilgisine Ulaşılan Öğretim Üyelerinin Unvanları

	Prof.Dr.	Doç. Dr.	Yard. Doç. Dr.
Lisans	32	85	140
Yüksek Lisans	32	86	139
Doktora	36	91	141

Araştırmada taranan 43 profesör doktorun 6'sının, 126 doçent doktorun 26'sının ve 227 yardımcı doçent doktorun 70'inin bilgilerine ulaşılamamıştır. 43 profesör doktorun, 32 tanesinin lisans bilgilerine, 32 tanesinin yüksek lisans bilgilerine ve 36 tanesinin doktora bilgilerine ulaşılmıştır. 126 doçent doktorun 85 tanesinin lisans bilgilerine, 86 tanesinin yüksek lisans bilgilerine ve 91 tanesinin doktora bilgilerine ulaşılmıştır. 227 yardımcı doçentin, 140 tanesinin lisans bilgilerine, 139 tanesinin yüksek lisans bilgilerine ve 141 tanesinin doktora bilgilerine ulaşılmıştır.

Tablo 2

Öğretim Üyelerinin Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora Bilgileri

	Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
	Sınıf Öğretmeliği	Diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri	Sınıf Öğretmeliği	Diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri	Sınıf Öğretmeliği	Diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri
Prof.Dr.	0	17	1	20	2	26
Doç. Dr.	30	36	24	41	28	47
Yrd. Doç. Dr.	38	57	27	68	24	78

Öğretim üyelerinin lisans, yüksek lisans ve doktora bilgileri Eğitim Fakültesi bazında incelenmiştir. Bulgulara göre; bilgilerine ulaşılan profesör doktorların hiçbiri Sınıf Öğretmenliği dalında lisans eğitimi görmemiştir. 17'si Eğitim Fakültelerinin diğer bölümlerinde lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimlerine bakıldığında ise 1'i Sınıf Öğretmenliği dalında 20'si diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde eğitimlerini tamamlamıştır. Doktora programını ise 2'si Sınıf Öğretmenliği dalında, 26'sı diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde tamamlamıştır. Doçent doktorların 30'u Sınıf Öğretmenliği dalında, 36'sı diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde lisanslarını tamamlamıştır. 24'ü Sınıf Öğretmenliği dalında, 41'i diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde yüksek lisanslarını tamamlamıştır. Doktora eğitimine bakıldığında ise 28'si Sınıf Öğretmenliği dalında, 47'si diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde eğitimlerini tamamlamıştır. Bilgilerine ulaşılan yardımcı doçentlerin lisans

durumlarına bakıldığında ise 38'i Sınıf Öğretmenliği dalında 57'si diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde eğitimlerini tamamladığı görülmüştür. 27'si Sınıf Öğretmenliği dalında, 68'si diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde yüksek lisanslarını tamamlamıştır. Son olarak 24'ü Sınıf Öğretmenliği dalında, 78'i diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde doktora eğitimlerini tamamlamıştır.

Tablo 3

Diğer Eğitim Fakültelerinde Lisans Eğitimlerini Tamamlamış Öğretim Üyelerinin Sınıf Öğretmenliği Alanıyla İlgili Eğitimleri ve Akademik Çalışmaları

	Diğer Eğitim Fakülteleri Lisans	Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği Doktora	Sınıf Öğretmenliği Sadece Akademik Çalışmalar
Prof.Dr.	17	1	2 *1	7
Doç. Dr.	36	5	6 *2	8
Yrd. Doç. Dr.	57	4	4 *1	6

* Sınıf Öğretmenliği alanında çalışmalarına doktora eğitimlerinden itibaren yer verenler

Diğer Eğitim Fakültesi bölümlerinde lisans eğitimlerini tamamlamış öğretim üyelerinin Sınıf Öğretmenliği ile ilgili ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlara göre, 17 profesör doktorun 1'i yüksek lisans eğitiminde, 2'si (1'i ilk defa doktora eğitiminde) doktora eğitiminde ve 7'si lisansüstü eğitimini tamamladıktan sonra Sınıf Öğretmeliği (sınıf eğitimi) alanında çalışmalarına başlamıştır. 36 doçent doktorun 5'i yüksek lisans eğitiminde, 6'sı (2'si ilk defa) doktora eğitiminde ve 8'si lisansüstü eğitimini tamamladıktan sonra Sınıf Öğretmeliği (sınıf eğitimi) alanında çalışmalarına başlamıştır. Son olarak 57 yardımcı doçent doktorun 4'ü yüksek lisans eğitiminde, 4'ü (1'i ilk defa doktora eğitiminde) doktora eğitiminde ve 6'sı lisansüstü eğitimini tamamladıktan sonra Sınıf Öğretmeliği (sınıf eğitimi) alanında çalışmalarına başlamıştır.

Tablo 4.

Lisans Eğitimleri Eğitim Fakültesi Haricinde Olan Öğretim Üyelerinin Sınıf Öğretmenliği Alanıyla İlgili Eğitimleri ve Akademik Çalışmaları

		Yüksek Lisans		Doktora		
	Lisans	Sınıf Öğretmeliği	Diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri	Sınıf Öğretmeliği	Diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri	Akademik Çalışmaları
Prof.Dr.	12	1	3	1	6	*4 **2
Doç. Dr.	14	1	5	4	7	*3 **2
Yrd. Doç. Dr.	33	0	11	2	14	*10 **10

* Diğer Eğitim Fakültesi Bölümlerinde lisansüstü çalışmalarını tamamladıktan sonra Sınıf Eğitimi alanında çalışma yapanlar

** Eğitimle ilgili herhangi bir lisansüstü eğitimi almamış anca akademik çalışmalarında Sınıf Eğitimi alanında çalışmalara yer verenler

Lisans eğitimlerini Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerde tamamlamış öğretim üyeleri incelendiğine, profesör doktorların 3'ü diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri'nde, 1'nin de Sınıf Eğitimi dalında yüksek lisans eğitimini tamamladığı görülmüştür. Doçent doktorların 6'sı diğer Eğitim Fakültesi Bölümleri'nde, 1'nin de Sınıf Eğitimi dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. Yardımcı doçent doktorların hiçbiri Sınıf Öğretmenliği dalında yüksek lisans yapmamış ancak 11' diğer eğitim alanlarında yüksek lisans yapmıştır. 4'ü doktora eğitimini Sınıf Öğretmenliği alanında tamamlamış, 7'si diğer eğitim alanlarında doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Lisansüstü eğitimlerinin herhangi birini eğitim alanında tamamlamamış profesör doktorların 2'si, doçent doktorların 2'si ve yardımcı doçent doktorların 10'u sınıf eğitimine(sınıf öğretmenliğine), akademik çalışmalarında yer vermiştir.

Profesör doktorların 3'ünün, doçent doktorların 3'ünün ve yardımcı doçent doktorların 8'inin eğitimle ilgili herhangi bir çalışmasına rastlanmamıştır.

Lisans bilgilerine ulaşılamayan 1 profesör doktorun lisansüstü eğitiminde, 5 doçent doktorun lisansüstü eğitiminde ve 6 yardımcı doçent doktorun lisansüstü eğitiminde sınıf öğretmeliği ile ilgili çalışmalarının olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, bilgilerine ulaşılan 37 profesör doktorun %40.54'ünün, 100 doçent doktorun %53'ünün ve 157 yardımcı doçent doktorun %37.57'sinin doğrudan sınıf eğitimi(sınıf öğretmenliği) alanında çalışma yaptığı görülmüştür. Bilgilerine ulaşılan 37 profesör doktorun %91.89'unun, 100 doçent doktorun %97'sinin ve 157 yardımcı doçent doktorun %94.90'ının eğitimle ilgili herhangi bir alanda çalışma yaptığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının sayısı göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Bulgulara göre, öğretim üyelerinin lisans bilgilerine bakıldığında hiçbir profesörün sınıf öğretmenliği alanında lisans eğitimini tamamlamadığı görülmektedir. Doçent doktorların 30'unun yani yaklaşık yarısının, yardımcı doçentlerinde 38'inin yani yarısından azının lisans eğitimlerini sınıf öğretmenliğinde tamamladığı görülmektedir. Yüksek lisans eğitimlerini ise profesörler doktordan sadece 1 tanesi, doçent doktorlardan 24 tanesi ve yardımcı doçent doktorlardan 27 tanesi sınıf öğretmenliği alanında tamamlamıştır. Doçent ve doçent doktorların yarısından azının sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yaptığı görülmektedir. Doktora eğitimleri incelendiğinde profesör doktorların 2 tanesi, doçent doktorların 28 tanesi ve yardımcı doçent doktorlardan 24 tanesi sınıf öğretmenliği alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. Yine öğretim üyelerinin yarısından azı sınıf öğretmenliği alanında eğitimlerini tamamlamışlardır. Diğer öğretim üyeleri ise diğer eğitim fakültelerinde eğitimlerini tamamlamışlardır. Verilen genel bilgilere bakıldığında sınıf öğretmenliği alanında eğitim alan öğretim üyelerinim sayısı oldukça yetersizdir. Her ne kadar diğer öğretim görevlileri de eğitim fakültesi çıkışlı olsalar da sınıf öğretmenliği ayrı bir alandır ve alanda gereken beceri ve bilgiler farklıdır. Örneğin kimya öğretmenliği mezunu bir birey ilkokul öğrencilerinin pedagojik gelişimleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Böyle bir kişinin sınıf öğretmenliğinde öğretim üyesi olarak sınıf öğretmeni yetiştirmesinin sonucu da başarısızlıkla sonuçlanabilir.

Diğer eğitim fakültelerinde lisans eğitimlerini tamamlamış öğretim üyelerine bakıldığında profesör doktorların 1 tanesinin yüksek lisansta, 2 tanesinin doktorada ve 7 tanesinin ise sadece akademik çalışmalarda sınıf öğretmenliğine yer verdiği görülmüştür. Doçent doktorların 5'inin yüksek lisansta, 6'sının doktorada ve 8'inin ise sadece akademik çalışmalarda sınıf öğretmenliğine yer verdiği görülmüştür. Yardımcı doçent doktorların ise 4 tanesinin yüksek lisansta, 4 tanesinin doktorada ve 6 tanesinin ise sadece akademik çalışmalarda sınıf öğretmenliğine yer verdiği görülmüştür. Sayılara bakıldığında ise tekrar yarısından fazlası diğer eğitim fakültelerinden mezun olmalarına rağmen lisans üstü eğitimlerinde ve akademik çalışmalarında yine sınıf öğretmenliği dışındaki alanlara yer vermeye devam etmiştir.

Lisans eğitimleri eğitim fakültesi haricinde olan öğretim üyelerinin bulgularına bakıldığında ise profesör doktorların sadece 1 tanesi yüksek lisans ve yine sadece 1 tanesi doktora eğitimini sınıf öğretmenliğinde tamamlamıştır. Sınıf öğretmenliğine akademik çalışmalarında yer verenler ise 4 tanedir. Doçent doktorların 1'i yüksek lisans, 4'ü doktora eğitimin sınıf öğretmenliği alanında yapmıştır. 3 tanesi ise akademik çalışmalarında sınıf öğretmenliğine yer vermiştir. Yardımcı doçent doktorların ise hiçbiri sınıf öğretmenliğinde

yüksek lisans yapmamıştır. 2'si doktora eğitimini sınıf öğretmenliğinde tamamlamış ve 10 tanesi de sadece akademik çalışmalarında sınıf öğretmenliğine yer vermiştir. Yani çok az sayıda öğretim üyesi sınıf öğretmenliği ile ilgilenmişlerdir.

Profesör doktorların 3'ünün, doçent doktorların 3'ünün ve yardımcı doçent doktorların 8'inin eğitimle ilgili herhangi bir çalışmasına rastlanmamıştır. Yani bilgisine ulaşılan öğretim üyelerinden 14'nün hiç bir çalışmasının eğitimle alakalı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir hastanede her doktor kendi alanıyla ilgili hastalarla ilgilenir. Alanının dışında bir birimle ilginse ölümlü sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu olay anında gerçekleştiği için nedeni ve etkileri çok ses getirir. Bu durum eğitim ile ilişkilendirildiğinde ani bir ölümle karşılaşılmayabilir ancak ileriki vadede bir neslin yok oluşunun, başarısızlığının nedeninin geçmişte, alanla ilgisi olmayan eğitimcilerden kaynaklanabileceği bilinmelidir. Özellikle sınıf öğretmeninin bir nesli şekillendirmede onu hayata kazandırmada etkisi büyüktür. Dolayısıyla sınıf öğretmenini yetiştiren sınıf öğretmenliği kadrosundaki öğretim üyelerinin rolü oldukça önemlidir. Ancak alanla ilgili herhangi bir çalışması olmayan bir öğretim üyesinin sınıf öğretmenliği anabilim dalında kadrosunun bulunması, bu alanın ne kadar önemsizleştirildiği gösteren bir gösterge olarak ifade edilebilir.

Halkı, öğretmenlerin yetiştirdiği nesiller oluşturur. Kuan Tzu'nun dediği gibi "yüz yıl sonrasını şekillendirecek" bir güce sahip öğretmenlerin yetişmesi, yetiştirilmesi büyük bir önem taşırken sınıf öğretmenliği öğretim üyelerindeki bu eksiklikler ciddi bir tehlike arz etmektedir. Bir mimar bir hastaya teşhis koyamaz, bir hakim ameliyat yapamaz, bir öğretmen bir suçluyu yakalayamaz. Aynı şekilde de bir kimya öğretmenliği mezunu, güzel sanatlar mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni mezunu da bilgisi ve yeterliği yoksa sınıf öğretmeni yetiştirmemelidir. Geleceğimizi yetiştiren bu sisteme gerekli önem verilmelidir. Bu bağlamda eğitimcilerin, eğitim profillerinin etkisi yadsınmamalıdır.

Sonuçlara bakıldığında eğitim profillerinde karşılaşılan eksikliklerin belirlenmesi ve bunların ortaya çıkarabileceği olası etkilerin giderilmesi için projeler oluşturulabilir. Yurtdışındaki benzer projelerden yararlanıp öğretim üyelerinin etkililiğini arttıracak çalışmalar yapılabilir.

Sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan öğretim üyelerinin mesleki yeterlilikleri araştırılabilir. Böylelikle akademik çalışmaların sayısıyla alan yeterlilikleri arasında bir ilişkilendirme yapılabilir.

Araştırma, internet üzerinden tarama yapıldığı için paylaşılmamış bilgilere ulaşılamamıştır. Üniversitelerin Eğitim Fakültesi Dekanlıklarından yazışma yoluyla öğretim üyelerinin eğitim bilgileri istenebilir. Böylece daha az kayıp veriyle çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi m.ö 1000-m.s* . Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.

DOĞAN, C. (2005). Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilig: Journal of social sciences of the Turkish world*, (35), 133.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1).

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.

Karakütük, K., Tunç, B., Özdem, G., & Bülbül, T. (2008). Eğitim fakültelerinin öğretim elemanı profili. *Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel

Özdemir, Ç. (2003). Gazi üniversitesi öğretim elemanı profili. *Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.*

Sadık, Ö. G. F. (2002). İlköğretim I aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(10).

Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, *81*.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. yayl. y..

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. yayl. y..

YÖK. http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun adresinden, 10.03.2016 tarihinde alınmıştır.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÜST-BİLİŞ DÜZEYLERİNE GÖRE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ*

İbrahim BİLGİN, Mustafa Kemal Üniversitesi, ibilgin66@yahoo.com
Akın KARAKUYU, Mustafa Kemal Üniversitesi, karakuyuakin@gmail.com
Erdal TATAR, Mustafa Kemal Üniversitesi, erdaltatares@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin üst biliş düzeylerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisini incelemektir. Araştırma Hatay da bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 202 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin mevcut durumdaki üst bilişleri ve Teknolojik pedagojik alan bilgileri ölçüldüğünden araştırma nedensel karşılaştırma modelindedir. Veriler Teknolojik pedagojik alan bilgisi ve Üst-biliş ölçeklerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin üst biliş düzeylerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılığın hangi düzey üst bilişten kaynaklandığını belirlemek için Post-Hock analizi yapılmış ve sonuçlar Yüksek Üst Biliş Düzeyine sahip öğretmenlerin TPABÖ ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları hem Orta hem de Düşük Üst Biliş Düzeyindeki öğretmenlerin TPABÖ ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca Orta Üst Biliş Düzeyine sahip öğretmenlerin TPABÖ ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları Düşük Üst Biliş Düzeyindeki öğretmenlerin TPABÖ ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: TPAB, Üst-biliş, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effect of primary school teachers metacognition levels on their technological pedagogical content knowledge. The research is conducted with 202 primary school teachers in Hatay. This research is causal – comparison study because teachers' metacognition levels and technological content knowledge were measured with their current situations. Data were gathered with Technological Pedagogical Content Knowledge scale and Metaconition scale. Data were analyzed one-way analysis of variance (ANOVA). According to the analyze a statistically significant difference between the mean scores obtained from the Technological Pedagogical Content Knowledge scale according to the primary school teachers' metacognitive level was found. Post-hoc analyze was made to find the source of the differences. According to the results, high level metacognition owned teachers obtained the average of the scores from the TPABÖ scale both medium level and low level metacognition owned teachers obtained the average of the scores from the TPABÖ scale in favor of the high level metacognition teachers showed a statistically significant difference. Also medium level metacognition owned teachers obtained the average of the scores from the TPABÖ scale low level

* Bu bildiride 1.yazarın danışmanlığında 2.yazar tarafından yazılan yayımlanmamış yüksek lisans tezinin verilerinin bir bölümü kullanılmıştır.

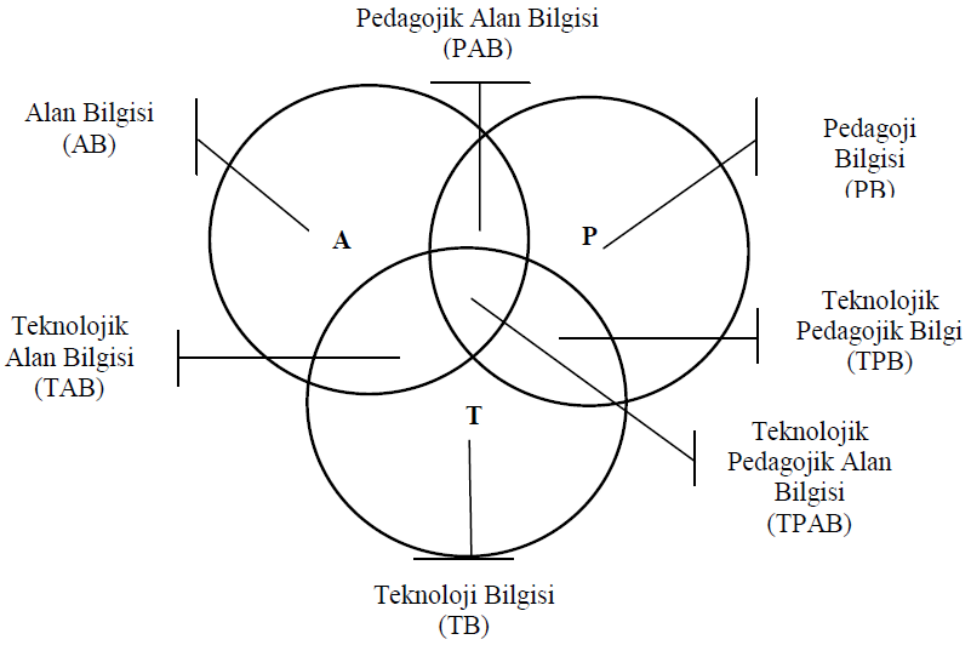
metacognition owned teachers obtained the average of the scores from the TPABÖ scale in favor of the medium level metacognition teachers showed a statistically significant difference.
Keywords: TPCK, Metacognition, Primary School Teacher

GİRİŞ

Teknoloji hayatımızın her alanında kullanılmakta ve birçok kolaylıklar sağlamaktadır. Bu alanlardan biride eğitim olup, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin işini büyük oranda kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim öğretim ortamına transfer edip kullanmasıyla birlikte Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı ortaya çıkmıştır.

TPAB kavramı günümüzde öğretmenlik mesleği yeterlikleri arasına girmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce hazırlanan öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarında Kişisel ve Mesleki Değerler başlığı altında "Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır"(MEB, 2012).şeklinde düzenlenmiştir.

TPAB, 1986 yılında Shulman tarafından literatüre kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)' a teknolojik bilginin ilave edilmesiyle ortaya çıkmış ve teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve konu alanı bilgisi kümelerinin kesişimin de yer alan ve bu üç bilgi türü ile etkileşim içerisinde olan bilgi türüdür (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007: Mishra ve Koehler, 2006). Bir başka tanımda ise TPAB, belirli bir konunun teknoloji kullanarak öğretilmesi için kullanılan öğretim stratejileri, yöntem ve teknik bilgisi ve gösterim yöntemleri bilgisi şeklindedir (Niess, 2005).



Şekil 1. TPAB'nin Şematik Gösterimi (Sancar Tokmak, Yavuz Konakman, Yanpar Yelken, 2013:38)

Şekil 1'de görüldüğü gibi, TPAB modelinin Teknoloji Bilgisi (TB), Alan Bilgisi (AB) ve Pedagoji Bilgisi (PB) olmak üzere üç temel boyutu vardır. Temel boyutların kesişimi sonucu oluşan üç alt boyut; Pedagojik İçerik Bilgisi (PİB), Teknolojik İçerik Bilgisi (TİB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) ve tamamının kesişim noktasında yer alan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPAB) boyutu da eklendiğinde TBAP modelinin yedi boyuttan oluştuğu belirtilebilir (Koehler ve Mishra, 2008).

Öğretmenlerin TPAB seviyelerini etkileyebilecek değişkenlerden biride sahip oldukları Üst-biliş düzeyleridir. Üst-biliş bireyin sahip olduğu bilgiyi ve bu bilgiyi nasıl edinebildiğinin farkında olmasını içeren bir kavramdır. Dolayısıyla öğretmenlerin TPAB'ı etkin kullanabilmeleri için TPAB'ı oluşturan bilgi türlerini ve bunları nasıl senkronize edebileceğinin farkında olması gerekir.

Üst-biliş 1976 yılından Flavell tarafından üstbellek (metamemory) kavramını kullanmasıyla literatüre kazandırılmıştır. "Üstbiliş, bir kişinin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgi ve onlarla ilgili bir şeyi veya çıktılarını ele almasıdır (örneğin, bilgi ya da verinin öğrenme ile ilgili özellikleri). Üstbiliş aktif izlemeyi ve birbirini izleyen düzenlemeyi ve bu süreçlerin bilişsel nesneler veya veri bağlamında uyumunu ele almaktadır."(Flavell, 1976:232). Bilişsel stratejiler, belirlenen hedeflere ulaşmaya yardımcı olurken üst-bilişsel stratejiler ise hedefe ulaşıp-ulaşılmadığını belirlemeye ve kontrol etmeye yarayan etkinliklerdir. Yani üst-biliş stratejileri öğrenme ve düşünme olayında diğer bilişsel stratejileri harekete geçirir ve kontrol eder (Yurdakul ve Demirel, 2011:72).

Biliş ile üst-biliş birbiri ile ilişkili fakat farklı kavramlardır. Flavell (1993) biliş ile üst-biliş kavramları arasındaki farkı şöyle ortaya koymuştur, üst-biliş bilişsel bir faaliyetin herhangi bir öğesini organize eden bilgidir şeklinde açıklamıştır.

Yüksek üst-biliş düzeyine sahip öğretmenlerin derslerinde TPAB'ı oluşturan teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini birlikte ele alarak TPAB becerilerini etkin kullanabilmeleri ve sürecin sonunda kendilerini değerlendirebilmeleri beklenir. Bu sebeple bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları üst-biliş düzeylerine göre TPAB'ları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları üst-biliş seviyelerine göre TPAB'lerini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin mevcut durumlarından Üst Biliş ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin ölçülmesi sonucunda elde edilen verilerden üst biliş düzeyleri bağımsız değişken ve Teknolojik Pedagojik Alan bilgileri bağımlı değişken kabul edilerek araştırma soruları analiz edildiğinden araştırma nedensel karşılaştırma çalışmasıdır. Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda, gruplar arasında hâlihazırda mevcut birtakım farklılıkların nedenleri belirlenmeye çalışılır. Deneysel araştırmadan farklı olarak gruplar arasındaki fark değişkeni ya müdahale edilemeyecek bir değişkendir ya da değiştirilebilir olsa da herhangi bir nedenle manipule edilmemiş bir değişkendir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 366)

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini 2013-2014 bahar yarıyılında Hatay ilinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle elektronik ortamda ölçekleri tam olarak dolduran 202 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulaması 2014 yılı bahar döneminde Hatay ilindeki Devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine kişisel web sitesi üzerinden anket sorularına cevap vermesi sağlanmıştır. Öğretmenlere kişisel web sitesinin link adresi İl Milli Eğitim Müdürlüğü vasıtasıyla iletilmiştir

Veri Toplama Araçları

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (TPABÖ): Ölçeğin orijinali Schmidt ve diğ. (2009) tarafından sınıf öğretmenlerinin TPAB'lerine yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Şahin (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek alan uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmiş ve dil uzmanı tarafından da tekrar İngilizceye çevrilerek orijinali ile karşılaştırılmış ve oluşabilecek hatalar azaltılmaya çalışılmıştır. Ölçek 47 madde ve "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert yapıdan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 47-235 arasındadır. Çalışma grubu üzerinde ölçeğin cronbach alpha katsayısı 0.974 dür.

Üst biliş Etkinlik Ölçeği (ÜBÖ): Çalışmada Orijinali Cooper, Urena ve Stevens (2008) tarafından geliştirilen ve Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin (2008) tarafından Türkçeye çevrilerek adaptasyonu yapılan üst-biliş etkinlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin cronbach ά- iç tutarlık katsayısı 0,783 olarak belirlenmiştir. Ölçek 27 madde ve tek boyutlu olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135 dir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS programına girilerek öğretmenlerin üst-biliş seviyeleri Üst biliş ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerlerine göre (X ± 1SS) üç düzeye ayrılmıştır (Yüksek, orta ve düşük). Çalışmadaki bağımsız değişkenin altında üç değer olduğundan öğretmenlerin üst bilişsel düzeylerine göre TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. En son olarak farklılığın kimin lehine olduğunu anlamak için post-hoc analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın bağımsız değişken (Üst Biliş Ölçeği ile bağımlı değişken (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği) betimlemeli istatistik sonuçları ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 1 de Sınıf öğretmenlerinin Üst Biliş ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeklerinden aldıkları puanların betimlemeli istatistik sonuçları verilmiştir

Tablo 1. Öğretmenlerin ÜBÖ ve TPABÖ ölçeklerinden aldıkları puanlarının Betimlemeli istatistik sonuçları

	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği		
ÜBÖ	N	Ortalama (X)	Standard Sapma(ss)
Yüksek	64	190,16	21,44
Orta	96	174,54	25,92
Düşük	42	156,23	29,81
Toplam	202	175,68	28,10

ÜBÖ: Üst Biliş Ölçeği, TPABÖ: Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğretmenlerden yüksek üst biliş düzeyinde olan öğretmenlerin TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları daha yüksektir. Öğretmenlerin üst biliş düzeylerine göre yapılan ANOVA analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin üst biliş düzeylerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği için varyans (ANOVA) sonuçları

Bağımlı Değişken		df	Ortalamalar Karesi	F	P
TPAB	Gruplar arası	2	14705,92	22,64	0,000*
	Grup içi	199	649,57		
	Toplam	201			

Tablo 2 de görüldüğü gibi öğretmenlerin üst biliş düzeylerine göre Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2, 201) = 22,64$, $p<0,05$). Farklılığın hangi düzey üst biliş ten kaynaklandığını belirlemek için Post-Hock analizi yapılarak sonuçlar Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Üstbiliş Düzeylerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin TPAB Post-Hoc İkili Karşılaştırma Sonuçları

(I)	(J)	Ortalamalar farkı (I-II)	Standart hata	p
YÜBD	OÜBD	15,615	4,112	0,001*
	DÜBD	33,918	5,061	0,000*
OÜBD	DÜBD	18,303	4,714	0,000*

YÜBD: Yüksek Üst Biliş Düzeyi, OÜBD: Orta Üst Biliş Düzeyi, DÜBD: Düşük Üst Biliş Düzeyi

Tablo 3 de görüldüğü gibi Yüksek Üst Biliş Düzeyine sahip öğretmenlerin TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları hem Orta hem de Düşük Üst Biliş Düzeyindeki öğretmenlerin TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklıdır. Ayrıca Orta Üst Biliş Düzeyine sahip öğretmenlerin TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları Düşük Üst Biliş Düzeyindeki öğretmenlerin TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin sahip olmuş oldukları üst-biliş düzeylerine göre TPAB ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Üst-biliş, öğrencinin veya herhangi bir bireyin sahip olduğu bilgiyi nasıl organize edebileceği ve nasıl kullanabileceğinin farkında olmasıdır. Açıkgöz (2000)'e göre üst-biliş, öğrencinin nasıl öğreneceğini planlaması öğrendiklerinden nasıl kavram ya da anlam çıkarabilmesi ve kendisini nasıl değerlendirebileceğini bilmesi olarak tanımlamaktadır. Senemoğlu (2003)'e göre ise biliş bir şeyi bilme ve anlama iken üst-biliş ise bunu nasıl öğrendiğini yani nasıl gerçekleştirdiğini bilmesidir. Bu değerlendirmelerden hareketle öğretmenler için üst-biliş nasıl öğreteceğini bilmesi, öğretme sürecinin farkında olmasını ve sürecin sonunda kendisini nasıl değerlendirmesi gerektiğini bilmesidir diyebiliriz. Ayrıca Drmod (1990)'a göre üst-bilişin özelliklerinden biri de hangi öğretim yönteminin daha etkin olduğunu hangisinin etkisiz olduğunu bilmesidir.

TPAB, öğretmenlerin sahip olduğu teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini birlikte ifade eden bir kavramdır. Öğretmenlerin bu kavramdan faydalanabilmeleri Demir ve Bozkurt (2011)'e göre, ders esnasında kullanmak üzere seçilen teknolojik araçların etkin olarak kullanılabilmesi için etkili öğretim stratejileri ve uygun içeriklerle bütünleştirilmesi gerekir. Teknolojinin yaygınlaştığı ölçüde seçiciliği de bir o kadar zor hale gelmiştir. Her teknolojik materyal her yönteme ve içeriğe uygun değildir.

Öğretmenlerin derslerde alan bilgilerini öğrencilere aktarırken konunun yapısına uygun ne tür teknoloji kullanmaları gerektiği ayrıca kullandıkları bu teknolojiyi pedagojik yönteme uygun seçebilmeyi bilmeleri gerekir. Bu ise öğretmenlerin normal bilişin daha ötesinde üst-bilişe sahip olmalarını gerektirir. Bu sebeplerle öğretmenlerin sahip oldukları üst-biliş seviyeleri ile TPAB'ları arasında bir ilişki olacağı söylenebilir. Ayrıca yüksek düzeyde üst-bilişe sahip olan öğretmenlerden TPAB'ı oluşturan bilgi türlerini iyi organize edebilmeleri beklenir.

Çalışmamızda yüksek üst-biliş düzeyine sahip ilkokul sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ayrıca orta düzeyde üst-bilişe sahip ilkokul sınıf öğretmenleri ile düşük üst-bilişe sahip ilkokul sınıf öğretmenleri arasında ise orta düzeyde üst-bilişe sahip olan ilkokul sınıf öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatürde daha önce öğretmenlerin veya

öğretmen adaylarının üst-biliş düzeyleri ile TPAB'ları arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın literatürdeki bir boşluğu dolduracağı ve ileride üst-biliş ve TPAB değişkenleri ile ilgili farklı örneklemlerde yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü.(2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (3.Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası

Demir, S. & Bozkurt, A.(2011). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonundaki Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşleri *Elementary Education Online*, 10(3), 850-860,

Drmrod, J.E. (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan

Flavell, J.H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*, In L. Resnick (Ed.), *Thenature of intelligence* (.231-235), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fraenkel, W.& Hyun, (2012). *How to design and evaluate research in education.* Eighth Edition. Mc Graw Hill. New York

Koehler M., J, Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740–762.

Koehler, M.J & Mishra, P.(2008). Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators* (p.3-30). New York: Routledge.

Mishra, P. & Koehler, M.J.(2006). Technological pedagogical content knowledge: a frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017– 1054.

Niess, M.L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509–523.

Sancar Tokmak, H., Yavuz Konakman, G. & Yanpar Yelken, T.(2013). Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Özgüven Algılarının İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 14, Sayı 1, Sayfa 35-51

Senemoğlu, N.(2003). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitapevi, 8.Baskı.

Şahin, İ.(2011). Development Of Survey Of Technologıcal Pedagogıcal And Content Knowledge (Tpack). *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, January 2011, 10, 1.

Tüysüz, C., Karakuyu, Y. & Bilgin, İ.(2008), Öğretmen Adaylarının Üstdüzey Bilişlerinin Belirlenmesi *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(2), 147-158

Yurdakul, B. & Demirel, Ö.(2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* / 2011 Cilt: 1, Sayı: 1



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Şule FIRAT DURDUKOCA, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, drsulefirat@gmail.com

İlhami EGE, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, egeilhami@hotmail.com

ÖZ

Öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin öğrenme amacına uygun öğrenme stratejilerini kullanmaları ile ilgilidir. Literatürde öğrenme yaklaşımları; "yüzeysel öğrenme yaklaşımı", "derin öğrenme yaklaşımı" ve "stratejik öğrenme yaklaşımı" olmak üzere üç temel kategoriye ayrılmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireyler, öğrenme sürecinde derinlemesine anlam aramak yerine ezberi tercih ederler. Derin öğrenme yaklaşımına sahip bireyler, öğrenme sürecinde eski ve yeni konular arasında bağlantı kurarak, eleştirel düşünerek, öğrenme karşı merak duygularını uyanık tutarak öğrenilecek konuya yönelik derinlemesine anlam aramaya çalışırlar. Stratejik öğrenme yaklaşımına sahip bireyler, öğrenme sürecinde yüksek notlar almayı ve sınıfın örnek öğrencisi olmayı tercih ederler. Bu amaçla duruma göre yüzeysel duruma göre derin öğrenme yaklaşımını tercih edebilirler. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını bilmek; daha nitelikli öğrenmeler oluşturmaları noktasında onları desteklemek ve uygun olmayan öğrenme stratejilerini kullanmaları nedeniyle istediği amaçlara ulaşamayanları belirlemek açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve bu yaklaşımların adayların; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, yaşlarına ve lise mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Fırat-Durdukoca (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 5'li likert tipinde 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı değerleri; ölçeğin bütünü için .79, alt boyutları için ise sırasıyla .85, .67, .73 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla; aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu testlerde α=0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının baskın olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları, adayların cinsiyet ve yaşlarına göre öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ancak sınıf düzeylerine ve lise mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme yaklaşımı, derin öğrenme yaklaşımı, stratejik öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı

ABSTRACT

Learning approach is related with the choice of suitable learning strategies for learners. In literature, learning strategies are divided into three basic categories: *surface learning approach, deep learning approach*, and *strategic learning approach*. Individuals having *surface learning approach* prefer memorizing rather than in depth meaning search during learning. Individuals who inclined to *deep learning approach* try to search deep meanings of a subject, connecting the new and old subjects, having a critical thinking mind setting, and keeping their interest awake. Individuals having *strategic learning approach* prefer getting higher grades from the coursework and have desire to be the model student in the class. For abovementioned reasons, they either prefer *surface* or *strategic learning approach*. To know learning approaches of prospective teachers is crucial to

support them to promote quality learning and to identify the ones who are unable to reach their goals because of unsuitable choice of learning strategies. Therefore, this research aims to determine the differences among learning approaches of prospective teachers based on gender, class level, age, high school field of study. The research is a descriptive and a key study model. There are 241 prospective teachers who were enrolled to the Department of Elementary Teaching of Kafkas University Faculty of Education in 2015-2016 school year. The data was gathered using a 5 point Likert with 3 factors whose reliability and validity scores were developed by Fırat-Durdukoca (2013). Cronbach-alpha relability coefficient of the entire test was found to be 79, those of the subgroups were 85,67,73. The data are analyzed by using SPSS 20 software package. Man Whitney U Test and Kruskal Wallis Test were used to evaluate data. The significance level of α=0.05 was used. The results indicated that majority of teacher candidates preferred deep learning and gender and age had a significant effect on the preference. No significant difference was observed for the year of the school or high school study area.

Keywords: learning approach, deep learning approach, strategic learning approach, surface learning approach

GİRİŞ

Aynı sınıf ortamında kişilik özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme alışkanlıkları, güdülenmişlik düzeyleri gibi özellikleri açısından farklılık gösteren öğrencilerin varlığının bilincinde olan öğretmenlerimiz, öğrencilerin bu bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim etkinliklerini mümkün olduğu kadar bireyselleştirme çabası içinde bulunarak öğretimin niteliğini arttırmaya özen göstermektedirler. Bu süreçte öğretmenlerimizin öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik dikkate alması gereken önemli değişkenlerden biri de öğrencilerin öğrenme amaçlarına uygun olarak seçtikleri öğrenme yaklaşımlarıdır.

Genel olarak öğrenci, bağlam ve görev arasındaki ilişkinin doğasını tanımlayan öğrenme yaklaşımlarına (Biggs, Kember ve Leung, 2001) yönelik çalışmalarının başlangıcı Marton ve Saljö (1976) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarına dayanmaktadır. Marton ve Saljö (1976), üniversite öğrencilerine, İsveç'teki üniversitelerin öğretim programında yapılan değişiklikleri içeren akademik bir makaleyi belli bir zaman süreci içerisinde okuma görevi vererek, öğrencilerden bu makaleyi bireysel olarak okumalarını ve daha sonra kendilerine makaleye yönelik sorulacak olan spesifik soruları yanıtlamalarını istemişlerdir. Sonuç olarak araştırmacılar, öğrencilerden bazılarının sürenin sonunda kendilerine sorulacak olan sorulara odaklandıklarını ve bu nedenle makalenin içeriğini tam olarak anlamadan ezberlemeyi tercih ettiklerini, bazı öğrencilerin ise makalenin arkasında yatan gerçek anlamı kavramaya çalıştıklarını gözlemlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme amacını iki farklı yaklaşımla ele alan araştırmacılar, bu yaklaşımlardan birincisini "yüzeysel öğrenme yaklaşımı" ikincisini de "derin öğrenme yaklaşımı" olarak adlandırmışlardır (Marton ve Saljö, 1976).

Marton ve Saljö (1976) tarafından tanımlanan derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin özellikleri şöyle açıklanabilir: Yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrenciler; bilgiyi ezberlemeyi amaçlarlar, öğrenme işini kendilerine dışarıdan dayatılan bir görev olarak algılarlar, dıştan güdülenirler, her bir konuyu birbirinden bağımsız olarak algıladıkları için öğrenme konuları arasında ilişki kurmazlar, konuları tutarlı bir bütün haline getirmede başarısızdırlar. Derin öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrenciler ise; öğrenmeleri gereken bilgiyi anlamaya ve bu bilgi hakkında araştırma yapmaya meraklıdırlar, içten güdülenirler, öğrenmekten keyif alırlar, öğrenme sürecinde deneyimleriyle düşüncelerini ilişkilendirebilecek öğrenme stratejilerini kullanmayı tercih ederler, öğrenme konuları hakkında hipotezler üretirler, delil toplarlar, üzerinde çalıştıkları konunun parçalarını birleştirirler, eski ve yeni öğrendikleri arasında ilişki kurarlar (Lucas, 2001).

Öğrenme yaklaşımları üzerinde Marton ve Saljö tarafından yapılan çalışmalara benzer çalışmalar Newble ve Entwistle (1986) tarafından da yinelenmiş, ancak Newble ve Entwistle araştırmaları sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı olarak üç kategoriye ayrıldığını gözlemlemişlerdir.

1980'li yılların sonunda üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını nicel verilerle inceleyen Biggs (1987), çalışmasının sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının - Newble ve Entwistle ile benzer olarak- üç kategoriye ayrıldığını tespit etmiş ve bu kategorileri; derin, yüzeysel ve başarı olarak adlandırmıştır. Biggs (1987) öğrenme yaklaşımlarının üç boyutlu olmasının temel

nedenini, öğrencilerin kendilerine verilerin bir görevi nasıl ve niçin yerine getirdiklerinden kaynaklandığını belirterek, bu görevi nasıl yerine getirdikleri sorusunun yanıtını "strateji" faktörünün, niçin yerine getirdikleri sorusunun yanıtını ise "motivasyon" faktörünün verdiğini ifade etmiştir. Böylelikle Bigss (1987) her motivasyon-strateji kombinasyonunun ayrı bir öğrenme yaklaşımını tanımladığını, bu nedenle yaklaşımların temel olarak üç ana boyuttan (derin, yüzeysel, başarı) oluşmakla birlikte derin motivasyon, derin strateji, yüzeysel motivasyon, yüzeysel strateji, başatı motivasyon, başarı strateji olmak üzere altı alt boyutta ele alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Marton ve Saljo (1976) tarafından yürütülen çalışmadan farklı olarak Newble ve Entwistle (1976) ile Biggs (1987)'in çalışmalarında görülen stratejik veya başarı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin rekabet ve ego geliştirme duygularının baskınlığına dayanmaktadır. Bu yaklaşıma sahip olan öğrenciler; rekabete dayalı bir motivasyona sahiptiler, sınıfın model öğrencisi olmak için gayret gösterirler, yüksek not alma çabasındadırlar, verilen bir görevde başarılı olup yüksek notlar almak için yerine göre derin veya yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih edebilirler, yüksek düzeyde organizsayon ve zaman yönetimi becerisine sahiptiler, sınavlarda sorulacak soruları tahmin etmek için önceki sınav sorularına yönelmektedirler (Bigss, 1987; Newble ve Entwistle, 1986; Ramsden, 1991).

Öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarının üç ana kategoriden oluştuğu belirlendikten sonra, araştırmalar bu kategorilerin özelliklerini ayrıntılarıyla ortaya koyma ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirleme noktalarında yoğunlaşmıştır. Tablo 1'de öğrenme yaklaşımlarının başlıca özellikler sunulmaktadır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001, s.109).

Tablo1: Yüzeysel, derin ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının temel özellikleri

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	**Tekrarlama**
Niyet: Sadece dersin gereklilikleri ile ilgilenme	
Dersi, birbirleriyle ilgilisi olmayan bilgi parçaları olarak görme	
Olguları hatırlama ve prosedürleri rutin bir şekilde yerine getirme	
İlk kez karşılaştıkları bilgilere anlam yüklemede zorlanma	
Derse veya verilen bir göreve çok az anlam veya değer yükleme	
Bir amaç ya da strateji doğrultusunda çalışmama	
Çalışmaya yönelik yüksek düzeyde baskı ya da endişe hissetme	
Derin öğrenme yaklaşımı	**Anlamı araştırma**
Niyet: Düşünceleri kendisi için anlama	
Düşünceleri önceki bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirme	
Örnekleri ve altında yatan prensipleri araştırma	
Delilleri ve delillerle ilişkili olan sonuçları inceleme	
Mantıksal araştırmalar yapma, dikkatli ve bilinçli tartışmalar yapma	
Öğrenirken geliştirdiği anlamların farkında olma	
Ders içeriğiyle aktif olarak ilgilenme	
Stratejik öğrenme yaklaşımı	**Yansıtıcı organizasyon**
Niyet: Mümkün olan en yüksek notu almayı başarma	
Çalışmalarda daimi bir çaba içinde olma	
Etkili bir zaman ve çaba yönetimine sahip olma	
Çalışma için doğru şartları ve materyalleri bulma	
Çalışma yollarının etkililik derecesini izleme	

Gereklilikleri ve kriterleri değerlendirmek için uyanık olma
Öğretmenin tercihlerini algılayarak o doğrultuda çalışma

Öğrenme yaklaşımlarına yönelik ilk çalışmaları başlatan Saljö (1979), aynı konu üzerine neden farklı öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini belirlemeye yönelik de çalışmalar yürütmüş ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri tespit etmeye çalışmıştır. Saljö (1979)'ye göre öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerin başında, öğrenenlerin öğrenmeye yükledikleri anlam yer almaktadır. Zeeger (2001)'e göre verilerin bir göreve yönelik öğrencilerin algıları, görevi yerine getirmek için verilen zaman, görevin içeriğinin genişliği, geçmiş ve şimdiki öğrenmeler, değerlendirme prosedürleri öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir. Groves (2005), yaş ve yaşam tecrübelerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyebileceğini söylemektedir. Ramsden (2000; Akt: Ekinci, 2009) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının kısmen önceki deneyimlerine ve mevcut işe ilişkin ilgilerine bağlı olduğuna değinmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar bize öğrenme yaklaşımlarının kalıtımsal bir özellik olmadığını, bireyin yaşına, öğrenme yönelik bakış açısına, kendisine verilen görevin içeriğine, değerlendirme yaklaşımlarına vb. çeşitli özelliklere göre değişebilen bir öğrenme yolu tercihi olduğunu göstermektedir. Öğrenenlerin bireysel farklılıklarından biri olan öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinin amacı nedir? Abraham ve diğerleri (2008; Akt: Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinin; öğrencileri daha iyi öğrenenler haline getirmede yardımcı olma, etkisiz stratejilerden dolayı risk altındaki öğrencileri belirleme, öğrenme deneyimi ve çıktılarını gözlemleme açısından önemli olduğu belirtilmişlerdir. De Lange ve Mavondo, (2004) eğitimcilerin öğrenme ortamını etkileyebileceğini ve öğrenenlerin öğrenme yaklaşımlarını anlayabildiklerinde, daha nitelikli öğrenme çıktılarına ulaşabileceklerini belirtmektedirler. O halde öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımları etkileyen değişkenleri belirlemek, öğrenenlerin bu bireysel özelliklerine uygun öğrenme ortamları hazırlayarak eğitimde niteliği arttırmak amacıyla önem taşımaktadır. Bu araştırmada da, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve bu yaklaşımların adayların cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak adına aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri adayların cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009, s.77).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, lise mezuniyet alanlarına göre dağılımları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerine Göre Dağılımları

Bağımlı değişkenler		Sınıf düzeyi			
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
	Öğrenci sayısı (N)	78	88	37	38
Cinsiyet	Erkek	30	23	14	18
	Bayan	48	65	23	20
Yaş	17-19	40	15	0	0
	20-22	37	71	28	18
	23-25	1	1	9	19
	26 ve üzeri	0	1	0	1
Mezun oldukları lise türü	Genel lise	37	45	23	17
	Anadolu Öğretm. Lisesi	8	4	2	5
	Anadolu Lisesi	25	29	12	13
	Fen lisesi	0	4	0	2
	Diğer	8	6	0	1

Veri toplama araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri Fırat-Durdukoca (2013) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılan "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılarak belirlenmiştir. 5'li likert tipi bir ölçme aracı olarak tasarlanan ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin açıklanan varyansının %50.62 olduğu, ölçeğin tamamı olumlu toplam 17 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt faktörlerinde sırasıyla; "derin öğrenme yaklaşımı" faktöründe 9, "stratejik öğrenme yaklaşımı" faktöründe 4 ve "yüzeysel öğrenme yaklaşımı" faktöründe toplam 4 madde bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 3 faktörlü yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda test edilen modelin; χ^2/sd (ki-kare/serbestlik derecesi oranı), RMSEA (tahmini hataların ortalama karelerinin karekökü), GFI (uyuşma indeksi), CFI (karşılaştırmalı uyuşma indeksi), NNFI (Normlaşmamış uyuşma indeksi) uyuşma istatistiklerinin "mükemmel uyum" değerine sahip oldukları, AGFI (düzeltilmiş uyuşma indeksi) ve SRMR (standardize edilmiş hataların ortalama karelerinin karekökü) uyuşma istatistiklerinin ise "kabul edilebilir uyum" değerine sahip oldukları belirlenmiştir. Böylelikle modelin 3 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenirlik katsayısı değerleri; ölçeğin bütünü için .79, alt boyutları için ise sırasıyla .85, .67, .73 olarak tespit edilmiştir (Fırat-Durdukoca, 2013).

Verilerin analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi amacıyla; aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu testlerde α=0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ilgili alt problemlere göre sunulmuştur.

Tablo 3'de araştırmanın ilk alt problemi olan "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri nedir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri

Öğrenme yaklaşımları	N	$\overline{X}$	SS	En düşük puan	En yüksek puan
Derin öğrenme yaklaşımı	241	33.58	6.27	10	45
Stratejik öğrenme yaklaşımı	241	14.19	3.72	4	20
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	241	13.30	3.81	4	20

Tablo 3'de araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının derin, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına yönelik aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar, ortalama puanlar ve standart sapma puanları yer almaktadır. Tabloya göre derin öğrenme yaklaşımı orta puanı (X= 27,5) ile stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı orta puanları (X=12) göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının derin, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalama puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Ancak derin öğrenme yaklaşımı ortalama puanın ($\overline{X}$ =33,58) stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalama puanından ($\overline{X}_{\text{stratejik}}$=14.19; $\overline{X}_{\text{yüzeysel}}$ =13.30) daha fazla orta puanın üzerinde olduğundan öğretmen adaylarının baskın olarak derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 4' de adayların her bir öğrenme yaklaşımından elde ettikleri puanlar, ölçek alt boyutları orta puanları ile karşılaştırılmış ve orta puanın altında ve üstünde kalan kişi sayısı belirlenmiştir.

Tablo 4: Ölçek alt boyutu orta puanlarının alt ve üst puanlara göre karşılaştırılması

Öğrenme yaklaşımları	Alt (N)	Orta puan	Üst (N)
Derin öğrenme yaklaşımı	37	27,5	204
Stratejik öğrenme yaklaşımı	123	12	118
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	142	12	99

Tablo 4'e göre öğrenme yaklaşımı ölçeğinin derin öğrenme alt boyutundan orta puanın (X=27,5) üzerinde puan öğrenci sayısı (n=204), stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı alt boyutlarından orta puanın (X=12) üzerinde puan alan öğrenci sayısından ($n_{stratejik}$ =118; $n_{yüzeysel}$=99) daha yüksektir. Elde edilen bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının baskın olarak derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 5'de "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri adayların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 5: Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri arasındaki fark

Öğrenme yaklaşımları	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Derin öğrenme yaklaşımı	Bayan	156	117.25	18291.00	6045.00	.25
	Erkek	85	127.88	10870.00		
Stratejik öğrenme yaklaşımı	Bayan	156	135.68	21165.50	4340.50	.00*
	Erkek	85	94.06	7995.50		
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	Bayan	156	129.93	20268.50	5237.50	.00*
	Erkek	85	104.62	8892.50		

p*<.05.

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve bu anlamlı farkın stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihlerinde olduğu ($U_{stratejik}$=4340.50; p<.05, $U_{yüzeysel}$=5237.50; p<.05) görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bayan öğretmen adaylarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri erkek öğretmen adaylarının tercih düzeylerinden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle bayan öğretmen adaylarının erkek adaylara göre daha çok stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 6'da "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri adayların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 6: Yaşa göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri arasındaki fark

Öğrenme yaklaşımları	Yaş	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Derin öğrenme yaklaşımı	17-19	62	113.08	3	2.51	.47	
	20-22	154	122.24				
	23-25	23	136.96				
	26 ve üzeri	2	87.75				
Stratejik öğrenme yaklaşımı	17-19	62	141.15	3	8.72	.03	(17-19)-(20-22) (17-19)-(23-25)
	20-22	154	116.52				
	23-25	23	96.46				
	26 ve üzeri	2	123.50				
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	17-19	62	149.39	3	14.45	.00	(17-19)-(20-22) (17-19)-(23-25)
	20-22	154	111.22				
	23-25	23	107.87				
	26 ve üzeri	2	144.75				

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına göre stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2_{stratejik}$ =8.72, p<.05; $X^2_{yüzeysel}$ =14.45, p<.05;). 17-19 yaş grubu öğretmen adayları ile 20-22 ve 23-25 yaş grubu öğretmen adaylarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasındaki farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre adayların sıra ortalamaları incelendiğinde, 17-19 yaş grubu öğretmen adaylarının 20-22 ve 23-25 yaş grubu öğretmen adaylarına göre daha fazla stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 7'de "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri adayların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 7: Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri arasındaki fark

Öğrenme yaklaşımları	Sınıf düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	X^2	p
Derin öğrenme yaklaşımı	1. sınıf	78	119.74		.55	.90
	2. sınıf	88	118.70			

	3. sınıf	37	128.49	3		
	4. sınıf	38	121.62			
Stratejik öğrenme yaklaşımı	1. sınıf	78	129.61			
	2. sınıf	88	126.85			
	3. sınıf	37	116.89	3	7.77	.052
	4. sınıf	38	93.79			
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	1. sınıf	78	136.69			
	2. sınıf	88	116.16			
	3. sınıf	37	117.26	3	6.87	.07
	4. sınıf	38	103.66			

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre öğrenme yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (X^2_{derin}=.55, p>.05; $X^2_{stratejik}$=.7.77 p>.05; $X^2_{yüzeysel}$=6.87, p>.05)

Tablo 8'de "Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri adayların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 8: Mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri arasındaki fark

Öğrenme yaklaşımları	Lise türü	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Derin öğrenme yaklaşımı	Genel lise	110	119.79			
	Öğretmen lisesi	19	78.92			
	Anadolu Lisesi	91	113.04		6.35	.09
	Fen lisesi	6	114.67	3		
Stratejik öğrenme yaklaşımı	Genel lise	110	105.79			
	Öğretmen lisesi	19	125.34			
	Anadolu Lisesi	91	121.54		4.01	.26
	Fen lisesi	6	95.42	3		
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	Genel lise	110	103.54			
	Öğretmen lisesi	19	123.84			
	Anadolu Lisesi	91	124.48		6.02	.11
	Fen lisesi	6	96.83	3		

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre öğrenme yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (X^2_{derin}=.09, p>.05; $X^2_{stratejik}$=.26, p>.05; $X^2_{yüzeysel}$=.11, p>.05).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının derin öğrenme yaklaşımını, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki çeşitli araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Ekinci, 2015; Koçak ve Yücel, 2009; Özgür ve Tosun, 2012). Öğretmen adaylarının baskın olarak derin öğrenme yaklaşımını tercih etmelerine neden olan faktörün, öğretmen adaylarına sunulan öğrenme ortamı olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenliği, öğretmenlik grupları içerisinde stratejik bir öneme sahiptir. Bir çocuğun sınıf öğretmenin rehberliğinde edindiği bilgi ve beceriler gelecekte edinecekleri bilgi ve becerilere temel teşkil edecektir. Sınıf öğretmeni, bir bireyin okulöncesi dönemde ailesi tarafından çerçeveleri çizilen kişisel, sosyal, ahlaki, bedensel, duygusal, bilişsel vb. gelişim alanlarına katkı sağlayan, bu alanlardaki gelişimi toplumun istek ve beklentilerine uygun olarak şekillendiren kişidir. Araştırmanın yürütüldüğü fakültede, öğretmen adaylarına mesleklerinin stratejik öneminin bilincinde olarak lisans öğrenim süreçlerini tamamlamalarına olanak sağlayan bir öğrenme ortamının hazırlanması, bu ortamda ders içeriklerinin adayların mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilecek şekilde düzenlenmesi, derslerde öğrenciyi aktif kılacak, mesleğe yönelik bilgi ve becerilerini arttıracak öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılması adayların derin öğrenme yaklaşımlarını baskın olarak tercih etmelerine yol açmış olabilir. Neticede öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, içinde bulundukları öğretim ortamından önemli derecede etkilenmektedir (Ekinci, 2015).

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre derin stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Adayların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları sıra ortalamaları incelendiğinde, bayanların sıra ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu dolayısıyla bayanların stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını erkelerden daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuçlar literatürdeki çeşitli araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ozan ve Çiftçi (2012) tarafından yürütülen araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir. Senemoğlu (2011) çalışmasında bayan öğrencilerin erkek öğrencilerin daha fazla stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını tercih ettiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Smith ve Miller (2005) Avustralya'daki üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre öğrenme yaklaşımlarını inceledikleri çalışmalarında, bayan öğrencilerin erkek öğrencilerle kıyasla daha çok stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar bayan öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenme sürecinde daha çok yüksek notlar almaya odaklandıklarını, derse ve verilen bir göreve daha az anlam ve değer yüklediklerini göstermektedir. Bu duruma neden olan faktörler arasında; öğrencilerin kültürel özellikleri, araştırmanın yürütüldüğü fakültede öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla mutlak değerlendirmenin ve ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testlerin kullanılması, öğrencilerin bağlı bulunduğu sınıf düzeyinin bir üst sınıfından ders alarak normalden daha kısa süre içerisinde lisans eğitimlerini tamamlama girişiminde bulunmaları ve bu amaçla öğrencilerin başarı odaklı güdülenerek sınavlardan yüksek notlar almak için çaba sarf etmeleri sayılabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşa göre öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına sahip olan 17-19 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 20-22 ve 23-25 yaş grubundaki öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. 17-19 yaş grubundaki öğretmen adaylarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını 20-22 ve 23-25 yaş grubundaki adaylardan daha çok tercih etmektedirler. Benzer olarak Çetin (2016), Duff (2002) çalışmalarında, öğrencilerin yaşları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yaş düzeyi yükseldikçe öğrenenlerin daha az stratejik ve yüzeysel yaklaşımı tercih etmelerinin çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenler, olgun yaşta olan bireylerin yaşam deneyimlerinin daha fazla olması, bilgiyi düzeylerinin artması, mevcut bilgilerini yeniden yapılandırma sürecine girme istekleri, öğrenirken tercih ettikleri öğrenme yöntem ve tekniklerinin daha çok motivasyon ve çaba gerektiren yöntem-teknikler olmaları olarak sayılabilir. Nitekim Edmunds ve Richardson (2009) genç öğrencilerin öğrenme sürecinde daha çok bilgi alma eğilimi içinde oldukları ve edindikleri bilgileri yeniden yapılandırma yolunu tercih etmedikleri için yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olduklarını belirtmektedir. Zeegers (2001) yaş olarak daha olgun olan öğrencilerin genç öğrencilere kıyasla öğrenme sürecinde daha çok çaba

gerektiren öğrenme stratejilerini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Araştırmasında yaşın öğrenme yaklaşımı tercihinde neden önemli olduğunu tartışan Biggs (1987), olgun öğrencilerin genç öğrencilere kıyasla daha çok içten güdülendiğini, daha fazla okuduklarını, kişisel deneyimlerinin daha yüksek olduğunu, yapacakları işi daha iyi organize edebildiklerini belirterek bu faktörlerden dolayı yaşça olgun öğrencilerden genç öğrencilere kıyasla daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini ifade etmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bir diğer sonuca göre, 17-19 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 23-25 veya 25 ve üstü yaş grubundaki öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımı tercihleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durum, yaşın öğrenme yaklaşımları tercihi üzerinde etkili olduğunun ancak öğrenme yaklaşımları tercihini belirleyen tek faktör olmadığının da açık bir göstergesidir. Öğretmen adayları her ne kadar yaş düzeyi olarak olgunlaşsalar da; öğrenme ortamının öğretmen adaylarının daha fazla içten güdülenmelerini sağlayacak nitelikte olmaması, adayların edindikleri bilgileri deneyimleriyle ilişkilendirmelerine olanak sağlayan öğretim stratejilerinin daha sık kullanılmaması gibi faktörler adayları derin öğrenme yaklaşımı tercih düzeylerinin artmamasına yol açabilmektedir. Nitekim araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir fark bulunmaması bu sonucu destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonucunda, sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatürde araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuçla benzerlik gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Özgür ve Tosun, 2012; Yıldız, 2015; Ozan ve Çiftçi, 2012). Ayrıca Ekinci (2009) çalışmasında, 1. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiş ve bu sonucun çalışmanın yürütüldüğü üniversitelerdeki öğretme-öğrenme ortamının özelliklerinin öğrencileri zamanla derinlemesine öğrenme yönelimini artırma yönünde etkileyemediklerini gösterdiğini belirtmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre öğrenme yaklaşımları tercih düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu duruma neden olan faktörün, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının genellikle genel lise mezunu olmalarından ve bu liselerdeki öğrenme ortamının düzenin, kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin, araç-gereçlerin ve öğretim materyallerinin benzer özellik taşımalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyo-kültürel ve demografik özelliklerine göre öğrenme yaklaşımları tercihleri incelenebilir, böylelikle öğrenme yaklaşımlarının tercihinde etkili olan faktörler tespit edilebilinir.
2. Gelecek araştırmalarda, bağlı bulundukları sınıf düzeyinin bir üst sınıfından ders alan ve sadece kayıtlı olduğu sınıf düzeyindeki dersleri alan öğrencilerin öğrenme yaklaşımı tercih düzeyleri incelenebilinir.
3. Öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve deneyimler arasında ilişki kurmalarına olanak sağlayacak öğrenme ortamları düzenlenebilir ve bu ortamların öğrenme yaklaşımları tercihlerine olan etkileri incelenebilir.
4. Gelecek araştırmalarda, öğrenme sürecinde öğrenenlerin tercih ettikleri öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Bati, A. H., Tetik, C. & Gürpınar, E. (2010). Öğrenme yaklaşımları ölçeği yeni şeklini Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenilirlilik çalışması. *Türkiye Klinikleri, 30*(5):1639-1646.

Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Research monograph, Melbourne: Australian Council for Educational Research, Hawthorn.

Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 133- 149.

Çetin, B. (2016). Approaches to learning and age in predicting college students' academic achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 13(1): 21-28.

Entwistle, N., McCune, V. & Walker, P. (2001). *Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience*. In Sternberg, R. J. ve Zhang, L. F. (Eds.). Perspective on thinking, learning, and cognitive styles. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

De Lange, P. & Mavondo, F. (2004). Gender and motivational differences in approaches to learning by a cohort of open learning students. *Accounting Education , 13* (4): 431–448.

Duff, A. (2002). Approaches to learning: Academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates. In W. C. Smith (Ed.), *The 7th Annual ELSIN Conference*. Ghent: Academia Press Scientific Publisher.

Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, *34*(151):74-88.

Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1): 62-76.

Edmunds, R. & Richardson, J. T. (2009). Conceptions of learning, approaches to studying and personal development in UK higher education. *British Journal of Educational Psychology, 79*: 295-309.

Fırat-Durdukoca, Ş. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Groves, M. (2005). Personality problem-based learning and learning approach: Is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education, 10*: 315-326.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koçak, C. & Yücel, S. (2009). Kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. http://docplayer.biz.tr/13249288-Kimya-ogretmen-adaylarinin-ogrenme-yaklasimlarinin-degerlendirilmesi.html adresinden, 10.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study. *Accounting Education*, *10*(2):161-184.

Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: 1--Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, *46*(1):4-11.

Newble, D.I. & Entwistle, N.J. (1986). Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education, 20*(3):162–75.

Ozan, C. & Çiftçi, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3*(1):55– 66.

Özgür, H. & Tosun, N. (2012).Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24): 113 – 125.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education, 16*(2):129-50.

Saljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense assumptions* (Report no. 76). Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.

Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science, 36*(160):65-80.

Smith, S. N. ve Miller, R. J. (2005) Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 25*(1):43-53.

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1):115-132.

Yıldız, Y. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik beklentileri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(10):400-414.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SORGULAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, csahin25240@yahoo.com

Serdar ARCAGÖK, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi , serdar_arcagok21@comu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı ve kitap okuma sıklığı) açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenimlerini sürdüren 288 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen "Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan veriler ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında normal dağılım gösterdiğinden araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik testlerden t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değerleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının hesaplanmasında ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği de ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede cinsiyet, kitap okuma ve sosyal medya kullanım sıklığının sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini belirlemede etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin bazı alt boyutlarda (bilgiyi kontrol etme ve özgüven) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, sorgulama becerileri, tarama modeli

ABSTRACT

The aim of this study was to examine pre-service classroom teachers' inquiry skills according to different variables. Survey model was used in the study. The aim of the survey model is to describe case which occured present or past (Karasar, 2006). The sample was consisted of 288 pre-service primary teachers' who continued their education in the first, second, third and fourth grades of Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education in the 2015-2016 academic year. The data were collected " Inquiry Skills" scale developed by Aldan Karademir and Saracaloğlu (2013). Since all the data collected of scale and scale's dimensions display normal distribution, parametric tests were used in this study. The data were analyzed using t-test, one-way anova, frequencies (f), percentages (%) and arithmetic mean ($\overline{X}$) . Cronbach alpha reliability coefficient was used for the calculation of the reliability of the scale. SPSS package programme was used during these analyses. As a result of analysis of research findings indicated that pre-service classroom teachers inquiry skills were a good level. In addition to that, the results of the study revealed that pre-service teachers' inquiry skills differed with respect to grade levels. On the other hand, their genders, frequency of reading books and using social media tools had no significant effect over these pre-service teachers' inquiry

skills. In other words, gender, frequency of using of social media tools and reading of books were not to be effective variable for determining of pre-service classroom teachers' inquiry skills.
Keywords: Inquiry skills, pre-service classroom teachers, survey model.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin üç temel öğesi, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olarak kabul edilmektedir. Bu temel öğelerden öğretmen önemli bir role sahiptir (Çermik ve Turan Güllaç, 2009). Öğretmenin rolü farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Bu boyutların genel olarak "yapıcı ve koruyucu" ve "öğretimsel" boyutlar şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Demirel, 2006). Buna ek olarak, öğretmen; okul ve sınıf ortamını canlı tutan, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kimsedir. Öğretmen, gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön vererek, onların kişiliklerinin gelişiminde ve bakış açılarının farklılaşmasına katkıda bulunur (Arslan, 2008). Gelecek yeni nesillerin yetişmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılından bu yana uyguladığı yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak, çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşımlardan yararlanmıştır (Güneş, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımda dikkat çeken önemli yaklaşımlardan biri de beceri yaklaşımıdır. Bu duruma paralel olarak yeni ilköğretim programında eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, iletişim, araştırma-sorgulama, Türkçe'yi doğru etkili ve güzel kullanma gibi temel becerilerin kazandırılması da hedeflenmiştir (MEB, 2005). Yeni öğretim programıyla öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilerden birinin de sorgulama becerisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Sorgulama becerisi John Dewey tarafından sorgulayıcı öğrenme becerileri şeklinde tanımlanmaktadır. Dewey, sorgulama becerilerini, incelenmek ya da öğrenilmek istenen herhangi bir konu hakkında soru sorma, cevapları araştırma, yeni bilgiler üretme, üretilen ya da incelenen bilgileri tartışma ve yansıtma şeklinde ifade etmiştir (Taşkoyan, 2008). Sorgulamanın öğretmenlerin kullandığı en etkili öğretim stratejilerinden biri olduğu (Cotton, 1989) dikkate alındığında gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, farklı bölüm ya da anabilim dalındaki öğretmen adaylarının, ilkokul ortaokul veya lise de öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin sorgulama becerilerini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Balım ve Taşkoyan, 2007; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Yaşar ve Duban, 2009; Işık, 2011; İnaltekin ve Akçay, 2012; Tanışlı, 2013; Özkan ve Bümen, 2014; Karamustafaoğlu ve Havuz, 2016). Buna karşın sınıf öğretmeni adaylarıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı ve kitap okuma sıklığı gibi farklı değişkenleri içeren kapsamlı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çerçevede araştırmanın sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini ortaya çıkarmada faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri cinsiyete göre farklılık göstermek midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermek midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri sosyal medya araçlarını kullanma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermek midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermek midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli varolan durumu ortaya koyan araştırma türüdür (Karasar, 2012). Sabit modellerde kullanılması, görece fazla sayıda bireyden standart bir ölçme aracıyla ya da formla az miktarda veri toplanması ve bilinen bir evreni temsil eden bireylerin örneklemle seçilmesi tarama modellerinin temel özelliklerindendir (Robson, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda birinci, ikinci üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenimlerini sürdüren 288 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini ölçmek amacıyla Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi "Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 14 olumlu maddeden oluşup, her bir madde "hiçbir zaman" (1), "nadiren", ara sıra" (3), "çoğunlukla" (4) ve "her zaman" (5) olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın problemi ve alt problemlerini çözebilmek için verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri parametrik (normal) dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi, diğer değişkenleri için ise tek yönlü Anova kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Anova örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın betimsel özelliklerini yansıtmak amacıyla yüzde, frekans ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgular doğrultusunda çeşitli yorumlara yer verilmiştir. Araştırma problemlerinin her biri farklı bir başlıkta incelenmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri hangi düzeydedir? " şeklinde oluşturulmuştur. Birinci alt probleme yönelik bulgular Tablo 1. de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri Düzeyi

MADDE		Her Zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman	$\overline{X}$	S
Bilgi Edinme								
Sınavda herhangi bir soruyu cevapladıktan sonra cevabımı en az bir kez daha okurum.	f	90	105	62	18	13	3.83	1.07
	%	31.3	36.5	21.5	6.3	4.5		
Bir problemin çözümüne ulaşsam da, başka çözüm yolları ararım.	f	21	67	96	74	30	2.91	1.09
	%	7.3	23.3	33.3	25.7	10.4		
Hangi bilgiyi öğrenmem gerektiğini ayırt ederim.	f	63	153	57	9	6	3.89	.84
	%	21.9	53.1	19.8	3.1	2.1		
Sınıfta arkadaşlarımın sorulara verdikleri cevapları dinlerim.	f	101	145	31	5	6	4.14	.83
	%	35.1	50.3	10.8	1.7	2.1		

Farklı bir problem ile karşılaştığımda önceki bilgilerimi kullanırım	f	94	148	40	1	5	4.12	.78
	%	32.6	51.4	13.9	3	1.7		
Öğrendiklerimin yanlış olduğunu fark ettiğimde, hemen düzeltirim	f	119	133	29	2	5	4.24	.79
	%	41.3	46.2	10.1	0.7	1.7		
Bilgiyi Kontrol Etme								
Bir problemin çözümünü keşfetmek için, materyal, olay ve nesneleri bir araya getiririm.	f	47	137	80	19	5	3.70	.88
	%	16.3	47.6	27.8	6.6	1.7		
Bir soruyu cevaplarken farklı çözüm yolları denerim.	f	40	117	92	29	10	3.51	.96
	%	13.9	40.6	31.9	10.1	3.5		
Bireysel deneyimlerle elde edilen bilgileri, birden fazla kaynaktan elde edilen bilgilerle doğrularım	f	41	127	90	25	5	3.60	.89
	%	14.2	44.1	31.3	8.7	1.7		
Herhangi bir konuda bir şeyler okurken, okuduklarımın doğruluğunu test ederim.	f	54	139	78	14	3	3.78	.83
	%	18.8	48.3	27.1	4.9	1.0		
Sınıfta sorulan sorulara cevap verebilmek için bilgilerimi gözden geçiririm.	f	85	142	43	15	3	4.01	.86
	%	29.5	49.3	14.9	5.2	1		
Öz Güven								
Sınıfta anlatılan bir konu hakkında düşündüklerimi çekinmeden söylerim.	f	56	89	98	33	12	3.5	1.05
	%	19.4	30.9	34	11.5	4.2		
Sınıfta tartışılan bir konu hakkında bilmediklerimi çekinmeden sorarım.	f	56	95	88	34	15	3.49	1.09
	%	19.4	33	30.6	11.8	5.2		
Sınıfta anlamadığım bir konuyu öğretmene çekinmeden sorarım	f	63	114	80	25	6	3.70	.97
	%	21.9	39.6	27.8	8.7	2.1		

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının, sorgulama becerileri ölçeğinden en yüksek ortalama puana sahip oldukları üç maddenin sırasıyla, "Öğrendiklerimin yanlış olduğunu fark ettiğimde hemen düzeltirim" ($\overline{X}$ = 4.24), "Sınıfta arkadaşlarımın sorulara verdikleri cevapları dinlerim" ($\overline{X}$ =4.14) ve "Farklı bir problem ile karşılaştığımda önceki bilgilerimi kullanırım" ($\overline{X}$ = 4.12**)** olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın sınıf öğretmeni adaylarının en düşük ortalamaya sahip oldukları üç maddenin ise sırasıyla " Bir problemin çözümüne ulaşsam da başka çözüm yolları ararım" ($\overline{X}$ = 2.91), " Sınıfta tartışılan bir konu hakkında bilmediklerimi çekinmeden sorarım" ($\overline{X}$ = 3.49**)** ve " Sınıfta anlatılan bir konu hakkında düşündüklerimi çekinmeden söylerim" ($\overline{X}$ = 3.5**)** şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. de sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğinin her bir alt boyutuna verdikleri yanıtların ortalama puanları gösterilmiştir.

Tablo 2.
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçeğin Alt Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

Alt Faktörler	$\overline{X}$
Bilgi Edinme	3.86
Bilgiyi Kontrol Etme	3.72
Öz Güven	3.56
Toplam	3.74

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyutun "Bilgi Edinme" faktörü ($\overline{X}$ = 3.86) olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip oldukları boyutun ise "Özgüven " boyutu ($\overline{X}$ = 3.56)olması dikkat çekicidir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme boyutuna yönelik ortalama puanları ($\overline{X}$ = 3.72) şeklindedir

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir? " şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	s	Sd	t	p
Kız	219	3.77	.47517	284	-1.056	.292
Erkek	67	3.69	.65572			

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(284)}$ = -1.056; p>.05)]. Buna karşın kız sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ortalama puanları ($\overline{X}$ = 3.77), erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre ($\overline{X}$ = 3.69) daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı düzeyde değildir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?" olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve yorum Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Bilgi Edinme	Gruplar Arası	2.126	3	.709	2.368	0.71
	Gruplar İçi	84.985	284	.299		
	Toplam	87.111	287			
Bilgiyi Kontrol Etme	Gruplar Arası	12.618	3	4.206	12.287	0.00*
	Gruplar İçi	97.221	284	.342		
	Toplam	109.839	287			
Öz Güven	Gruplar Arası	16.808	3	5.603	7.347	0.00*
	Gruplar İçi	216.561	284	.763		
	Toplam	233.369	287			

p<.05

Sorgulama becerileri ölçeğinin alt boyutlarından "bilgi edinme " boyutu incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır [$F_{(3, 284)}$ = 2.38, p>.05]. Bununla birlikte bilgi edinme faktöründe en yüksek puan ortalamasına, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adaylarının ($\overline{X}$ = 3.77) sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu boyutta en düşük puan ortalamasına ikinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları ($\overline{X}$ = 3.54) sahiptir.

Sorgulama becerileri ölçeğinin alt boyutlarından biri olan " bilgiyi kontrol etme" faktörü incelendiğinde ise bu boyutun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır [$F_{(3, 284)}$ = 12.28, p<.05]. Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerilerinin ($\overline{X}$ = 4.00) , ikinci sınıftaki öğretmen adaylarına göre ($\overline{X}$ = 3.42) daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sorgulama becerileri ölçeğinin son alt boyutu olan " özgüven" boyutu incelendiğinde de bu boyutta sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3,284)}$ = 7.34, p< .05]. Gerçekleştirilen Tukey testine göre özgüven faktöründe anlamlı farklılığın, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları ($\overline{X}$ = 3.39) ile ikinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren

sınıf öğretmeni adayları ($\overline{X}$ = 4.01) arasında, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri sosyal medya araçlarını kullanma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermek midir? şeklinde ifade edilmiştir. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular Tablo 5. de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Sosyal Medya Araçlarını Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Edinme	Gruplar Arası	.354	2	.177	.581	.560
	Gruplar İçi	86.757	285	.304		
	Toplam	87.111	287			
Bilgiyi Kontrol Etme	Gruplar Arası	.237	2	.119	.308	.735
	Gruplar İçi	109.602	285	.385		
	Toplam	109.839	287			
Öz Güven	Gruplar Arası	1.568	2	.784	.964	.383
	Gruplar İçi	231.801	285	.813		
	Toplam	233.369	287			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı puan ortalamaları sırasıyla her üç faktör de de (bilgi edinme, bilgiyi kontrol etme ve özgüven) anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2, 285)}$ = .581, p > .05; $F_{(2, 285)}$ = .308, p > .05; $F_{(2, 285)}$ = .964, p > .05]. Başka bir ifadeyle sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı değişkeni her üç faktörde de etkili bir değişken değildir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermek midir? şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme yönelik bulgular Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Edinme	Gruplar Arası	.300	2	.150	.493	.611
	Gruplar İçi	86.111	285	.305		
	Toplam	87.111	287			
Bilgiyi Kontrol Etme	Gruplar Arası	.214	2	107	.278	.757
	Gruplar İçi	109.625	285	385		
	Toplam	109.839	287			
Öz Güven	Gruplar Arası	1.144	2	.572	.702	.496
	Gruplar İçi	232.225	285	.815		
	Toplam	233.369	287			

Sorgulama becerilerinin alt boyutlarından biri olan "bilgi edinme" boyutu incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerilerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(2, 285)}$ = .493, p>.05]. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerileri kitap okuma sıklığına göre değişmemektedir. Bununla birlikte "her zaman" kitap okuma alışkanlığına sahip olan

sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerilerinin ($\overline{X}$ = 3.93), "sık sık" ve "bazen" kitap okuma alışkanlığına sahip sınıf öğretmeni adaylarına göre ($\overline{X}$ = 3.85, $\overline{X}$ =3.84) daha yüksek düzeyde olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Sorgulama becerilerinin diğer bir alt boyutu olan "bilgiyi kontrol etme" boyutu incelendiğinde ise sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerilerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır [$F_{(2, 285)}$ = .278, p>.05]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerileri kitap okuma sıklığına göre değişmemektedir. Buna ek olarak "her zaman" kitap okuma alışkanlığı bulunan sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerilerinin ($\overline{X}$ = 3.78), "sık sık" ve "bazen" kitap okuma alışkanlığı bulunan sınıf öğretmeni adaylarına göre ($\overline{X}$ = 3.72, $\overline{X}$ =3.70) düşük düzeyde olduğu fakat aralarındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sorgulama becerilerinin son boyutu olan " özgüven" boyutu incelendiğinde ise, sınıf öğretmeni adaylarının özgüvenlerinin diğer boyutlarda olduğu gibi okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2, 285)}$ = .702, p>.05].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı, kitap okuma sıklığı) bağlı olarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğindeki genel ortalama puanının ($\overline{X}$ = 3.74) olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin iyi düzeyde olduğu yorumlanabilir. Bu sonuç, Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015)'nun eğitim fakültelerinin farklı anabilim dalı ya da bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sorgulamaya dayalı öğrenme, çeşitli sorular sorma, bilgileri analiz etme, değerlendirme ve yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren bir süreçtir (Perry ve Richardson, 2001). Bu çerçevede sınıf öğretmeni adaylarının sorgulamaya dayalı becerileri öğretmenlik mesleğinde uygulayabilecekleri söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu noktadan hareketle cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini belirlemede etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, İnaltekin ve Akçay (2012), Karademir (2013) ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) üç farklı anabilim dalından toplam 305 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyetin öğretmen adaylarının sorgulama becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada sınıf düzeyinin sorgulama becerilerinin bilgiyi kontrol etme ve özgüven alt boyutlarında etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sorgulama becerilerinin iki alt boyutta (bilgiyi kontrol etme ve özgüven) alt sınıflarda öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adaylarına göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Bu durum, dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları derslerden kaynaklanabileceği gibi, derse giren ilgili öğretim elemanlarından da kaynaklanabilir. Bununla birlikte, Karademir (2013), gerçekleştirdiği araştırmada farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir.

Araştırmada dikkat çekici diğer bir nokta ise, sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini oluşturan her üç alt boyutta da anlamlı bir farklılığa yol açmamasıdır. Bu bakımdan sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmeni adaylarının internetin etkileşimli iletişim gücünü kullanma sıklığının onların bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma ve özgüven düzeyleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak araştırmada kitap okuma sıklığının da sorgulama becerilerinin her üç alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle sosyal medya araçlarını kullanma ve kitap okuma sıklığının sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri algılarını etkilemediği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma bulgularından ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğinde en yüksek ortalama puana sahip oldukları boyutun "bilgi edinme" boyutu olmasıdır. Bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının bilgiye erişim becerilerinin bilgiyi işlevsel şekilde kullanma becerilerine göre daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin kitap okuma ve sosyal medya araçlarını kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle bu durumu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.
- Daha büyük örneklem gruplarını kapsayacak şekilde sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini irdeleyecek araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini daha detaylı ve derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

Cotton, K. (1989). Classroom questioning. Close-up No. 5. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Perry, V. R. & C. P. Richardson. (2001). The New Mexico Tech Master of Science Teaching Program: An Exemplary Model of Inquiry-Based Learning. 31 st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Reno.

Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Çermik, H. ve Turan Güllaç, E. (2009). Öğretmen Nitelikleri ve Yeterlikleri. *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Balım, A. G. ve Taşkoyan, N. (2007). Fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 58-63.

Arslan, M. (2008). Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Öğretmen. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık .

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.

Taşkoyan, S. N. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yaşar, Ş. ve Duban, N. (2009). Students' opinions regarding to the inquiry-based learning approach. *Elementary Education Online, 8*(2), 457-475.

Işık, G. (2011). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.

Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.

İnaltekin, T. ve Akçay, H. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Adaylarının Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi Özyeterliliklerinin İncelenmesi. X. Ulusal Fen ve Matematik Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde, 27-30 Haziran 2012.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Istanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Aldan Karademir, Ç. ve Saraçaloğlu, A. S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Asya Öğretim Dergisi, 1(2), 56-65.

Tanışlı, D. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında Sorgulama Becerileri ve Öğrenci Bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 80-95.

Özkan, E. Ç. ve Bümen, N. T. (2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Kavram Öğrenmelerine, Üstbiliş Farkındalıklarına ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1), 251-278.

Robson, C. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırmaları. (Editörler) Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, Z. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 347-363.

Karamustafaoğlu, S. ve Havuz, A. C. (2016). Inquiry Based Learning and Its Effectiveness . *International Journal of Assessment Tools in Education.* 3 (1), 40-54.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATERYAL HAZIRLAMA/ SEÇME VE KULLANMA DURUMLARI

Burak Yasin YILMAZ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, burakyilmaz@ogu.edu.tr

İsmail ACUN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ismail.acun@usak.edu.tr

ÖZ

Öğretim materyallerinin, eğitimin niteliğini artırmada önemi yadsınamaz. Bu nedenle öğretmenlere büyük görev düşerken, öğretmen adaylarının da çağın gereklerine uygun yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarında lisans eğitimlerinde aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin rolünün belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında 2014-2015 akademik yılında öğrenim görmekte olan 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğretmen adayları arasından gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Bu araştırma için veriler, öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumları ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili beşer sorudan oluşan dönem başı ve dönem sonu için iki yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen adaylarının ders kapsamındaki uygulamalarına yönelik portfolyö ve gözlemler ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına çalışmaları boyunca kısa günlükler de tutturulmuştur. Araştırmada öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen ses kayıtları, dökümleri yapılarak yazılı hale getirilmiş ve veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Sonuç olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin uygulamayı etkin olarak kullanan öğretmen adaylarının İlköğretim programından seçtikleri bir sınıf düzeyinde herhangi bir ders ve öğrenme alanına ait kazanıma yönelik hazırladıkları materyalleri bir plan dahilinde küçük bir ders sunumu içerisinde kullanmaları, materyal ve bununla beraber öğretim teknolojileri (sunum, video, ses vs.), kavram haritası vs. gibi öğrenme öğelerinin öğrenme öğretme için ne kadar gerekli ve önemli olduğunu kendileri yaparak yaşayarak görmüşlerdir.

Anahtar Sözcükler: : Sınıf Öğretmenliği, öğretmen adayı, materyal, ÖTMT.

ABSTRACT

This research aims to identify how role of Instructional Technology and design materiel lesson by Primary education pre-service teachers on their preparation, select and use of materiel in education. For this purpose, the study is designed qualitative research. The study is conducted in the academic year 2014-2015 with 13 Primary education pre-service teachers from Eskisehir Osmangazi University. The researcher individually interviews with Primary education pre-service teachers. Also, portfolios, observation and written diaries was used by researcher. Data was analyzed with content analyze. This study generally shows that preparation, select and using materiels in education and instructional technologies applied in example lessons is very important and necessary for teaching and learning by service learning in this lesson.

Keywords: Primary education pre-service teachers, materiel in education, Instructional Technology.

GİRİŞ

Türk Eğitim Sisteminde öğretim programlarının yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenmesi son 10 yıl içerisinde yapılan en büyük değişiklik olarak nitelendirilebilir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programları öğretmen odaklı öğretim yerine, öğrenci odaklı ve aktif katılımlı öğretim etkinliklerine dayandırılmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2009; Peker ve Halat, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde her öğrenme hedefiyle (kazanım) ilgili en az bir etkinlik bulunduğu gözlemlenmekte ve hemen hemen her bir etkinlikle ilgili kullanılması öngörülen öğretim materyali önerileri yapılmaktadır (Akkaya, 2008). Dolayısıyla öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasında materyal kullanımının son derece önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Öğretim materyalleri, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir öğedir. Şahin ve Yıldırım (1999; akt: Gündüz ve Odabaşı, 2004), etkin olarak hazırlanan bazı öğretim materyallerinin öğretim ortamında öğretmenin gösterdiği tüm etkinlikleri (dikkat çekme, bilgiyi sunma, ipucu, katılım, alıştırma ve tekrar yaptırma, dönüt sağlama, düzeltme ve değerlendirme) gösterebileceğini belirtmektedirler. Öğretim materyalleri öğretmenin yerini alacak bir seçenek olmamakla birlikte, konuyu öğrencilerine aktarmalarında öğretmenlere adeta asistanlık yaparlar.

Eğitimde araç-gereç ve materyal kullanımı zamandan tasarruf sağladığı gibi, öğrencileri motive eder, özellikle soyut konuları daha basit ve anlaşılır hale getirir. Eğitim araç-gereçleri öğrencinin ilgi ve dikkatlerini hedef davranışlara çekerek derse katılımlarını sağlayarak, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine sebep olabilir (Küçükahmet, 1994). Eğitim araç-gereçlerinin eğitim-öğretim sürecinde etkili, yerinde, amacına uygun kullanıldığında eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artıracağı bilimsel olarak oraya konmuştur. Öğretmenlerin eğitim araç-gereçlerini kullanmaları kadar, eğitim-öğretim sürecinde amaca uygun olanları seçmeleri de önemlidir. Bunu yaparken öğretim hedefleri, öğrenci özellikleri, öğretmen tutumları ve becerileri gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır (Yalın, 1997). Buna ek olarak, araç-gereç kullanımındaki teknik, öğrenci seviyelerine uygun ve dersin hedeflerine hitap eder olmalıdır (Güngördü, 1997). Alan yazında öğretim ortamında materyal kullanımının birçok yararının olduğu dile getirilmektedir. Buna göre öğretim materyali kullanımının öğrenci açısından yararları; öğrenmeyi kolaylaştırdığı, ilgi ve isteği artırdığı, aktif öğrenmeyi sağladığı, bireysel öğrenmeyi desteklediği, gerçek yaşama uygun öğrenme deneyimleri sağladığı, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiği şeklinde özetlenebilir (Kablan, Topan ve Erkan, 2013).

Öğretmen adayları, çağımızın gerektirdiği üst düzey yaşam ve düşünme becerilerine sahip olmalı ve aynı zamanda öğrencilere rehberlik yapabilmelidirler. Örneğin girişimcilik, inovasyon, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisi gibi becerilere sahip olmak gerekliliği çağımızda kaçınılmazdır. Bu beceriler uygulamalı bir eğitimle geliştirilebilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme üzerine yapılan çeşitli araştırmalar, programların uygulama ve nitelik yönünden eksikliğini ortaya koymaktadır (Erişen, 2001; Taş, 2004). Morken, Divitini ve Haugalokken (2007; akt: Yanpar Yelken, 2009) öğretmen eğitiminde uygulama temelli eğitimi çalışmışlar ve uygulamanın yaygınlaştırılmasının önemi, hareketlilik, işbirliği ve niteliğin artması üzerinde durmuşlardır. Türkiye'de son yıllarda öğretmen eğitiminde benimsenen temel temalardan birisi de okul uygulamalarını geliştirmektir (Güven, 2008).

Günümüzde öğretmenlerin öğrenenleri aktif hale getirmelerinde, öğretim materyallerinden yararlanmaları da önem taşımaktadır. Öğretmen adayları için "Öğretim

Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi" her alanda önemlidir. Bu dersin amacı, öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi bütünlüğünü anlamaları ve öğretim materyallerini geliştirebilmeleridir. Bir materyal elle ya da bilgisayar temelli hazırlanabilir. Yapılan bazı çalışmalarda, öğretmen adaylarının teknolojiyi etkili kullanabilme becerisi konusunda iyi yetiştirilmesi gereği açıklanmaktadır. Teknoloji ne kadar gelişirse gelişsin, insan eliyle üretilen materyaller bireylerin öğrenme yaşantılarının kalıcılığında çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmen eğitiminde her tür materyal geliştirmenin nasıl oluşturulacağı, bilgi ve becerisi uygulamalı olarak verilmelidir (Yanpar Yelken, 2009). Öğretmenlerin etkili öğretim materyalleri hazırlama yeterliliklerine sahip olabilmeleri için bunların öğretim ortamlarındaki işlevlerini, bunları hazırlarken dikkat edilmesi gereken ilkeleri ve yaygın kullanılan materyal türlerinin yarar ve sınırlılıkları ile bunların seçiminde ve kullanımında dikkat edilecek özellikleri de iyi bilmeleri gerekir. Öğretmen adaylarının bunları bilgi düzeyinde değil uygulama hatta değerlendirme düzeylerinde kazanmaları ileride mesleki yaşantılarında materyal geliştirmelerinde onlara yardımcı olacaktır (Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması çerçevesinde tüm bölümlere zorunlu ders olarak konulan "*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı"* dersinin içeriği şu şekilde belirtilmiştir (YÖK, 2003): Çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, öğretim teknolojileri yoluyla öğretim materyallerinin (çalışma yaprakları, saydamlar, slaytlar, video, bilgisayar temelli ders materyali, vb.) geliştirilmesi ve çeşitli nitelikteki materyallerin değerlendirilmesi. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından hazırlanan ÖTMT dersinin içeriği incelendiğinde; öğretmen adaylarının bu dersi tamamladıktan sonra çeşitli öğretim teknolojilerinin özelliklerini (bunların birbirlerine göre yararları ve sınırlılıkları, kullanım alanları vb.) bilme ve bunları kullanabilme becerileri kazanmış olmaları gerekir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının derslerinde kullanmak üzere yeni öğretim materyalleri geliştirebilmeleri ya da var olan materyallerin niteliklerini değerlendirebilmeleri yeterlilikleri de kazanmış olmaları gerekir. ÖTMT dersi; öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini icra ederken öğrenme-öğretme süreçlerinde, bilişsel, fiziksel ve duyuşsal tutum ve davranışları öğretim teknolojilerinden ve materyallerden yararlanarak kazandırmayı hedeflemektedir. Bu ders sayesinde, öğretmen adayları, öğrenci için öğrenmeyi daha zevkli hale getirmeyi, soyut kaldığı için öğrenilmesi güçleşen noktaları, yaparak yasayarak öğrenmenin zevkini materyallerden yararlanarak anlaşılır hale getirmenin mümkün olduğunu öğrenebilmektedir (Karataş ve Yapıcı, 2006).

Amaç: Bu çalışmada öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarına yönelik lisans eğitimlerinde aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde hazırladıkları materyali uygulamalı olarak sunmalarının rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Alt Problemler:

1. Öğretmen adaylarının materyal hazırlama/seçme ve kullanma durumları nedir?
2. Öğretmen adaylarının materyal hazırlama/seçme ve kullanma durumlarına Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin uygulamalı olmasının rolü var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması ve uygulanması ile toplanan verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarında lisans eğitimlerinde aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin rolünün belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Nitel araştırma insanların yaşadıkları dünyayı ve buradaki tecrübelerini nasıl algıladıkları ve nasıl yorumladıklarını analiz etmek üzere geliştirilen araştırma yaklaşımlarını adlandırmak üzere kullanılan genel bir tanımdır (Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2013). Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın (2013)'dan aktarıldığına göre, nitel araştırmanın en önemli güçlü yanları tümevarımsal bir yaklaşım sergilemesi, belirli durumlara ve kişilere odaklanması ve sayılar yerine ifadeler üzerinden değerlendirmeler yapmaya imkân sağlaması araştırmanın nitel olarak tasarlanmasında önemli olmuştur (Maxwell, 2005). Bunun yanında araştırmacıya çalışma esnekliği sağlaması ve derinlemesine bilgi toplanmasına imkân sağlaması araştırmanın yöntemini belirlemede önemli olmuştur.

Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Bir birey, bir kurum, bir ortam çalışılacak durumlara örnek oluşturabilir. Amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Merriam (çev., Turan, 2013)'a göre, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Özetle durum çalışmasının en belirgin niteliği, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp, derinlemesine incelemeye çalışmasıdır (Bassey, 1999; Stake, 1995; Yin, 1994, akt., Ekiz, 2009). Bu nedenle öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarına yönelik olarak yaşantı ve deneyimlere sahip olan ve analiz edilmesi gereken öğretmen adaylarının duygu ve deneyimlerini belirlemek üzere görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında öğretmen adayları araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve öğretmen adaylarından derse yönelik çalışmalarının yer aldığı portfolyöler toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına çalışmaları boyunca kısa günlükler de tutturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte olan 13 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğretmen adayları arasından gönüllü olanlar oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine başvurulmuştur. Eğer bir örneklemin seçimi araştırmacının evren ile alakalı kendi bilgilerine veya çalışmanın amacına bağlı ise bu tür örneklemelere amaçlı örnekleme ya da amaca yönelik örnekleme denilmektedir (Maxfield & Babbie, 1998, akt: Güler, Halıcıoğlu & Taşğın, 2013). Amaçlı örnekleme yöntemleri nitel araştırmalarda özellikle de durum çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte, bu anlamda amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır. Kolay ulaşılabilir

durum örneklemesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir.

Veri Toplama Aracı/ Tekniği

Bu araştırma için veriler, öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumları ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi ile ilgili beşer sorudan oluşan dönem başı ve dönem sonu için iki yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen adaylarının ders kapsamındaki uygulamalarına yönelik portfolyö ve gözlemler ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına çalışmaları boyunca kısa günlükler de tutturulmuştur.

Görüşme

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniğinin tercih edilmesinin sebebi, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir teknik olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bunun yanında daha derinlemesine bilgiye ulaşılabilmesi, yanıt oranın daha fazla olması, esneklik sayesinde yanlış anlaşılmaların önüne geçilmesi ve araştırmacının ortam üzerindeki kontrolünün daha fazla olması görüşme tekniğinin seçilmesinin bir başka boyutudur. Bu araştırmada, görüşme ile materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarına yönelik Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğretmen adaylarının deneyim, duygu, tutum, inanç, görüş, şikâyet ve önerileri hakkında daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olabilmek ve sebeplerini saptayabilmek amaçlanmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılan görüşme formları, Yıldırım ve Şimşek (2011)'ten aktarıldığına göre, kolay anlaşılabilecek sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı bir biçimde düzenleme ve soruları geliştirme ilkelerine (Bogdan & Biklen, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987) uyularak hazırlanmıştır. Buna göre görüşme formlarının hazırlanması aşamasında;

- Öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmış,
- Benzer çalışmalar tespit edilmiş ve gerek nicel gerekse nitel bu çalışmalara ait veri toplama araçlarından yararlanılarak bir madde havuzu oluşturulmuş,
- Bu çalışmalardan yararlanarak görüşme formunda ne tür sorular sorulabileceğine karar verilmeye çalışılmış,
- Daha sonra oluşturulan bu madde havuzu yardımıyla 7 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir taslak görüşme formu hazırlanmış,
- Hazırlanan bu taslak görüşme formu, iki uzmanın görüşü alınarak iki soru çıkarılmış ve gerekli düzeltmeler yapılmış,
- Tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler sonunda iki öğretmen adayıyla pilot uygulaması yapılarak görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği, amaca uygunluğu gibi görüşme formu hazırlama ilkelerine uygunluğu sınanmış ve gerekli düzenlemeler yapılmış,
- Bir alternatif soru ve sondaj soruları eklenmiş,
- Son olarak tekrar uzman görüşüne bağlı yeni düzenlemeler sonunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Bu görüşme formlarında, araştırmanın amacını açıklayan giriş bölümü ve araştırma problemiyle ilgili beş açık uçlu soru yer almakta olup bazı sorular için sondaj soruları bulunmaktadır (EK 1 ve EK 2).

Portfolyö

Araştırmada öğretmen adaylarından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Dersi için önemli veriler sağlayacağı düşünüldüğünden dersle ilgili ürünlerini sakladıkları dosyaları istenmiştir. Dosya kapsamında kendilerinin hazırladıkları öğretim materyaline ait görseller, bu materyali kullanacakları küçük ders sunumuna ait yıllık ve günlük plan, kavram haritası ve slayt sunusu yer almaktadır.

Gözlem

Öğretmen adaylarının hazırladıkları materyali kullandıkları küçük ders sunumuna ait araştırmacı tarafından yapılan gözlemi oluşturmaktadır. Gözlem kapsamında öğretmen adayları materyallerinin yanında hazırladıkları kavram haritası ve sunularını da kullanmışlardır. Ders anlatımları sırasında sınıf arkadaşları öğretmen adaylarının ders anlatımlarına uygun sınıf düzeyine göre hareket etmişler ve davranmışlardır. Öğretmen adayları derse giriş, ders anlatımı, materyali etkin kullanma, sunum hazırlayabilme ve etkin kullanabilme, sonuç etkinliği, sınıf yönetimi gibi öğretimsel öğeler açısından gözlemlenmişlerdir. Bunun için gözlem formu kullanılmıştır.

Günlükler

Öğretmen adaylarından ders süreci için (bir dönem) verilen görevlere yönelik hissettiklerine ait kısa günlükler tutmaları istemiştir. Bunun diğer nitel verileri destekleyeceği umulmuştur. Ancak umulduğu gibi yeterli veri elde edilememiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler birkaç aşamada toplanmıştır. Öncelikle Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersiyle ilgili belirlenen öğrencilerle dönem başında dersi almadan önce görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için gönüllü öğretmen adaylarıyla yer ve zaman konusunda önceden anlaşılmıştır. Bu şekilde araştırma için gönüllülük esasına dayalı 13 öğretmen adayı belirlenmiştir. Belirlenen yerlerde farklı zamanlarda 13 öğretmen adayıyla ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmede elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra dersin teorik kısmı ara sınava kadar öğretmen adaylarına anlatılmıştır. Daha sonra teorik kısma uygun olarak öğrencilerin ilkokul programından istedikleri sınıf düzeyi, istedikleri bir ders ve öğrenme alanına ait kazanım belirlemeleri istenmiştir. Daha sonra bu kazanıma uygun en az bir materyal hazırlayarak günlük ders planı kapsamında sunmaları istenmiştir. Öğrencilerin materyalleriyle beraber ders anlatımları gözlem yoluyla değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dönem başından itibaren kendilerinden istenen görevleri portfolyö olarak bir dosya halinde toplamaları istenmiştir. Bunun yanında öğrencilerden ders süreci ile ilgili günlük tutmaları istenmiştir. Dönem sonunda ise öğrencilerle tekrar görüşme yapılarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler ile elde edilen ses kayıtları, dökümleri yapılarak yazılı hale getirilmiş ve veriler araştırmacı tarafından içerik analizine yapılarak incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin oluşturduğu temalar gözlemler ve dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmiştir.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Kavramlar araştırmacıyı temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirilebilir. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada öğretmen aday görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen nitel verilerin analizinde Yıldırım & Şimşek (2011)'e göre belirli aşamalar izlenmiştir. Buna göre;

- Araştırmada toplanan veriler yani öğretmen adaylarıyla yapılan ses kayıtlarının öncelikle dökümleri yapılarak verilerin düzenlenmesine başlanmıştır.
- Bunu takiben elde edilen veriler incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır.
- Kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler isimlendirilmiş yani kodlanmıştır.
- Tüm veriler bu şekilde kodlandıktan sonra, bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu liste verilerin analizinde araştırmacıya yol gösterici ve kolaylaştırıcı temel unsur olmuştur. Buna göre elde edilen verilerin farklı yerlerinde yer alan ancak anlamca benzer veriler bir araya getirilerek ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.
- Verilerin kodlanması sürecinde, araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi sürekli olarak dikkate alınarak, verilerin kodlanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde araştırmanın amacı çerçevesinde yer almayan verilerin de kodlanmasının önüne geçilmiştir.
- Veriler kodlanırken, o bölümdeki anlamı en iyi yansıtabilecek kavram, araştırmacının kendinden, ilgili alanyazından ve verilerin içinden bulunmaya çalışılmıştır.
- Özet olarak tümevarımcı analizle kodlar doğrudan verilerden üretilmiştir.
- İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar elde edilmeye çalışılmıştır.
- Temaları elde etmek için önce kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Bu şekilde toplanan veriler kodlar aracılığıyla kategorize edilmeye çalışılmıştır.
- Bu işlem araştırmanın derinliği ve kapsamına bağlı olarak birkaç düzeyde tekrarlanmıştır. Yani ortaya çıkan tema sayısı çok fazla olduğundan, bu temaların da ortak ilişkilerinden yola çıkılarak bir üst düzey kodlama daha yapılarak ana temalara ulaşılmıştır.
- Temalar elde edilirken; iç tutarlılığa; yani ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına, dış tutarlılığa; yani bu temaların birbirinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmesine dikkat edilmiştir.
- Temaların elde edilmesinin ardından, veriler ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmiştir.

Bu şekilde araştırma verileri, okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmış, açıklanmış ve sunulmuştur. Buna göre, elde edilen verilerden kodlar elde edilmiş, kodlar temaları, temalar da ana temaları meydana getirmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya ait görüşme ve dokümanlardan elde edilen verilerin içerik analizi sonucu oluşan alt tema, tema ve bunlara ait alıntılara yer verilmiştir.

ÖTMT ve Dersler Teması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının ÖTMT dersi ve diğer derslerle ilgili yüzeysel bilgilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Alınan Derslere ilişkin bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında aldığını belirttikleri derslerin neler olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adayları lisans eğitimleri boyunca aldıklarını belirttikleri dersleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

> *"Temel matematik, kimya, fizik, biyoloji, eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, fen ve teknoloji laboratuvarı, öğretim ilke ve yöntemleri." Ö1*

> *"Uygulamalı olan dersleri hatırlıyorum sadece. Diğerleri uçtu gitti. Sözlü anlatım, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim bilimlerine giriş, kimya. Diğerleri normal ezberlenip unutulan dersler oldu." Ö5*

> *"Eğitim bilimine giriş, sosyoloji, felsefe, eğitim psikolojisi, fizyoloji, psikoloji, istatistik, Beden eğitimi, müzik. Bunlar kalmış." Ö8*

> *"Matematik, fizik, kimya, biyoloji, öğretim ilkeleri ve yöntemleri, eğitim psikolojisi, eğitim bilimine giriş, müzik, beden eğitimi, oyun öğretimi." Ö10*

> *"Eğitim psikolojisi, biyoloji, Atatürk ilke ve inkılapları, İngilizce, kimya, fizik, matematik 1-2, bilgisayar, ilköğretim ilke ve yöntemleri." Ö11*

Derslerin sınıflandırılmasına ilişkin bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında aldıkları dersleri sınıflandırmalarına ait görüşlere yer verilmiştir. Öğretmen adayları lisans eğitimlerinde aldıkları dersleri şu şekilde sınıflandırdıklarını ifade etmişlerdir:

> *"Meslek hayatımda işime yarayacak olanlar, meslek dersleri. Diğerlerine kesinle boş ders gözüyle bakıyorum. Gruplandırmıyorum." Ö4*

> *"Alan dersleri, mesleki dersler olarak." Ö5*

> *"Mesleki anlamda işimize yarayacak olarak. Diğer grup dersler tamamen KPSS'ye yönelik dersler."Ö9*

> *"Alan derslerimiz, eğitim ve kültürel derslerimiz oluyor." Ö10*

> *"Eğitim bilimleri. Diğer dersler de alan dersleri"." Ö12*

Öğrenciler derslerini genellikle Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri ve Ala Bilgisi dersleri ya da diğer dersler olarak sınıflamışlardır.

Dersin adına ilişkin bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının dersin ismini bilme durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının dersin ismine ilişkin görüşleri (Görüşme 1)

Dersin adı	**Öğretmen Adayları**	**f**
Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8. Ö9, Ö11, Ö13	9
Materyal tasarımı	Ö10, Ö12	2
Öğretim ilkeleri ve materyal	Ö6	1
Bilimsel araştırma ve materyal tasarımı	Ö4	1

Tablo 1'de de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği dördüncü yarıyılda almaları gereken bir ders olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik farkındalıklarına ilişkin olarak dönem başında gerçekleştirilen görüşmede dersin ismini öğretmen adaylarından dokuzu Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, ikisi Materyal Tasarımı, birer tanesi de Öğretim İlkeleri ve Materyal ve Bilimsel Araştırma ve Materyal tasarımı olarak belirtmişlerdir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının dersin ismine ilişkin görüşleri (Görüşme 2)

Dersin adı	**Öğretmen Adayları**	**f**
Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8. Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	11
Teknoloji tasarım ve öğretim materyalleri	Ö1	1
Teknoloji tasarım ve materyal tasarım	Ö7	1

Tablo 2'de de görüldüğü gibi Sınıf Öğretmenliği dördüncü yarıyılda almaları gereken bir ders olan Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik farkındalıklarına ilişkin olarak dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmede dersin ismini öğretmen adaylarından onbiri Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, birer tanesi de Teknoloji tasarım ve öğretim materyalleri ve Teknoloji tasarım ve materyal tasarım olarak belirtmişlerdir.

ÖTMT dersinin sınıflandırmadaki yerine ait bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının ÖTMT dersinin Sınıf Öğretmenliği lisans eğitimlerinde aldıkları dersleri sınıflandırmalarında hangi grupta yer aldığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Eğitim bilimleri dersleri" Ö1

"Öğretmenlik mesleği ile ilgili olanlar"Ö3

"Meslek dersleri"Ö4

"Eğitim dersleri. Eğitime yönelik. Öğretmenlik."Ö5

"Mesleki derslerimiz"Ö6

"Mesleki anlamda işimize yarayacak olarak. Meslek bilgisi dersi"Ö10

"Eğitim dersleri."Ö11

"Öğretmenlik meslek dersleri"Ö12

Öğrenciler ÖTMT dersini Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersleri içerisinde bir ders olduğunu ifade etmişlerdir.

"Materyal" Teması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının "materyal" kavramı hakkındaki ön bilgileri, materyalin öğrenme öğretme açısından önemi ve materyal hazırlama/seçme ve kullanma durumlarına ait dönem başında ve sonunda yapılan görüşmelerden, gözlemlerden ve günlüklerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Görüşme 1'den elde edilen "Materyal"e ait bulgular

Öğretmen adaylarıyla dönem başında gerçekleştirilen görüşmeler sonucu "materyal" kavramı ve öğrenme öğretme açısından önemiyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

> *"Araç, gereç. Evet, en azından elimizde bulunan bir şeylerle… Direkt kendim açıklama yaparsam. Bir konuyu açıklamak ya da sunmak için körü körüne açıklamamak için yaptığımız görseller. Daha çok bir olayı somutlaştırmayı sağlayan kendimizin yaptığı şeyler. Çocukların daha kolay öğrenebilmesi için bir takım yaptığımız yenilikler." Ö1*

> *"Materyal derste anlatmak için elimizde bulunan işe yarar bir şey. Dersi anlatmak için öğrencilere görsel olarak hitap eden alet. Görsellik katar. Öğrencilerin elle dokunup oyun oynayacakları bir şeyde olabilir. Hareket de katabilir."Ö3*

> *"Öğrencilerimize dersi daha iyi anlatabilmemiz ve onların daha iyi anlayabilmesi için. Öğretime destek sağlarlar. Daha iyi ders anlatmasını sağlayabilir diye düşünüyorum."Ö9*

> *"Materyal bir konuyla alakalı konuya destek amaçlı yapılan mesela kartondan yapılan veya öğrenmeyi destekleyen o tarz şeyler… Karton geliyor böyle genellikle materyal deyince hani. Üç boyutlu geliyor materyal tasarımı deyince ama bunun yanında tabi iki dersin işleyişi falan geliyor."Ö10*

Görüşme 2'den elde edilen "Materyal"e ait bulgular

Öğretmen adaylarıyla dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmeler sonucu materyalin öğrenme öğretme açısından önemiyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

> *"Gerekli. Sebebi, öğrenmede kalıcılığı artırıyor. Hafızaya kazıyorsun onu. İleride karşına çıktığında beyin kodluyor onu. Daha kolay ve kalıcılık… Çünkü hani materyal tasarlamak çocukların öğrenebilmesi adına çok önemli görsellik adına. Mesela üçgenleri mi anlatıyoruz? Yere üçgen çizmek daha kalıcı oluyor tahtaya anlattığımızdan daha çok. Ne bileyim bir çivi çakarız, iplerle falan. Materyal tasarlamak çok, önemli çünkü kalıcılığı artırıyor." Ö1*

> *"Materyal bence öğrencinin öğrenmesi için kalıcı oluyor. Mesela ben iskelet sistemini yapmıştım. Normal olarak iskelet sistemini slayt üzerinde gösterseydim kısmi olarak ilgi çekici olabilirdi ama bunu sınıfa getirip göstermem öğrencinin daha çok dikkatini çekecek, ya da yapılan materyali etkinlikler vs. öğrencide daha fazla kalıcı bilgi olacağını düşünüyorum."Ö7*

> *"Bilmiyordum, gerçekten kafamda bir öğrencimi nasıl hazırlardım diye düşünüyordum. Bu dersten sonra öğrendim ki gerekli. Her ders ve her konu için tabii ki de değil ama çocuklar için, somutlaştırmak için bazı şeyleri gerekli. Bizim için kolay ama o seviyeye inmek için gerekli."Ö8*

> *"Kesinlikle gerekli. Çünkü çok sade bir anlatım çocuğa hiçbir şey ifade etmezmiş. Ben bu derste onu öğrendim. Daha öncesinde bunu bilmiyordum çünkü. Materyalle çocuğa uygulatarak, onu da katarak çok daha verimli ders işleneceğini açıkça anladım." Ö10*

Günlüklerden elde edilen "Materyal"e ait bulgular

Öğretmen adaylarından istenen günlüklerden elde edilen materyalin öğrenme öğretme açısından önemiyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Hayatımda en uğraş veren ödev oldu. Ancak öğretmenlik mesleği açısından bakılınca güzel ve yararlı bir ödevdi. Günlük ve yıllık planın ne olduğunu öğrendim." Ö3

"Slaytı hazırlarken çocukların seviyesine indirmekte, slayt resimlerini çocukların beğeneceği gibi yapmakta, konuyu en sade ve anlaşılır hale getirmekte zorlandım. Sadece materyal değil aynı zamanda onu kullanmak, o konuyu iyi aktarabilmek gerekiyor olması beni oldukça strese soktu." Ö9

Öğretmen adaylarının 'materyal' ile ilgili görüşlerine göre öncelikle materyal ile ilgili yüzeysel tahminleri varken dönem sonunda materyalin ne kadar gerekli ve önemli olduğuyla ilgili görüşlerde bulunmuşlardır.

Görüşme 1'den elde edilen materyal hazırlama/seçme durumlarına ait bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının materyal hazırlama/seçme ve kullanma durumlarına ait dönem başında yapılan görüşmelerden elde edilen görüşleri şu şekildedir:

"Tabii ki şu an kendimde o yeterliliği göremiyorum ama dönem sonunda muhakkak olabilir yani… Ama kolay olacağını düşünmüyordum. Biraz uğraştıracak gibi. Ama muhakkak gerekli bir ders." Ö5

"Şu an için yok desem doğrudur (materyal konusunda düzeyi)... Bu derste daha çok materyal tasarlamayı öğreneceğimizi düşünmüştüm ilk başta. Sanki öyle değil. Materyal tasarlayacağız da siz diyorsunuz ki ders anlatacağız. Ama hazırlanmasını bilsek yeterli değil midir? Nasıl kullanıldığını bilsek…"Ö7

"Çok yeterliliğim yok… Seviyorum, sıkıcı olacağını düşünmüyorum.."Ö8

"Şu anda kendimi bu konuda yeterli görmüyorum."Ö9

"Çok ileride olduğumu düşünmüyorum. Daha dönem başındayız, yeni yeni öğreneceğiz."Ö12

Gözlemden elde edilen materyal hazırlama/seçme ve kullanma durumlarına ait bulgular

Dönem başında araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem sonucunda şu veriler elde edilmiştir:

"Öğrenciler dersin adında materyal olduğunu biliyorlar ancak ne olduğu konusunda fikirleri yoktu. Verilen görevleri öğrenciler anlamakta zorluk çekiyorlar ve birbirlerine ne olduğu konusunda sorular soruyorlardı. Endişeli oldukları istenilenler arttıkça daha da belli oluyordu."

Görüşme 2'den elde edilen materyal kullanma durumlarına ait bulgular

Bu kısımda öğretmen adaylarının materyal hazırlama/seçme ve kullanma durumlarına ait dönem sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen görüşleri şu şekildedir:

"Dersi aldıktan sonra artık iyi bir materyal hazırlayabileceğimi düşünüyorum. Sınıfta anlattığım konuda da materyalimin iyi olduğunu düşünüyorum. Konumu seçtim, konuma göre de bir materyal hazırladım. Yani kazanımları o yönde kazandırdığımı düşünüyorum… Evet, seçebilirim, hazırlarım ve kullanabilirim. Evet. Ama bu dersten sonra öyle olduğumu düşünüyorum." Ö3

"İleriki dönemde bu tarz şeyler yapabileceğimi düşünüyorum. En azından bunu gördüm. İleride öğrencilerime ders anlatırken bu tarz materyalleri kullanmamın faydası olabileceğini düşünüyorum."Ö4

"Hazırlayabilirim. Aynen, zaten sınıfta da çok fazla örnek gördük. Bu dersten önce gerçekten hazırlayamazdım ama bu dersten sonra arkadaşlarımdan da gördüğüm kadarıyla hazırlarım yani. Sıkıntı yok. Fırsat olursa kullanırım. Kullanırım tabii ama her ders, zamandan dolayı her ders olmaz ama soyut şeyleri somutlaştırmada kullanırım."Ö8

"Ben artık yaparım. Konumuz neyse çocuklar daha iyi nasıl anlar diye bir materyal tasarlamayı düşünebilirim. Materyal hazırlayabilirim, kullanabilirim Kesinlikle. Hatta daha güzellerini bile yapabilirim. Yaparım. Kullanırım faydasına inanıyorum."Ö10

"Tabii ki kullanabilirim. Kullanırım, yaparım. Yeterli olduğumu düşünüyorum. Gerçekten yaparım. Bu mesleği isteyerek, severek seçtiğim için materyal hazırlarım. Öğrencileri mutlu eder diye düşünüyorum, yaparım."Ö12

Günlüklerden elde edilen materyal hazırlama/seçme durumlarına ait bulgular

Öğretmen adaylarından istenen günlüklerden elde edilen materyal hazırlama/seçme durumlarıyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Bu ödeve hazırlanırken konu seçiminde oldukça zorlandım. Konuyu seçtikten sonra materyal seçimini tamamladıktan sonra ödevimi yapmaya başladım. Öncelikli olarak slaytımı hazırladım. Slaytta hitap edeceğim yaş grubuna yönelik seçimler yapmaya özen gösterdim. Slaytım bittikten sonra materyal hazırlıklarına başladım." Ö4

"...Yıllık planı buldum. Bu çalışmayı gerekli buluyorum çünkü sunacağım materyalin kazanıma cevap vermesini beklediğimiz için kazanımı önceden belirlemenin yararlı olacağını düşünüyorum." Ö10

Dönem sonunda araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlem sonucunda şu veriler elde edilmiştir:

Dönem sonunda öğrencilerin artık materyal hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğu ve dersi böyle beklemedikleri belliydi. Artık hepsi materyal hakkında daha bilgiydiler. Materyal hazırlama, seçme ve kullanma hakkında yeterlikleri daha fazla gözleniyordu.

Bu veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının dönem başına göre materyal ve materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarında olumlu yönde bir değişiklikten bahsedilebilir. Dönem sonunda öğretmen adayları materyal hazırlama ve kullanma konusunda daha istekli ve yeterli oldukları söylenebilir.

ÖTMT dersi teması

Bu başlık altında öğretmen adaylarının Sınıf Öğretmenliği dördüncü yarıyılda almaları gereken "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ilişkin dönem başında ve sonunda yapılan görüşmelerden, gözlemlerden ve günlüklerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Görüşme 1'den elde edilen "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ait bulgular

Öğretmen adaylarıyla dönem başında gerçekleştirilen görüşmeler sonucu "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ilişkin tahminleriyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Faydalı olacağını düşünüyorum, çünkü kalkıp konu anlatacağız. Dönem başındayız ama çok güzel şeyler çıkacağını düşünüyorum. Üst sınıflarla da konuştum konu bulmaya çalışırken. Dersler güzel geçiyor dediler. Ben zaten tahtada uygulama yapmayı seven bir insan olduğum için, arkadaşlarımın konu anlatmasını da sevdiğim için güzel olacağını düşünüyorum en azından." Ö3

"Bence eğlenceli geçecek. Çünkü öğretmenmişiz gibi sınıfa gireceğiz, anlatacağız ya. Bence gerekli bir ders."Ö6

"En azından materyal tasarlamayı, kullanmayı öğreneceğim. Şu an düşünmeye başlıyorum. En azından bir tane şey düşünmüyorum. 3-4 tane konuşuluyor, bir tanesini seçiyorum. En azından aklımdan bir şey bulacağım."Ö13

"Ben zaten çok fazla tahtada sıkıntı yaşayan biri değilim. Konu anlatırken falan. Özgüven noktasında sıkıntım yok. Hani sadece materyal kullanımı öğreneceğim. Belki onun kullanımında hatalar yapabilirim, doğru seçemeyebilirim falan. Sizin de yönlendirmelerinizle onu düzeltebilirim." Ö8

"Zaten materyal tasarımında derste kullanacağın şeyleri öğrenmiş oluyoruz. Şunu anlatırken şunu kullanabilirim diyor olacağız. Öğrenciler görsel ya da uygulayarak daha iyi öğrenir. Kinetik öğrenme çeşitleri, işitsel falan. Bunları aktif kullanmayı öğrenebiliriz." Ö10

Görüşme 2'den elde edilen "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ait bulgular

Öğretmen adaylarıyla dönem sonunda gerçekleştirilen görüşmeler sonucu "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ilişkin değerlendirmeleriyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Öncelikle dersin bize gerçekten çok şey kattığını düşünüyorum. Başta hani öğretim teknolojileri materyal tasarımı denince hani materyal tasarlayacağız. Tasarlayacağız ama hani bunun bize çok şey katacağını düşünmüyordum. Ama gerçekten dersin sonunda bize bir şey kattığını öğrendim. Hani nasıl materyal tasarlayacağımızı öğrendik. Öğrencilere bunu nasıl sunacağımızı öğrendik. Hani çok şey kattı ders bize dönem boyunca… Olumlu yönde eleştirilerim var. Materyal yapıp burada bize sundurmanız gerçekten çok iyi oldu. Nasıl öğreteceğimiz öğrendik yani çocuklara nasıl sunulması gerektiğini öğrendik." Ö1

"Gayet eğlenceliydi. Zaten az bir kısmını konu anlatarak geçirdik. Diğer kısmını hep biz sunarak geçirdik. Arkadaşlarım sunarak. O yüzden onları izlemek eğlenceliydi benim için. Bence bu ders böyle işlenilmeli kesinlikle. Teorik bilgi alındıktan sonra öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi materyal yaptırılarak öğrencilere nasıl sunulması gerektiği."Ö2

"İşlenişi gayet mantıklıydı. İlk başta konuları teorik olarak siz anlattınız. Sonra biz uygulamaya geçtik. Uygulama kısmı ki olmalıydı bence. Bazı arkadaşlar anlatıyorlar aynı dersi alanlar da. Uygulama kısmı hiç yok. Sadece torik anlatılmış. Bu ders bence böyle anlatılmalı. Uygulama kısmında gerçekten çok zorlandım ben. O materyalleri düşünene kadar. Ama yine de faydalı olduğunu düşünüyorum. Anlatırken çok zorlandık. Eleştirilere, dönütleri hemen aldık. Böyle yanlışlarını. Aslında ilk anlatan olduğum için çok eleştiri aldım." Ö5

Günlüklerden elde edilen "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ait bulgular

Öğretmen adaylarından istenen günlüklerden elde edilen "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ilişkin değerlendirmeleriyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

"Hayatımda en uğraş veren ödev oldu. Ancak öğretmenlik mesleği açısından bakılınca güzel ve yararlı bir ödevdi. Günlük ve yıllık planın ne olduğunu öğrendim." Ö3

"Öncelikle ödevleri hazırlamanın bana ne gibi getirileri oldu onlardan bahsetmek istiyorum. Materyalimi hazırlamadan önce yıllık plan nasıl yapılır bunlardan pek haberim yoktu. Ödevle birlikte pek sık duyduğum bu kelimelerin içeriğini bilmediğimi fark ettim ve bu ödev bana mesleğim olacak işin genel terimlerine yakınlaşmamı sağladı ve biraz daha çocuklar açısından düşünmemi. Materyali hazırlamak zor olsa da inşallah sonucu iyi olur ve bana meslek hayatımda yardımcı olur." Ö11

Gözlemlerden elde edilen "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersine ait bulgular

Araştırmacı tarafından dönem içerisinde gerçekleştirilen gözlemler sonucu şu veriler elde edilmiştir:

"Uygulama yapmak, hazırladıkları materyalleri küçük bir öğretim örneğinde ne işe yaradıklarıyla ilgili olarak kullanmaları teorik kısma göre daha çok hoşlarına gidiyor. Özellikle daha sonra sunum yapacaklar ilgiyle takip ediyorlar. Eğlenerek ders işliyoruz çünkü öğretmen olacaklarından uygulamaya daha fazla önem veriyorlar. Zaten bunu arada dile getiriyorlar."

"Ders sunumları ve materyalleri gayet başarılı isteyerek sunum yapıyorlar, yaparken de eğleniyorlar. Emek verdikleri ortada, çok özenmişler, onlar için güzel bir deneyim oluyor. Ders anlatımlarındaki ufak hatalar ya da eksikler için durdurup uyarmamdan hiç hoşlanmıyorlar. Hemen eleştiri olarak algılıyorlar ancak bu yapıcı eleştiriler diğerleri için öğretici nitelikte. Aynı hataları diğerleri tekrarlamayacak. Heyecanlılar ilk defa böyle bir uygulamada yer aldıkları için. İlk deneyimlerine göre bence gayet başarılılar. Mesleki hayatlarına katkısı tartışılamaz bir deneyim."

"Dönem sonuna doğru ilk haftalara göre çok daha başarılı ve öğretici materyaller üretilmeye başlandı. Materyal hazırlama konusunda sınıf genel olarak artık daha yetkin gibi. Bu da oldukça memnun edici. İlk haftalardaki endişelerinden, meraklarından, sorularından eser yok."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ait görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen verilerin içerik analizi sonucu oluşan alt tema, temalar doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

Öğretmen adayları, ÖTMT ve Dersler temasından elde edilen bulgular ışığında Sınıf Öğretmenliği lisans programı aldıklarını belirttikleri derslerden bahsederken genellikle sözel-sayısal, teorik-uygulamalı, alan-eğitim, alan-mesleki gibi sınıflamalarda bulunmuşlardır. Ancak çoğunluğu derslerini mesleki hayatlarına yönelik ve alan bilgisine yönelik olarak belirtmiş ve ÖTMT dersini de mesleki dersleri arasında göstermişlerdir. Buna göre öğretmen adayları ÖTMT dersinin öğretmenlik meslek hayatlarına yönelik bir ders olduğunun bilincedirler. Ancak öğrencilerin bir kısmı dersin materyal dersi olduğunu ama tam adını bilemediğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adayları dersi materyal dersi olarak nitelendirmektedirler.

Öğretmen adaylarıyla dönem başı ve sonunda gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen veriler ışığında dönem başında öğretmen adaylarının materyal hakkında az çok bilgileri bulunurken materyal hazırlama/seçme ve kullanma konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak dönem sonunda elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının birçoğu materyalin öğrenme öğretme açısından önemini vurgulamışlar ve öğretmen olduklarında da kullanacaklarını gerekçeleriyle belirtmişlerdir. Öğretmen adayları materyal konusunda ders sonunda artık daha yeterli ve kararlı gözükmektedirler. Güven'in 2004 yılında gerçekleştirdiği ÖTMT dersinin kazandırdığı yeterlilikler ile ilgili nicel çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yetkin Özdemir tarafından 2008 yılında gerçekleştirilen yine sınıf öğretmeni adaylarının öğretimde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerilerine yönelik çalışmasında da öğretmen adaylarının bilişsel becerileri tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek ortamların nasıl yapılandırılabileceği tartışılmıştır.

Diğer yandan öğretmen adayları ders ile ilgili olarak dönem başında tahmin ve yorumlarda bulunmuşlar, dersin teorik kısmının sıkıcı olduğunu ancak verilen görevler doğrultusunda uygulama yapacak olmalarının eğlenceli ve daha işe yarar olacağını belirtmişlerdir. Dönem sonunda ise bu tür derslerin uygulamalı olması gerektiğini, teorik bilgileri unuttuklarını, öğretmenlik mesleği için uygulama yapmalarının son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde materyal kullanımının öğrenme öğretme süreci için önemini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre ÖTMT dersinin gerçekten uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi, sadece materyal hazırlatılarak değil onun hangi amaçla nasıl kullanacağını görmelerine sebep olmuştur. Ayrıca bu şekilde öğretmen adayları daha fazla eğlenmişlerdir. Ayrıca Gündüz ve Odabaşı'nın 2004 yılında hazırladıkları "Bilgi

Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi" isimli çalışmalarında da bu konunun üzerinde durmuşlardır.

Sonuç olarak Öğretim teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin uygulamayı etkin olarak kullanarak öğretmen adaylarının ilköğretim programından seçtikleri bir sınıf düzeyinde herhangi bir ders ve öğrenme alanına ait kazanıma yönelik hazırladıkları materyalleri bir plan dahilinde küçük bir ders sunumu içerisinde kullanmaları materyal ve bununla beraber öğretim teknolojileri (sunum, video, ses vs.), kavram haritası vs. gibi öğrenme öğelerinin öğrenme öğretme için ne kadar gerekli ve önemli olduğunu kendileri yaparak yaşayarak görmüşlerdir. Kablan, Topan ve Erkan tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması adlı meta analiz çalışmasında da sınıf içi öğretimde materyal kullanımının akademik başarı açısından olumlu yönde etkili olduğu, bu etkililik düzeyinin öğretim kademeleri, ders türleri ve materyal türlerine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 97-113.

Akkaya, A. O. (2008). 6. Sınıf Matematik Ders Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Alım, M ve Girgin, M. (2012). Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre 9. Sınıf Coğrafya Derslerinde Yararlanılan Araç-Gereçler İle Materyal Ve Öğretim Yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi, 12,* 25-42.

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (8 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erişen, Y. (2001). "Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi". Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(1),* 43-48.

Güngördü, E., 1997, Coğrafyada Öğretim Metodu, İlkeler Ve Uygulamalar. İdeal Copy Yayınları, Ankara.

Güven, I. (2008).Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. International Journal of Social Sciences, 3(1), 1-17.

Güven, S. (2004). Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme Dersinin Kazandırdığı Yeterlikler Yönünden Değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği).

Kablan, Z., Topan, B. Ve Erkan, B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(3),* 1629-1644.

Karataş, S. ve Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme Dersinin işlenişi ve uygulama örnekleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 311-325.

Küçükahmet, L., 1994, Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ankara.

Peker, M. Ve Halat, E. (2008). İlköğretim I. Kademe Matematik Programının Eğitim Durumları Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 209-225.

Şahin T.Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme,* Ankara, Anı Yayınevi.

Taş, A. M. (2004). Sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi program standartlarının belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 28-54.

Yalın, H. Ġ., 1997, Eğitim Teknolojisi Öğretim Tasarımı. Pegem Yayınları, Ankara.

Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen Adaylarının Portfolyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34(153),* 83-98.

Yetkin Özdemir, İ.E. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımına İlişkin Bilişsel Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35: 362-373.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

EK 1: GÖRÜŞME FORMU-1

Tarih: Saat: Yer:

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik bir çalışma yapmaktayım. Bu görüşmenin amacı öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarında lisans eğitimlerinde aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin rolünün belirlenmesi açısından değerlendirmelerine başvurmaktır. Bu nedenle sizin görüşlerinizin de değerli olduğunu düşünmekteyim

Görüşmeye geçilmeden önce, görüşmenin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacılar tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmemizin kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Burak Yasin YILMAZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Cinsiyet:

1. Dersimizin adını söyleyebilir misiniz?

2. Lisans eğitiminizde şuana kadar aldığınız dersleri sayabilir misiniz?
   - Dersleri gruplandırmak isterseniz nasıl gruplandırırsınız?
   - Bu dersin hangi grupta yer aldığını düşünüyorsunuz?

3. Sizce "materyal" ne anlam ifade etmektedir?
   - Kendinizi bu konuda nasıl değerlendirişiniz?

4. Dersimiz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
   - Tahminleriniz nelerdir?

5. Dersimizin öğretmen adayları için öneminden bahseder misiniz?
   - Sizce gerekçeleri nelerdir?

6. Eklemek istediğiniz bir şey ya da öneriniz var mıdır?

Araştırmama zaman ayırıp yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederim. İyi günler.

EK 2: GÖRÜŞME FORMU-2

Tarih: Saat: Yer:

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik bir çalışma yapmaktayım. Bu görüşmenin amacı öğretmen adaylarının materyal hazırlama, seçme ve kullanma durumlarında lisans eğitimlerinde aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin rolünün belirlenmesi açısından değerlendirmelerine başvurmaktır. Bu nedenle sizin görüşlerinizin de değerli olduğunu düşünmekteyim

Görüşmeye geçilmeden önce, görüşmenin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacılar tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmemizin kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz.

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz? İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Burak Yasin YILMAZ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Cinsiyet:

7. Dersimizin adını söyleyebilir misiniz?

8. Dersimiz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
   - Değerlendirmeleriniz nelerdir?

9. Materyal sizce öğretim açısından gerekli midir?
   - Sizce gerekçeleri nelerdir?

10. Kendinizi materyal hazırlayabilme ve kullanabilme konusunda nasıl değerlendirirsiniz?

11. Eklemek istediğiniz bir şey ya da öneriniz var mıdır?

Araştırmama zaman ayırıp yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederim. İyi günler.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGILANAN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ahmet KARA, ahmet.kara@inonu.edu.tr

Eyüp İZCİ, eyup.izci@inonu.edu.tr, İnönü Üniv. Eğitim Fak., Eğitim Programları ve Öğretim ABD

ÖZ

Eğitim camiasında öğretmenler genelde kendilerini demokrat, anlayışlı, insancıl, otoriter olmayan, asabiyetten uzak ve kuralcı öğretmen olarak betimlerler. Öğretmenler kendilerini tanımlarken olumsuz yönlerini dile getirmezler, ancak öğretmenin kendini nasıl algıladığından çok öğrencinin öğretmeni nasıl algıladığı daha önemli ve anlamlıdır. Çünkü öğrencinin derse katılması, öğretmeni dinlemesi, probleme çözüm araması ve etkinlikte kendini göstermesinde, öğretmeni algılama durumu oldukça etkilidir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının algılanan öğretim elemanı davranışlarının öğrencilerin cinsiyetleri, ebeveynlerin eğitim durumları, ortaöğretimi tamamladıkları yerleşim birimi ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören lisans öğrencilerinin Kara, İzci, Köksalan ve Zelyurt (2015) tarafından hazırlanan "Perceived Instructor Behaviors Scale" ölçeğine verdikleri yanıtlarla algıladıkları öğretim elemanı davranışları belirlenmiştir. Araştırmanın evreninde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 400 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ilgili evrenden ulaşılan toplam 326 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin örneklemde yer alan öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş olup, değerlendirmeler elde edilen bulguların bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testlerine göre yapılmıştır. Kadın öğretmen adaylarına göre erkek öğretmenler öğretim elemanlarını daha yetersiz, daha otoriter ve daha anlayışsız algılamaktadırlar. Sınıflar açısından incelendiğinde öğretmen adayları birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğretim elemanını yetersiz algılama durumları artmaktadır, ancak ikinci sınıfta öğretim elemanını yeterli görmektedirler. Eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarını birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda asabi algılama durumları anlamlı düzeyde düşmektedir, ancak ikinci sınıfta öğretim elemanını asabi algılama durumu en yüksek puandadır. Araştırmanın en önemli sonucuna göre öğretmen adayları, asabi tavırlarından kaçınmanın bir yolu olarak öğretim elemanını yeterli algılama eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kavramlar: Sınıf öğretmeni adayları, algılanan öğretim elemanı davranışları, Algılanan davranış.

AN INVESTIGATION OF PERCEIVED INSRUCTORS BEHAVIOURS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES BY CLASSROOM TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

Teachers usually describe themselves as democratic, understanding, humane, not authoritative, not quick tempered and prescriptive. While doing this, they avoid mentioning their negative and weak points. However, their perceived description by their students overweighs their self-description. Students' perception plays vital

role in their participation into learning activities, listening to their teachers, seeking solutions for the problems and displaying their capacities. The present study examines perceived instructor' behaviors by classroom teacher candidates in terms of their (the candidates') genders, their parents' educational status, their secondary school graduation places and their current class levels. The study was conducted in a descriptive survey model. Through the study perceived instructors' behaviors were examined from the answers to the items on the "Perceived Instructor Behaviors Scale" developed by Kara, İzci, Köksalan and Zelyurt by the classroom teacher candidates attending Inonu University, Education Faculty, Classroom Teaching Department. The population of the study consisted of 400 teacher candidates in Inonu University, Education Faculty, Classroom Teaching Department and 326 candidates were the sample taken from the respective population. The data acquired from the administration was assessed in SPSS, and the findings were analyzed through independent samples *t*-test and One Way Anova. Female classroom teacher candidates perceived their instructors more insufficient, authoritative and less understanding compared to the male teacher candidates. In terms of current classes, there was an increase at first, third and fourth classes in perceiving insufficient, where they perceived their instructors sufficient at second class. They perceived their instructors at significantly low level at first, third and fourth grades in terms of being quick-tempered, while that perception peaked at second class. The most significant result of the study seemed that classroom teacher candidates had tendency to perceive their instructors as sufficient in order to avoid their quick tempered behaviors.

Keywords: classroom teacher candidates, perceived instructors' behaviors, perceived behaviors.

GİRİŞ

Eğitimin niteliği tartışılırken özellikle öğretmen yetiştirme süreci üzerinde durulmaktadır. Günümüzde öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiş eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması yüksek sesle beyan edilmektedir. Ancak bu yeniden yapılanma ders ve bölüm adlarının değiştirilmesinden başka bir değişiklik getirmeyecek gibi gözükmektedir. Asıl olan yapılanma, öğretmen yetiştirmenin niteliğinin arttırılmasına yönelik eylemler olmalıdır. Lisans eğitimi ile yetiştirilen öğretmenlerin alan bilgisini depolaması ve meslek bilgisi sahibi olmaları tabi ki önemlidir. Ancak bu süreçte bilgi birikimine sahip olmakla beraber öğretmenin tutumları hayatı önem taşımaktadır. Çünkü model olan öğretmenin tutumlarının öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisi çok daha fazladır. Öğretmenin sınıf ortamındaki sözlerinden çok, eylemleri öğrenciyi etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenin davranışları sözlerinden ve aktardıklarından daha önemlidir. Her kademede olduğu gibi Eğitim Fakültelerinde de öğretim elemanı, öğretmen adaylarının duygularına dokunarak, sevgi aşılayarak, öğretmenlik mesleğini sevdirerek, öğretmen adaylarına öğrenciye severek bilgi, beceri ve davranış kazandırmanın hayati önem taşıdığını uygulayarak göstermelidir. Öğretim üyesi öğretmen adaylarını yetiştirirken kendi kişiliğini ve insan sevgisini işe koşmalıdır. Öğrencinin gönülden öğretim elemanının talimatlarına uyması sürecinde "öğretmene" olan gerçek saygı ve sevgisinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle öğretim elemanının kendini iyi bir "öğretmen" olarak hissetmesinden çok öğrencinin öğretim elemanını nasıl algıladığı önemlidir. Öğrenme ve öğretmenlik mesleğinin kazanılması sürecinde öğretmenin öğrenci tarafından benimsenmesi, sevilmesi ve takdir edilmesi oldukça önem arz etmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenin kendini nasıl algıladığından çok öğrencinin öğretmenini nasıl algıladığı asıl önemli olandır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları kendilerini demokratik, kuralcı, anlayışlı olarak ifade etmelerinin öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinde herhangi bir etkisi yoktur. Asıl olan öğretmen adayının ders almakta olduğu öğretim elemanını nasıl algıladığı önem arz etmektedir. Öğretmen adayının öğretim elemanı davranışlarını algılama biçimi öğrencinin dersteki davranışlarının temelini oluşturacaktır. Eğer öğrenci öğretim elemanını benimser, sever ve en önemlisi de inanır ise onu sayar ve mahcup etmemek için elinde geleni yapar. Bugünün öğretim elemanları bizler de öğrenci iken sevdiğimiz saydığımız öğretmenimizin çizdiği yolda gitmek için çaba sarf etmedik mi? Evet öğretim sürecinde öğrencinin algılanan öğretim elemanı davranışlarının niteliği öğrenme sürecinde oldukça önem arz etmektedir.

Öğretmen davranışlarını niteleyen çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Bazı çalışmalarda öğrencilerin öğretmenlerin davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenirken bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Saracaloğlu, Evin İncel ve Çengel (2011) öğretmenlerin sınıftaki kendi davranışlarının etkili olduğunu ifade ederken, öğrenciler aynı öğretmenlerin davranışlarını eğitsel açıdan etkili görmemektedir. Öğretmenlerin, davranışlarıyla öğrencilerin tutumlarını etkiledikleri bilinen bir gerçektir. Öğretmenin model alındığı unutulmamalıdır. Ekici ve Yılmaz (2013) sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin ileride yetiştirecekleri öğrencilerin düşünce özgürlüğü konusundaki tutumlarına yapacakları etkinin öneminin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Bir başka ifade ile öğretmenlerin sözlerinden çok davranışları öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öyle ki davranışları sevilmeyen bir öğretmen öğrencide olumsuz duygu ve düşünceler oluştururken davranışları sevilen bir öğretmen de öğrenciden olumlu duygu ve düşüncelerin gelişmesine neden olmaktadır. Olumlu tutumlar başarıya götürdüğü gibi olumsuz tutumlar da başarısızlığa götürmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2013; Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011; Özer, 2014). Öğretmenler sınıf ortamındaki davranışlarıyla öğrencilerin sadece tutum ve düşüncelerini değil aynı zamanda öğrencilerin kişilik gelişimine, performanslarına (Uluga, Özden ve Eryılmaz, 2011; Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004; Atıcı, 2014), etkili öğrenmelerine (Erdle ve Murray, 1986; Bhargava ve Pathy, 2014; Çelik, 2011; Sünbül, 1996; Polat, 2015), yaratıcı düşünme becerilerine (Yenilmez ve Yolcu, 2007) katkı sağlamaktadır. Etkili öğretmen davranışları etkili öğrenme sürecinin temel öğelerindendir. Başarılı bir eğitim ancak etkili ve öğrenciler tarafından benimsenen bir öğretmen ile gerçekleşir. Bazı çalışmalarda etkili öğretmenlerin; ilgi uyandırabilme, açıklık, netlik, konu bilgisi hâkimiyeti, hazırlık ve organizasyon, coşku, öğrencilerle etkili iletişim, yardımseverlik ve öğrenciye destek veren özelliklerine sahip olmaları gerektiğini ifade ederken (Feldman, 1976; Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004; Arslan, 2014; Yenilmez ve Yolcu, 2007; Sarıtaş, 2006), Can (2004) etkili öğretmenin kendi yetersizliklerinin farkında olan, gelişime açık, vizyonunu öğrencileriyle paylaşan, öğrencileri ödüllendiren, öğrencilere güvenen ve güvenilen biri olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenin sınıfta ders anlatan, sınav yapan, başarı düzeyi belirleyen değil, öğretmen, tüm bu görevlerin yanında ayrıca da öğrenmeyi ve gelişmeyi organize eden, yöneten, rehberlik eden, gözleyen ve değerlendiren, kendini anlayan, düşünen, öğrencilerin ihtiyaçlarını bilendir (Uluga, Özden ve Eryılmaz, 2011; Arslan, 2014; Teven ve Mc. Croskey, 1997; Şahin, 2011; Smith, 1998; Polat, 2015). Öğretmen ders anlatandan çok daha fazlasıdır. Uluga, Özden ve Eryılmaz'ın (2011) ifade ettikleri gibi nitelikli bir öğretmenin özellikleri aynı zamanda nitelikli bir eğitimin özellikleridir. Çünkü öğrenci bu özellikleri olduğu gibi taklit edecektir (Siyez, 2009, Sünbül, 1996; Şahin, 2011; Ünişen, 2016). Öğrencinin performansında çalışma tek başına yeterli değildir, öğretmen davranışlarının da etkisi oldukça yüksektir. Öğretmen olumsuz davranışlarıyla öğrencilerin derse yönelik kaygılarının artmasını sağladığı gibi (Keklikçi ve Yılmazer, 2013) olumlu davranışları öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır (Koka ve Hagger, 2010; Gorham ve Christophel, 1992). Bazı çalışmalar öğretmenlerin sergiledikleri ve demokratik olarak nitelendirilebilecek davranışların büyük bir kısmının öğrencilerin davranışlarına, psikolojik sağlığına yansıdığını ortaya koymaktadır (Tuncel ve Balcı, 2015; Pössel, Moritz Rudasill, Adelson, Bjerg, Wooldridge, ve Winkeljohn Black, 2013; Şahin ve Altunay, 2011). Teven ile Mc. Croskey (1997) ve Çelik (2011) öğrencilerin başarılarını öğrencilerin öğretmen davranışlarını algılama biçimiyle ilişkilendirmektedir. Çünkü öğretmenin sınıftaki davranışları öğrencilerin sürekli gözetiminde olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenin yüz ifadesi, duruşu ve diğer bedensel hareketleri öğretmenin öğrenciler hakkındaki duygusunu, tavrını tutumunu ve öğretme formatı hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın ana problemi "sınıf öğretmen adaylarının ders aldıkları öğretim elemanı davranışlarını algılamalarında bazı değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir: Sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının;

- Cinsiyetleri,
- Babalarının eğitim durumları,
- Annenlerinin eğitim durumları,
- Ortaöğretimi tamamladıkları yerleşim birimleri ve
- Öğrenim gördükleri sınıfları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören toplam 326 öğretmen adayının dersini aldıkları öğretim elemanlarının davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının Kara, İzci, Köksalan ve Zelyurt (2015) tarafından hazırlanan "algılanan öğretim elemanı davranışları" ölçeğine verdikleri yanıtlarla algıladıkları öğretim elemanlarının davranışlarını bazı değişkenler açısından belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise ilgili evrenden ulaşılan toplam 326 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayların demografik özellikleri tablo 1'de özetlenmiştir.

Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının 97'si erkek, 229'u kadındır. Babalarının ve annelerinin neredeyse yarısı (baba %44,2; anne %48,2) ilköğretim mezunudur. Öğretmen adaylarının %60,1'i ortaöğretimi il merkezinde tamamladıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf dağılımları arasında eşit bir dağılım olduğu görülmektedir (Birinci sınıf 93, ikinci sınıf 83, üçüncü sınıf 80 ve dördüncü sınıf 70 kişiden oluşmaktadır).

Tablo 1- Örnekleme ilişkin betimsel veriler

		N	F (%)
Cinsiyet	Erkek	97	29,8
	Kadın	229	70,2
Babanın eğitim durumu	Okuryazar	41	12,6
	İlköğretim	144	44,2
	Lise	85	26,1
	Üniversite	56	17,2
Anne eğitim durumu	Okuryazar	111	34,0
	İlköğretim	157	48,2
	Lise	42	12,9

	Üniversite	16	4,9
Ortaöğretimin tamamlandığı yerleşim birimi	İl merkezi	196	60,1
	İlçe merkezi	96	29,4
	Köy	34	10,4
Sınıf	Birinci sınıf	93	28,5
	İkinci sınıf	83	25,5
	Üçüncü sınıf	80	24,5
	Dördüncü sınıf	70	21,5

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında Kara, İzci, Köksalan ve Zelyurt (2015) tarafından hazırlanan "algılanan öğretim elemanı davranışları ölçeği" kullanılmıştır. Kara ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiş ölçek 24 maddeden oluşmakta olup, bireyin dersini aldığı öğretim elemanının davranışlarını nasıl algıladığını belirlemeye yöneliktir. Algılanan öğretim elemanı davranışları ölçeği, Likert tipi bir ölçek özelliği taşımakta ve algılanan öğretim elemanının davranışlarını yetersiz öğretim elemanı, asabi öğretim elemanı, anlayışlı öğretim elemanı ve otoriter öğretim elemanı olarak belirlemektedir. Ölçekte beşli derecelendirme ölçeği; tamamen katılıyorum: 5, çoğunlukla katılıyorum: 4; kararsızım: 3; kısmen katılmıyorum: 2; hiç katılmıyorum: 1 şeklinde kullanılmıştır. Olumsuz ifadeler tersinde kodlanmıştır. Ölçeğin ilgili örnekleme uygulamasıyla, Bartletts Test of Sphericity=3885.038, iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri .719, KMO değeri ise .923 olarak bulunmuştur. Bu değerlere bakılarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Veri Analizi Yöntemleri

İlgili ölçek örneklem grubunda bulunan öğretmen adaylarına uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS 21.00 (Statistics Packages For Socials Sciences) paket programında değerlendirilmiş olup, değerlendirmeler elde edilen bulguların bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testlerine göre yapılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının cinsiyetleri açısından anlamlı farkların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alt problemin yanıtlanması için yapılan bağımsız gruplar t testinin sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2- Cinsiyet açısından bağımsız gruplar t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Yetersiz öğretim elemanı	Erkek	97	18,93	6,11	3,331	,001
	Kadın	229	16,42	6,26		
Asabi öğretim elemanı	Erkek	97	17,78	4,92	,602	,548
	Kadın	229	17,44	4,59		
Anlayışlı öğretim elemanı	Erkek	97	17,20	4,99	-2,986	,003

	Kadın	229	19,11	5,38		
Otoriter öğretim elemanı	Erkek	97	12,79	4,43	3,632	,000
	Kadın	229	10,76	4,68		

Sd= 324

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının üç alt boyutunda anlamlı farklar gözlenmiştir. Yetersiz öğretim elemanı, anlayışlı öğretim elemanı ve otoriter öğretim elemanı alt boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri açsından anlamlı farklar bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarına göre erkek öğretmen adayları dersini aldıkları öğretim elemanını daha çok yetersiz, daha çok otoriter ve daha az anlayışlı algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka ifade ile erkek öğretmen adayları öğretim elemanını kızlara göre daha yetersiz ve otoriter görürken aynı zamanda tutarlı bir şekilde öğretim elemanını daha çok yetersiz görmektedirler.

İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının babalarının eğitim durumları açısından anlamlı farkların olup olmadığını yanıtlamak için yapılan tek yönlü Anova testinin sonuçları tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3- Babanın eğitim durumu açısından betimsel sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS
Yetersiz öğretim elemanı	Okuryazar	41	19.09	5.70
	İlköğretim	144	16.81	6.62
	Lise	85	16.89	6.22
	Üniversite	56	17.10	5.96
	Toplam	326	17.17	6.31
Asabi öğretim elemanı	Okuryazar	41	17.65	4.36
	İlköğretim	144	17.36	4.71
	Lise	85	18.05	4.56
	Üniversite	56	17.12	5.07
	Toplam	326	17.54	4.69
Anlayışlı öğretim elemanı	Okuryazar	41	17.12	4.76
	İlköğretim	144	19.02	5.46
	Lise	85	18.21	5.27
	Üniversite	56	18.85	5.40
	Toplam	326	18.54	5.33
Otoriter öğretim elemanı	Okuryazar	41	12.68	4.16
	İlköğretim	144	11.18	4.83
	Lise	85	11.09	4.65
	Üniversite	56	11.30	4.72
	Toplam	326	11.36	4.69

Örneklemde yer alan sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının babalarının eğitim durumları açısından puan ortalamalarında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçlarına tablo 4'te verilmiştir.

Anova tablosunun sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının babalarının eğitim durumları açısından gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür (p>0.05).

Tablo 4- Babanın eğitim durumu açısından Anova testi sonuçları

	Varyansın kaynağı (VK)	Kareler toplamı (KT)	Sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p
Yetersiz öğretim elemanı	Gruplar arası	176.714	3	58.905	1.483	.219
	Gruplar içi	12786.320	322	39.709		
	Toplam	12963.034	325			
Asabi öğretim elemanı	Gruplar arası	37.355	3	12.452	.564	.639
	Gruplar içi	7113.543	322	22.092		
	Toplam	7150.899	325			
Anlayışlı öğretim elemanı	Gruplar arası	131.485	3	43.828	1.547	.202
	Gruplar içi	9121.325	322	28.327		
	Toplam	9252.810	325			
Otoriter öğretim elemanı	Gruplar arası	82.558	3	27.519	1.250	.292
	Gruplar içi	7091.270	322	22.023		
	Toplam	7173.828	325			

Üçüncü Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının annelerinin eğitim durumları açısından anlamlı farkların olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Anova testinin betimsel sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5- Anne eğitim durumu açısından betimsel sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS
Yetersiz öğretim elemanı	Okuryazar	111	17.80	6.66
	İlköğretim	157	16.62	6.14
	Lise	42	17.73	6.15
	Üniversite	16	16.75	5.87
	Toplam	326	17.17	6.31
Asabi öğretim elemanı	Okuryazar	111	17.75	4.52
	İlköğretim	157	17.24	4.63
	Lise	42	18.35	4.85
	Üniversite	16	16.87	5.90
	Toplam	326	17.54	4.69
Anlayışlı öğretim elemanı	Okuryazar	111	17.91	5.39
	İlköğretim	157	19.21	5.14
	Lise	42	17.30	5.35
	Üniversite	16	19.62	6.00
	Toplam	326	18.54	5.33
Otoriter öğretim elemanı	Okuryazar	111	11.90	4.63
	İlköğretim	157	10.76	4.51
	Lise	42	11.97	5.23
	Üniversite	16	11.93	5.11
	Toplam	326	11.36	4.69

Betimsel sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından algılanan öğretim elemanı davranışları ölçeğinin dört alt boyutunun puan ortalamaları arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testinin sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6- Annenin eğitim durumu açısından Anova testi sonuçları

		KT	Sd	KO	F	p
Yetersiz öğretim elemanı	Gruplar arası	107.447	3	35.816	.897	.443
	Gruplar içi	12855.587	322	39.924		
	Toplam	12963.034	325			
Asabi öğretim elemanı	Gruplar arası	54.271	3	18.090	.821	.483
	Gruplar içi	7096.628	322	22.039		
	Toplam	7150.899	325			
Anlayışlı öğretim elemanı	Gruplar arası	195.750	3	65.250	2.320	.075
	Gruplar içi	9057.060	322	28.128		
	Toplam	9252.810	325			
Otoriter öğretim elemanı	Gruplar arası	110.535	3	36.845	1.680	.171
	Gruplar içi	7063.293	322	21.936		
	Toplam	7173.828	325			

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının annelerinin eğitim durumları açısından gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Dördüncü Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının ortaöğretimi tamamladıkları yerleşim birimi açısından anlamlı farkların olup olmadığı Anova testi ile belirlenmiştir. Uygulanan Anova testinin betimsel sonuçları tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7- Öğretmen adaylarının ortaöğretimi tamamladıkları yerleşim birimi açısından betimsel sonuçlar

		N	$\bar{X}$	SS
Yetersiz öğretim elemanı	İl merkezi	196	17.23	6.46
	İlçe merkezi	96	16.83	5.84
	Köy	34	17.79	6.84
	Toplam	326	17.17	6.31
Asabi öğretim elemanı	İl merkezi	196	17.43	4.69
	İlçe merkezi	96	17.92	4.65
	Köy	34	17.08	4.83
	Toplam	326	17.54	4.69
Anlayışlı öğretim elemanı	İl merkezi	196	18.50	5.56
	İlçe merkezi	96	18.41	4.87
	Köy	34	19.14	5.33
	Toplam	326	18.54	5.33
Otoriter öğretim elemanı	İl merkezi	196	11.34	4.77
	İlçe merkezi	96	11.84	4.76
	Köy	34	10.14	3.87
	Toplam	326	11.36	4.69

Öğrencilerin ortaöğretimi tamamladıkları yerleşim birimi açısından algıladıkları öğretim elemanı ölçeğinde puan ortalamaları arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu bu farkların anlamlı olmadığı Anova testi ile belirlenmiştir (p>0.05).

Tablo 8- Öğretmen adaylarının ortaöğretimi tamamladıkları yerleşim birimi açısından Anova testi sonuçları

	VK	KT	Sd	KO	F	p
Yetersiz öğretim elemanı	Gruplar arası	24.938	2	12.469	.311	.733
	Gruplar içi	12938.096	323	40.056		
	Toplam	12963.034	325			
Asabi öğretim elemanı	Gruplar arası	23.536	2	11.768	.533	.587
	Gruplar içi	7127.363	323	22.066		
	Toplam	7150.899	325			
Anlayışlı öğretim elemanı	Gruplar arası	14.217	2	7.108	.249	.780
	Gruplar içi	9238.593	323	28.602		
	Toplam	9252.810	325			
Otoriter öğretim elemanı	Gruplar arası	72.499	2	36.250	1.649	.194
	Gruplar içi	7101.329	323	21.986		
	Toplam	7173.828	325			

Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın son alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının öğrenim gördükleri sınıfları açısından anlamlı farkların olup olmadığı belirlenmek için yapılan betimsel istatistikler tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9- Öğretmen adaylarının sınıfları açısından betimsel sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS
Yetersiz öğretim elemanı	Birinci	93	17.70	6.09
	İkinci	83	14.77	6.67
	Üçüncü	80	18.30	6.54
	Dördüncü	70	18.02	5.17
	Toplam	326	17.17	6.31
Asabi öğretim elemanı	Birinci	93	17.77	4.62
	İkinci	83	18.66	5.21
	Üçüncü	80	17.10	4.96
	Dördüncü	70	16.41	3.39
	Toplam	326	17.54	4.69
Anlayışlı öğretim elemanı	Birinci	93	19.03	4.49
	İkinci	83	18.01	6.57
	Üçüncü	80	18.43	5.99
	Dördüncü	70	18.65	3.72
	Toplam	326	18.54	5.33
Otoriter öğretim elemanı	Birinci	93	10.64	4.56
	İkinci	83	11.42	4.79
	Üçüncü	80	12.22	5.20
	Dördüncü	70	11.28	4.02
	Toplam	326	11.36	4.69

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ortalamalar arasında farklar gözlenmiştir. Söz konusu farkların anlamlı olup olmadığı Anova testi sonuçlarıyla belirlenmiştir.

Tablo 10- Öğretmen adaylarının sınıfları açısından Anova testi sonuçları

	VK	KT	Sd	KO	F	p
Yetersiz öğretim elemanı	Gruplar arası	658.479	3	219.493	5.744	.001
	Gruplar içi	12304.555	322	38.213		
	Toplam	12963.034	325			
Asabi öğretim elemanı	Gruplar arası	213.901	3	71.300	3.310	.020
	Gruplar içi	6936.998	322	21.543		
	Toplam	7150.899	325			
Anlayışlı öğretim elemanı	Gruplar arası	47.460	3	15.820	.553	.646
	Gruplar içi	9205.350	322	28.588		
	Toplam	9252.810	325			
Otoriter öğretim elemanı	Gruplar arası	108.061	3	36.020	1.642	.180
	Gruplar içi	7065.767	322	21.943		
	Toplam	7173.828	325			

Tablo 10'da yer alan veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından algıladıkları öğretim elemanı davranışlarının iki tane alt boyutunda puan ortalamaları arasında gözlenen farkların anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{\text{yetersiz öğretim elemanı}}$=5.77 ve $F_{\text{asabi öğretim elemanı}}$= 3.31; $p<0.05$). Söz konusu bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan homojenlik testine göre ($\text{Levene}_{\text{yetersiz öğretim elemanı}}$=2.935 ve $\text{Levene}_{\text{asabi öğretim elemanı}}$=8.869; $p<0.05$) Kruskall Wallis testinin uygulanması karar verilmiştir.

Tablo 11- Yetersiz öğretim elemanı ve Asabi öğretim elemanı Kruskall wallis testi sonuçları

	Sınıf	N	Ortalama toplamı	X^2	p
Yetersiz öğretim elemanı	Birinci	93	169.37	18.019	.000
	İkinci	83	126.48		
	Üçüncü	80	179.62		
	Dördüncü	70	181.17		
Asabi öğretim elemanı	Birinci	93	167.03	12.126	.048
	İkinci	83	183.68		
	Üçüncü	80	152.88		
	Dördüncü	70	147.02		

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça öğretim elemanlarını yetersiz olarak algılamaktadırlar, ancak ikinci sınıfta bir kırılma vardır. Öyle ki en çok ikinci sınıfta öğretim elemanlarını yeterli görmektedirler. Asabiyet konusunda ise ikinci sınıfta öğretim elemanlarını asabi olarak ifade etmeleriyle birlikte öğretim elemanını asabi algılama durumları sınıfları ilerledikçe azalmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ders aldıkları eğitim fakültesi öğretim elemanlarının davranışlarını algılama durumları bazı değişkenler açısından incelenmiş elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Kadın öğretmen adaylarına göre erkek öğretmenler öğretim elemanlarını daha yetersiz ve daha otoriter algılamaktadırlar,
- Erkek öğretmen adaylarına göre kadın öğretmen adayları öğretim elemanlarını daha anlayışlı olarak algılamaktadırlar,
- Babalarının ve annelerinin eğitim durumları öğretmen adaylarının algılanan öğretim elemanı davranışları açısından anlamlı farklar görülmemiştir,
- Ortaöğretimi il merkezinde, ilçe merkezinde ya da köyde tamamlayan öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarını algılamalarında anlamlı farklar görülmemiştir,
- Sınıflar açısından incelendiğinde öğretmen adayları birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğretim elemanını yetersiz algılama durumları artmaktadır, ancak ikinci sınıfta öğretim elemanını yeterli olarak görmektedirler,
- Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarını birinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda asabi algılama durumları anlamlı düzeyde düşmektedir, ancak ikinci sınıfta öğretim elemanın asabi algılama durumu en yüksek puandadır.
- Diğer sınıflara kıyasla ikinci sınıfta yetersiz öğretim elemanı boyutundaki düşük sonuç ve yüksek asabiyet görülmektedir. Öğretmen adayları, asabi tavırlarından kaçınmanın bir yolu olarak öğretim elemanını yeterli algılama eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretim elemanlarının otoriter, yetersiz ve anlayışlı algılanma durumlarına ilişkin sonuçlar öğretim elemanlarıyla paylaşılmalı, özellikle iletişim, öğrenme-öğretme etkinlileri ve sınıf yönetimi konusunda seminerler düzenlenebilir.
- İkinci sınıftaki sonuçlar dikkate alındığında öğretim elemanlarının asabiyet ve "öfke / asabiyet kontrolü" konusunda seminerler düzenlenebilir,
- Özellikle ikinci sınıflardaki durumun daha derinlemesine incelenmesi amacıyla bu konuda nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, N. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Etkili Öğretmen Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 291-304.

Atıcı, R. (2014). Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler. *International Journal of Social Science*, 28, 413-427.

Bhargava, A. ve Pathy, M.K. (2014). Attitude of Student Teachers towards Teaching Profession. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE,* 15(3).

Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(1), 103-119.

Çelik, S. (2011). Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü eğitim bilimleri anabilim dalı, yüksek lisans tezi.

Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Düşünce Özgürlüğüne İlişkin Tutumları. *Bilgi Dünyası*, 14 (1) *17-36.*

Erdle, S. ve Murray, H.G. (1986). Interfaculty Differences in Classroom Teaching Behaviors and Their Relationship to Student Instructional Ratings. *Research in Higher Education*, 24(2), Agathon Press, Inc.

Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education* 5: 243-288.

Gorham, J. ve Christophel, D.M. (1992). Students' Perceptions of Teacher Behaviors As Motivating and Demotivating Factors in College Classes. *Communication Quaterly*, 40(3), 239-252.

Gurbetoğlu, A. ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 12(1), 261-276.

Kara A., İzci E., Köksalan B. ve Zelyurt H. (2015). Algılanan Öğretim Elemanı Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *The journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 1(1), 21-32.

Keklikçi, H. ve Yılmazer, Z. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korku Düzeyleriyle Matematik Öğretmenlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G. (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Koka, A. ve Hagger, M.S. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self- Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport; 81*.

Özer, B. (2014). Öğrencilerin Sınıfta Öğretmenleri zor durumda Bırakmak için Kullandıkları Yöntemler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 706-713.

Polat, H. (2015). Undesired Teacher Behaviours According to the Studentship Memories of Prospective Teachers in Primary School. *Journal of education and Training Studies*, 3(6), 29-39

Pössel, P., Moritz Rudasill, K., Adelson, J.L., Bjerg, A.C., Wooldridge, D.T. ve Winkeljohn Black, S. (2013). Teaching Behavior and Well-Being in Students: Development and Concurrent Validity of an Instrument to Measure Student-Reported Teaching Behavior. *The international journal of Emotional education*, 5(2), 5-30.

Saracaloğlu, A.S., Evin Gencel, İ. ve Çengel, M. (2011). Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2011,* 2 (2), 77-99.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 19(1), 167-187.

Siyez, D. M. (2009). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25).

Smith, W.C. (1998). Student Perceptions of Their Biology Teacher's Interpersonal Teaching Behaviours and Student Achievement and Affective Learning Outcomes. Texas Technical University, Doctorate Thesis.

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1), 597-607.

Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),239-259

Şahin, I. ve Altunay, U (2011). Primary School Teachers' Classroom Management Behaviors. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.

Teven, J.J. ve McCroskey, J.C. (1997). The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 46.

Tuncel, G. ve Balcı, A. (2015). Demokratik Toplumlarda Öğretmen Nitelikleri ve Öğrencilere Yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*,31, 82-97.

Uluga, M., Özden, M. S. ve Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 30,738- 742.

Ünişen, A. (2016). Historians or History Teachers? A Qualitative Study in Pedagogical Formation Program in Turkey. *Journal of education and Training Studies.* 4(1), 202-214.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ İŞLEVSELLİĞİNDE CİNSİYET FARKLILIKLARI

İbrahim BİLGİN, Mustafa Kemal Üniversitesi, ibilgin66@yahoo.com

Üzeyir YENİÇERİ, Mustafa Kemal Üniversitesi, yeniceriuzeyir@gmail.com

Akın KARAKUYU, Mustafa Kemal Üniversitesi, karakuyuakin@gmail.com

Erdal TATAR, Mustafa Kemal Üniversitesi, erdaltatares@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilköğretim sınıf öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi işlevselliğinde cinsiyet farklılıklarının incelenmesidir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014 yılında uygun örnekleme yöntemi ile farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan 190 (95 erkek ve 95 bayan) öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veriler, orijinali Schmidt ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen ve Şahin (2011) tarafından Türkçeye adapte edilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeğinden elde edilmiştir. 47 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.974 olarak bulunmuştur. TPAB ölçeği Teknolojik Bilgi (TB), Pedagojik Bilgi (PB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi olmak üzere altı alt boyuttan oluşmuştur. Elde edilen veriler üzerinde yapılan betimlemeli istatistik sonuçları bayan öğretmen adaylarının TPAB ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının erkek öğretmen adaylarınkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca Bayan ve erkek öğretmen adaylarının TPAB ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamaları bağımsız t- testi ile karşılaştırıldığında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.($t(188)= - 3,796$) ; $p < 0,05$). Ayrıca Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ölçeğinin TB alt boyutu hariç olmak üzere diğer tüm alt boyutlarından da alınan puanların ortalamaları arasında bayanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak erkek ve bayan öğretmen adayları arasında TPAB işlevselliği bakımından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Teknolojinin genellikle erkek bireylere daha fazla hitap ettiği şeklinde toplumda bulunan ön yargının aksine eğitim teknolojilerini kullanmada bayan öğretmen adayları daha olumlu bir duruma sahiptir.

Anahtar Sözcükler: TPAB, İşlevsellik, Cinsiyet Farklılıkları

ABSTRACT

The aim of this research to examine the gender differences in functionality of Technological Pedagogical Content Knowledge. In the study screening method was used. The sample of this study which is detected with appropriate sampling method are 190 teacher candidates (95 male and 95 female) who are studying classroom teaching departments in different universities. In the study data obtained by Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) Scale which is generated by Schmidt et al. (2009) and translated into Turkish by Şahin (2011). Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale consisting of 47 items was calculated as 0.974. TPCK Scale consists of Technological Knowledge (TK), Pedagogical Knowledge (PK), Pedagogical Content Knowledge (PCK), Technological Content Knowledge (TCK) and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) subscales. The results of the descriptive statistics made on the obtained data showed that the arithmetic average of the TPCK Scale and sub scale scores of female teacher candidates is higher than that of male teacher candidates. In addition, result of the comparing the average of the male and female teacher candidates obtained from TPCK scale with independent t-test showed a statistically significant difference in

favour of female teacher candidates. (t (188) = - 3,796); p < .05). Beside this; for all subscales excluding technological knowledge there is a statistically significant difference between the average score of male and female teacher candidates, in favour of female teacher candidates. As a result there is a significant difference with male and female teacher candidates on TPCK functionality in favour of female teacher candidates. Contrary to the prejudices in society like that technology is usually closer to males than females, female teacher candidates in the use of educational technology has a more positive note.

Keywords: TPCK Functionality, Gender Differences.

GİRİŞ

21. yy. teknolojik cihazların baş döndürücü bir hızla gelişme gösterdiği bir çağdır. İnsanlığın yaşamını kolaylaştırmak adına bir zamanlar sadece hayal edilebilen, bilim kurgu filmlerinde görülen birçok teknolojik cihaz insanların hizmetine sunulmuştur. Çağın bir gerekliliği haline gelen teknolojiyi üretebilen ve onu etkili bir şekilde kullanabilen toplumlar gerek ekonomik, gerekse küresel anlamda söz sahipliği açısından diğer toplumlardan farklılaşmaktadır. Bu bağlamda ülkemiz teknolojinin etkili ve verimli kullanımı için bazı adımlar atmıştır. 2006 yılında Devlet Planlama Teşkilatı(DPT) tarafından yayınlanan Bilgi Toplumu Strateji Belgesi vatandaşların teknoloji kullanım düzeyinin artırılması için bir plan içermektedir. Bu plana göre toplumumuzdaki teknoloji kullanımında sosyal bir dönüşüm geçirmelidir. Bu sosyal dönüşümün gerçekleşmesi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecine daha etkin kullanımının sağlanması ve eğitim-öğretimin temel araçlarında biri haline getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Tüm vatandaşların hayat boyu öğrenmelerini sağlayacak kaynakların genişletilmesi hedeflenmiştir. Örgün eğitimde ise dersliklerin ve eğitim programlarının bilgi ve iletişim teknolojileri ile uyumlu hale getirileceği söylenmiştir. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerine uygun hale getirilen içeriğe zaman ve mekândan bağımsız olacak şekilde ulaşımın sağlanması planlanmıştır. (DPT,2006)

DPT tarafından yayınlanan Bilgi Toplumu Strateji Belgesi sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı(MEB), Ulaştırma, Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı ile işbirliği içerisinde Eğitimde FATİH Projesi'ni hazırlamış ve uygulamaya koymuştur. FATİH Projesi 5 adımdan oluşan ve her bir adımı ayrı bir alt proje olan büyük bir projedir. Alt projeler ise şöyle ifade edilmiştir. Donanım ve yazılım altyapısının tamamlanması, e-içeriğin sağlanması, öğretim programlarında etkin bilgisayar teknolojisinin kullanımının sağlanması, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminin verilmesi, bilgisayar teknolojisinin bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir kullanımının sağlanmasıdır (DPT, 2006).

Eğitimde FATİH projesi yukarıda açıklandığı gibi okulların teknolojik alt yapısının güçlendirilmesi ve eğitimde kullanılabilecek bazı materyallerin hazırlanması amacıyla uygulanmaya konulmuş bir projedir. Ancak bu alt yapının ve e-içeriğin etkili bir şekilde kullanımı söz konusu olduğunda öğretmen faktörü devreye girmektedir. Bu bağlamda MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (MEB-ÖYGM) tarafından 2009 yılında güncellenen öğretmen yeterliliklerini belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapılarak öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu yeterlilikler arasında yer alan Öğrenme Ve Öğretim Süreci yeterlilik alanında öğretmenin derslerini anlatırken teknolojik ve çevresel olanaklardan yararlanabilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB-ÖYGM,2009). Ülkemizde bakanlık düzeyinde önemli görülen teknolojik bilgi gerekliliği hakkında yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer yaklaşımın olduğu ifade edilebilir.(Anderson,2008). Örneğin ABD'de 2012 yılında yayınlanan "Öğretmenler için Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (ISTE)" (2012) raporuna göre dijital çağ öğretmenleri; tasarım, dijital çağa uygun öğrenme deneyimleri geliştirme ve değerlendirme, dijital çağa uygun iş ve öğrenme süreçleri sergileme, dijital vatandaşlık sorumluluğu sergileme ve destekleme gibi standartlarıyla eğitimle teknolojiyi bütünleştirme becerilerine sahip olmalıdır. Bu becerilere sahip olabilmek için ise teknolojik bilgi gerekli görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiler arasında artık teknolojik bilgide gerekli görülmektedir (Aktaş,2015).

Shulman (1986) öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgileri "konu alan bilgisi, öğretim programı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi (PAB)" şeklinde tanımlamıştır. Shulman PAB kavramını tanımladığı 1986 yılında teknoloji insan hayatında bugünkü kadar büyük bir yere sahip değildi. Teknolojinin eğitim için kullanılması gerektiği görüşü eğitimciler arasında yaygınlaşınca

öğretmenlerin sahip olması gereken bilgiler arasına teknolojik bilgide girmiş oldu. Bu durumu ilk olarak Pierson(1999) doktora tezinde ortaya koymuştur. Pierson(1999), Shulman(1986)'ın belirlediği öğretmenlik bilgilerine teknolojik bilgininde eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu tanımlamadan sonra yapılan çalışmalarda Sonraki aşamalarda Mishra ve Koehler'in çalışmaları teknolojik pedagojik alan bilgisinin kuramsal alt yapısının oluşturulmasında önemli yer tutmuştur. Koehler ve Mishra(2006)'ya göre teknolojik pedagojik alan bilgisi şu şekilde tanımlanabilir;

> *"Kavramların teknoloji ile gösterimi; pedagojik tekniklerin alandaki bilgileri öğretmek için teknolojinin olumlu biçimde kullanımı; öğrenmede kavramları neyin zor ya da neyin kolay yaptığını ve nasıl bir teknolojinin öğrencilerin karşılaştığı problemleri çözmeleri için nasıl yardımcı olacağı; öğrencilerin önceki bilgileri ve bilgi teorileri; mevcut bilgilere dayanarak yeni bilgi teorileri geliştirmek ya da eski bilgileri güçlendirmek için teknolojinin nasıl kullanılabileceği hakkındaki bilgiler bütünüdür."*

Koehler ve Mishra(2006) tarafından TBAP'nin tanımı yapılmasına rağmen araştırmacıların TPAB hakkında birbirinden farklı yaklaşımlara sahip olduğu görülmektedir. TPAB kuramsal temelleri üzerine çalışan araştırmacıların, TPAB bilgi türlerinin oluşumu bakımından dönüşümcü (transformative) ve birleştirici (integrative) olmak üzere iki farklı yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir (Aktaş,2015). Dönüşümcü yaklaşımı savunan araştırmacılara göre TPAB, önceden öğretmenin sahip olduğu PAB'ne bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegre edilmesiyle oluşur (Angeli ve Valanides, 2009; Baran ve Canbazoğlu, 2015). Birleştirici TPAB yaklaşımına göre ise TPAB, teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve pedagoji bilgisi ve bu bilgi türlerinin kesişiminden oluşan bilgi türlerinin oluşturduğu toplam 7 boyutlu bir model olarak tanımlamaktadır (Graham, 2011).

TPAB'ni daha net bir şekilde açıklamak üzere TPAB ile ilişkili olabileceği düşünülen çok sayıda değişken üzerine araştırma yapılmıştır. TPAB ile teknolojiye karşı tutum, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeyleri, düşünme stilleri, öğrenme stilleri, öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri ve öz güven algıları gibi çok sayıda değişken ile TPAB arasında ilişki tespit edilmiştir.

Örneğin Bilgin, Tatar ve Ay (2012) öğretmen adaylarının TPAB ile teknoloji karşı tutumları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Teknolojiye karşı olumlu tutuma sahip olan öğretmen adaylarının TPAB'inin yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Kabakçı Yurdakul(2011) tarafından yapılan başka bir araştırmada oldukça geniş bir örneklem üzerinde yapılmış ve öğretmen adaylarının TPAB yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik eğitim yeterlikleri açısından kendilerini ileri düzeyde gördükleri, teknolojik pedagojik eğitimin alt boyutlarında ise sırasıyla tasarım, uygulama ve etik boyutlarında kendilerini ileri düzeyde yeterli görürlerken, uzmanlaşma boyutunda orta düzeyde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik eğitim yeterliklerinin BİT kullanım düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayı destekler nitelikte Canbazoğlu(2012) fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'nin dönem boyunca verilen dersler sonunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca; öğretmen adaylarının TPAB'ın teknolojinin entegre edildiği fen ve teknoloji öğretim programı bilgisi bileşenine yönelik bilgilerinin tamamen yeterli, fenin teknoloji ile öğretimine yönelik amaç ve hedef bilgilerinin de kısmen yeterli olduğu saptanmıştır. Tokmak, Konakman ve Yelken-Yanpar (2013) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmen adaylarının TPAB özgüven algılarının yüksek olduğu ve bunun sınıf düzeyi ve cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği ifade edilmiştir.

Canbolat(2011) matematik öğretmen adaylarının TPAB ile düşünme sitilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yargılayıcı, yenilikçi ve aşamacı düşünme sitiline sahip olan öğretmen adaylarının lehine düşünme sitilleri ile TPAB arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Gündoğmuş (2013) ise öğretmen adaylarının TPAB ile öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki tespit ettiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucuna göre örgütleme ve eleştirel düşünme stratejileri TPAB'ni yordamaktadır. Ayrıca araştırmada erkek öğretmen adaylarının teknoloji bilgisi, pedagoji bilgisi, teknoloji pedagoji bilgisi ve teknolojik alan bilgisi düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Horzum (2013) öğretmen adaylarına verilen öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kapsamında ön-son test karşılaştırması ile öğretmen adaylarının TPAB'ne

etki eden bazı faktörleri incelemiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile TPAB arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları TPAB'ni etkilerken öğretmen adaylarının cinsiyetinin bir etkisi yoktur.

Yukarıda özetlenen araştırmalardan da görüleceği üzere TPAB birçok değişkenden etkilenebilmektedir. Öğretmenlerin düşünme sitilleri, öğrenme yaklaşımları, iş doyumları vb. çok değişken TPAB üzerinde etkili olabilmektedir. Ancak cinsiyet değişkeni bazı çalışmalarda TPAB üzerinde etkili olurken bazı çalışmalarda etkisiz olabilmektedir. Örneğin Lin vd. (2013) öğretmenlerin TPAB algıları ile cinsiyetleri, öğretmenlik deneyimleri ve yaşları gibi demografik özellikleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bayan öğretmenlerin PB öz güvenlerinin erkek öğretmenlerinkinden daha yüksek iken TB öz güvenlerinin ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca bayan öğretmenlerin TB, TPB, TAB ve TPAB özgüvenlerinin yaşlarıyla anlamlı derecede negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Yılmaz (2015) alan yazında yer alan 45 TPAB çalışmasını incelemiş ve bir meta-sentez çalışması ortaya koymuştur. Çalışma sonucuna göre incelenen 45 TPAB çalışmasından 8'i TPAB'nin cinsiyet ile bir ilişkisinin olmadığı ifade etmektedir. Ancak literatürde TPAB ile ilişkili olduğu ifade edilen birçok değişkenin cinsiyete göre farklılaştığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu değişkenlerin önemli bir kısmının teknoloji orjinli olduğu görülmektedir. Örneğin Ulaş ve Ozan (2010) sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre bayan öğretmenler düz yapıya sahip olan ve görsel ve işitsel eğitim teknolojileri erkek öğretmenlere göre daha çok kullanmakta iken erkek öğretmenler bilgisayar teknolojilerini daha çok kullanmaktadırlar. İnternet temelli eğitim teknolojilerinin kullanımında ise bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Cinsiyet ve eğitim teknolojileri arasındaki bağlantıyı inceleyen bir diğer çalışmada Erdemir, Bakırcı ve Eyduran(2009) öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerini tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre veri toplamada kullanılan 29 maddelik anketin 3 maddesinde cinsiyetler arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu maddelerin içeriği ise derslerinde kullandıkları teknolojiyi amaca uygun olarak seçebilme ve gerekli hazırlığı yaparak materyal hazırlayabilmeyi kapsamaktadır. Buna göre bayan öğretmenler derslerinde eğitim teknolojilerini kullanmada erkek öğretmenlere göre daha başarılı olduklarını düşünmektedirler. Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise bayan ve erkek öğretmen adaylarının teknolojik yeterlilikleri ve teknolojiye yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucuna göre teknolojik yeterlilik bakımından bayan ve erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülürken, teknolojiye yönelik tutumda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Canbolat(2011) öğretmen adaylarının düşünme sitilleri ile TPAB arasında bir ilişki olduğunu tespit etmişti. Ay ve Akgül(2008) ise bir düşünme sitili olarak eleştirel düşünmenin cinsiyet vb. değişkenlerden nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre eleştirel düşünme gücü cinsiyete göre bayanların lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Bu bağlamda literatürde TPAB ile cinsiyet arasında bazı çalışmalarda direkt, bazı çalışmalarda ise dolaylı olarak anlamlı bir ilişki olduğu kabul edilebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetinin, TPAB'nin kullanımı, işlevselliği üzerine bir etkisi olup olmadığının incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu olan şekliyle betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000). Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemiyle bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfında öğrenim gören 95 bayan ve 95 erkek olmak üzere toplam 190 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Schmidt vd. (2009) tarafından geliştirilen, Şahin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli likert tipi Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği kullanılmıştır. 47 maddeden oluşan ölçek toplam yedi faktörden meydana gelmiştir. Bu faktörlere ait Cronbach

Alpha sayıları; pedagojik bilgi (0.84), pedagojik alan bilgisi (0.85), teknolojik bilgi (0.82), teknolojik alan bilgisi (0.80), teknolojik pedagojik bilgi (0.86) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (0.92)'dir. Konu alan bilgisi faktörü, kendi içinde matematik (0.85), fen bilgisi (0.82), sosyal bilgiler (0.85) ve okuma yazma (0.75) olmak üzere dört alt kategoriden oluşmaktadır. Ölçekteki 1-15.maddeler Teknolojik Bilgi alt boyutu, 16-27.maddeler Pedagojik Bilgi alt boyutu, 28-34.maddeler Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu, 35-37.maddeler Teknolojik Pedagojik Bilgisi alt boyutu, 38-42.maddeler Teknolojik Alan Bilgisi alt boyutu, 43-47.maddeler Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutu ile ilgilidir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 235 minimum puan ise 47'dir

Araştırmada elde edilen veriler SPSS-20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen veriler ilk olarak betimsel veri analizine tabi tutulmuştur. Betimsel veri analizi elde edilen verinin tanınması ve yordamalı analiz için kullanılacak istatistiksel tekniklerin belirlenmesi için gerekli görülmektedir (Büyüköztürk,2011). Testin alt boyutlarından ve toplam puanlardan elde edilen ortalama varyans ve standart sapma aşağıdaki tabloda görülmektedir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayılarına göre verilerin tamamının bağımsız değişken olan cinsiyetin her bir alt düzeyinde normal dağılım gösterdiği savunulabilir. Bundan dolayı parametrik testlerin kullanılmasının mümkün olduğu düşünülmüştür.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının TPAB Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarının Betimsel Veri Analizi Sonuçları

Alt	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	σ^2	σ	Basıklık	Çarpıklık
TB	Bayan	95	51,74	105,324	10,26	0,265	-0,008
	Erkek	95	49,81	119,645	10,94	-0,518	0,060
PB	Bayan	95	43,63	58,07	7,62	-0,788	0,262
	Erkek	95	39,03	49,46	7,03	-0,512	-0,115
PAB	Bayan	95	26,68	24,11	4,91	-0,734	-0,027
	Erkek	95	24,08	21,44	4,63	-0,428	-0,091
TPB	Bayan	95	11,61	5,09	2,26	-0,601	-0,182
	Erkek	95	10,34	4,71	2,17	0,420	-0,305
TAB	Bayan	95	18,49	12,72	3,57	-0,791	0,161
	Erkek	95	16,56	11,52	3,40	-0,707	-0,189
TPAB	Bayan	95	18,53	13,76	3,71	-1,01	0,306
	Erkek	95	16,60	12,20	3,46	-0,036	-0,372
TPAB-Toplam	Bayan	95	170,68	703,665	26,53	-0,510	0,469
	Erkek	95	156,42	637,31	25,25	-0,408	-0,179

TPAB işlevselliğinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu incelemek amacıyla verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testinin yapılabilmesi için verilerin her bir alt grupta normal dağılım göstermesi, grup varyanslarının homojen olması ve grupların birbirinden bağımsız olması gereklidir. Yapılan Levene Testi sonucunda ölçeğin her bir alt boyutunda grup varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bundan dolayı bayan ve erkek öğrencilerin TPAB ölçeğinin her bir alt boyutundan aldıkları puanları ve toplam puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t-testi ile analiz edilerek sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının TPAB Ölçeği Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının t-Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	sd	t	p
TB	Bayan	95	51,74	10,26	188	-1,252	0,212
	Erkek	95	49,81	10,94			
	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
PB	Bayan	95	43,63	7,62	188	-4,323	,000
	Erkek	95	39,03	7,03			
	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
PAB	Bayan	95	26,68	4,91	188	-,3755	,000
	Erkek	95	24,08	4,63			
	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
TPB	Bayan	95	11,61	2,26	188	-3,964	,000
	Erkek	95	10,34	2,17			
	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
TAB	Bayan	95	18,49	3,57	188	-3,83	,000
	Erkek	95	16,56	3,39			
	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
TPAB	Bayan	95	18,53	3,71	188	-3,685	,000
	Erkek	95	16,60	3,49			
	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
TPAB-Toplam	Bayan	95	170,68	26,52	188	-3,796	,000
	Erkek	95	156,42	25,25			

Tablodan görüldüğü üzere TPAB ölçeğinin TB alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 51,74; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 49,81'dir. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinin TB alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($t(188)= -1,252$, $p>0,01$).

TPAB ölçeğinin PB alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 43,63; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 39,03'dür. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinin TB alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t(188)= -4,323$, $p<0,01$).

TPAB ölçeğinin PAB alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 26,68; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 24,08'dir. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinin PAB alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t(188)= -,3755$, $p<0,01$).

TPAB ölçeğinin TPB alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 11,61; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 10,34'tür. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinin TPB alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t(188)= -3,964$, $p<0,01$).

TPAB ölçeğinin TAB alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 18,49; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 16,56'dır. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinin TAB alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t(188)= -3,83$, $p<0,01$).

TPAB ölçeğinin TPAB alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının aldıkları puanların ortalaması 18,53; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 16,60'dır. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinin TPAB alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t(188)= -3,83$, $p<0,01$).

TPAB ölçeğinden bayan öğretmen adaylarının aldıkları toplam puanların ortalaması 170,68; erkek öğreten adaylarının aldıkları puanların ortalaması 156,42'dir. Buna göre bayan ve erkek öğreten adaylarının TPAB ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($t(188)= -3,796$, $p<0,01$).

Tablodan elde edilen bulgular genel olarak yorumlanacak olursa; bayan ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının TPAB ölçeğinin tamamından aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları olan PB, PAB, TPB, TAB boyutlarında da bayan ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puanların ortalamaları arasında bayan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Dikkat çekici bir nokta olarak ölçeğin sadece TB alt boyutunda bayan ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adayları arasından bayan öğretmenlerin TPAB işlevselliği bakımından ağırlıklı olarak erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir duruma sahip olduğu söylenebilir. Ancak TB işlevselliği alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Lin vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada da erkek ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine PB özgüveni alt boyutunda fark olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular Lin vd.(2013)'nin çalışmasını destekler niteliktedir. Özgüveni yüksek olan bayan öğretmenler PB işlevselliği bakımından da erkek öğretmenlere göre daha olumlu durumdadırlar. Ancak adı geçen çalışmada bayan öğretmenlerin TB özgüvenlerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu ifade edilirken bu çalışmada bayan ve erkek öğretmen adaylarının TB işlevselliği arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Lin vd.(2013)'nin çalışmalarında bayan öğretmenlerin TB, TPB, TAB ve TPAB özgüvenlerinin yaşlarıyla anlamlı derecede negatif ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. İsmi geçen çalışmanın hali hazırda görev yapan öğretmenler olması ve bu çalışmanın öğretmen adayları üzerinde yapılmış olması ortadaki uyumsuzluğu açıklayabilir. Görev başında olan öğretmenlerin genel olarak öğretmen adaylarından yaşça daha büyük olması bu farklılığa sebep olmuş olabilir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile Çetin, Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında ise bir çelişki görülmektedir. Çalışkan ve Menzi (2012) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre teknolojik yeterlilik bakımından bayan ve erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ancak teknolojiyi kullanma becerisi ile ilişkili olabileceği düşünülen TPAB ölçeğinin TB işlevselliği alt boyutunda bayan ve erkek öğretmenler arasında fark tespit edilememiştir. Bu durumun nedeni teknoloji kullanımı ile eğitim teknolojisi kullanımının birbirinden farklı olarak ele alınmaması olabilir. Çünkü Erdemir, Bakırcı ve Eyduran(2009) tarafından öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespit edildiği bir araştırmada veri toplamada kullanılan 29 maddelik anketin 3 maddesinde cinsiyetler arasında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak erkek ve bayan öğretmen adayları arasında TPAB işlevselliği bakımından bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Teknolojinin genellikle erkek bireylere daha fazla hitap ettiği şeklinde toplumda bulunan ön yargının aksine eğitim teknolojilerini kullanmada bayan öğretmen adayları daha olumlu bir duruma sahiptir.

KAYNAKÇA

Aktaş, İ.(2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji pedagoji alan bilgisi gelişimlerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Anderson, T. (2008). *Towards a theory of online learning*, in Anderson, T. (Ed.) Theory and Practice of Online Learning, 2nd ed. (pp. 45–74). AU Press

Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK*). Computers & Education*, 52, 154–168.

Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2), 65-75.

Baran, E. & Canbazoğlu, S. B. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32

Bilgin, İ., Tatar, E. & Ay, Y. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknolojiye Karşı Tutumlarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)' ne Katkısının İncelenmesi X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde, http://kongre.nigde.edu.tr adresinden 02.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*, 14. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Canbazoğlu Bilici, S. (2012). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve Öz yeterlikleri*, Doktora Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Canbolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2).

DPT(2006) Bilgi Toplumu Stratejisi Eylem Planı(2006-2010) Devlet Planlama Teşkilatı. Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.

Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.

Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57, 1953–1960.

Horzum, M. B. (2013) An investigation of the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 303-317.

ISTE(2008). National Education Standards. Washington, DC: ISTE. Available at: www.iste.org/standar ds/nets-for-teachers.aspx

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Lin, T. C., Tsai, C. C., Chai, C. S. & Lee, M. H. (2013). Identifying science teachers' perceptions of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Journal of Science Educational Technologies*, 22, 325–336.

MEB-ÖYGM (2009) *Öğretmen Yeterlilikleri*. MEB Yayınları. Ankara.

Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006), Technological pedagogical content knowledge: a frame work for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017– 1054.

Pierson, M. (1999), *Technology practice as a function of pedagogica lexpertise*. (Doctoral dissertation, Arizona State University, 1999). UMI Dissertation Service, 9924200.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Shulman, Lee, S. (1986). Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4-14.

Şahin, İ. (2011). Development Of Survey Of Technologıcal Pedagogıcal And Content Knowledge (Tpack). The Turkish Online Journal of Educational Technology, January 2011, 10, 1.

Tokmak H. S., Yelken-Yanpar, T. & Konakman. Y. G. (2013). Pre-service teachers' perceptions on development of their IMD competencies through TPACK-based activities. Educational Technology & Society, 16 (2), 243–256.

Ulaş, A. H., & Ozan, C. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilik Düzeyi?/The Qualification Level of Primary School Teachers' Use of Educational Technology. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1).

Yılmaz, G.K. (2015) Türkiye'deki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Çalışmalarının Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 40 (2015) Sayı 178 103-122



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İDARİ/HUKUKİ SORUNLAR KARŞISINDA İZLEDİKLERİ YOLLARIN BELİRLENMESİ

Nida BAYINDIR, Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Kütahya, nidabayindir@yahoo.com

Aynur ÇUKURCALIOĞLU, Doktora Öğrencisi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Kütahya, aynurcukurcalioglu@gmail.com

ÖZ

Eğitim, ülke insanına hizmet eden önemli bir süreçtir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununun 43. Maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel uzmanlık mesleğidir. Öğretmenler, milli eğitimin temel amaçlarına ve ilkelerine uygun hareket etmekle yükümlüdürler. Ancak bu görevi yürütürken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. İdari/hukuki boyutları olabilen bu sorunlar öğretmenin mesleki performansını, kişisel hayatını ve psikolojisini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları idari/hukuki sorunlar karşısında izledikleri yolları belirlemektir. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde görev yapan 18 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma sonucuna göre; okul müdürleri ile idari sorun yaşayan öğretmen sayısı diğer idari/hukuki sorunlara göre daha fazladır. Okul müdürleri yasaları ve yaptırımları uygulama birimi olduğu için çoğu zaman sorunun kaynağı okul müdürü olarak görülse de aslında resmi prosedürün işletimi söz konusu olabilmektedir. Sorun türüne bakıldığında öğretmenlerin mesleki hak, ödev ve yaptırımları tam olarak bilmemeleri nedeniyle görevin ilk yıllarında en çok sorunu yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin suç olabilecek davranışlar hakkında da net bir bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların başında ekonomik sorunlar ve hukuki sorunlar gelmektedir. Hukuki sorunlar ise meslekte karşılaşılan güçlüklerin bir sonucu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin herhangi bir idari/hukuki sorun karşısında ise meslektaşlarına ve bağlı oldukları sendikalarına danıştıkları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmeni, idari/hukuki sorunlar, başvuru kaynakları

DETERMINING THE METHODS FOLLOWED BY CLASSROOM TEACHERS IN THE FACE OF ADMINISTRATIVE / LEGAL PROBLEMS

ABSTRACT

Education is an important process serving countrymen. According to the 43rd article of 1739 numbered National Education Basic Law, teaching profession is a special profession of expertise in charge of education, teaching and related administrative tasks of the state. Teachers are supposed to act upon the basic aims and principles of national education. However, they come up against various problems while executing their profession. With administrative / legal dimensions, these problems affect teachers' professional performance, personal life and psychology negatively. The aim of this research is to determine the methods followed by classroom teachers in

the face of administrative / legal problems. The research comprises 18 classroom teachers employed in the city of centre Kütahya during 2015-2016 education period. According to the research results, the number of teachers having administrative problems with school principals is more than those suffering from other administrative / legal problems. Since school principals are those in charge of executing laws and sanctions, most of the time, they are regarded as the source of the problem; however, in fact, execution of the formal procedures might be the issue. In terms of problem type, it is seen that teachers suffer from the most number of problems during their first years in profession because they don't know the professional rights, liabilities and sanctions properly yet. Moreover, it is also seen that teachers don't have precise information about behaviors that might be regarded as crime. Among the major problems teachers come up against are financial and legal problems. Legal problems arise as a result of challenges faced in their profession. It was determined that teachers consult their colleagues and their union when they come up against any administrative / legal problems.

Key Words: Classroom teacher, administrative/legal problems, reference materials

GİRİŞ

Eğitim, bir toplumun bütün kurumsal işleyişleri gibi o ülke insanına hizmet eden önemli bir süreçtir. Bu sürecin niteliğinin belirlenmesinde insan iradesinin, istek ve beklentilerinin karşılandığı bir sistem inşası hedeflenmektedir. Eğitim alanlarla eğitim verenlerin memnuniyetine dayalı olan bu sistemde paydaşlardan beklenen rol ve sorumluluklara büyük görevler düşmektedir (Asan, 2014: 1).

Demokrasinin bir gereği olarak toplumun kendi kendini bilinçli bir şekilde yönetimi söz konusu rol, sorumluluk ve ilkelere dayanmaktadır. Bireylerin hak ve özgürlükleri, meşruluk, görev bilinci, görev ve sorumluluklar devletin sunduğu kamu hizmetleri ile ifade edilebilmektedir. Kamusal alanı kaplayan devlet, söz konusu kurum ve kuruluşlarla topluma hizmeti amaçlayan, adalet ve eşitliğe dayalı sistemi ile karşılıklı çıkarları koruma görevini üstlenmiştir (Öztürk, 2013: 269-270).

Toplumların demokratik olma ölçütlerinden birisi de ortak menfaati olan kişilerin toplumsal yaşamdaki memnuniyetleridir. Temel bir insan hakkı olarak eğitim, öğretmenlere, öğrencilere, velilere dolayısıyla bütün halka kamusal hizmet sunan bir toplum hareketidir. Bu hareketin fedakar yürütücüleri olan öğretmenlerin bu sistemde yaşamsal rolleri bulunmaktadır. Bütün öğrenciler için erişilebilir bir eğitim hizmeti sunma, kamusal yarar adına iş görme, eğitimin kalitesini belirleme, ihtiyaç duyulan desteği sağlama öğretmenlerin temel sorumluluklarındandır. Ancak insan faktörünün kontrol zorlukları nedeniyle üretilen toplumsal hizmette bazı sorunlarla karşılaşılabilmektedir. İş görenlerin iş sağlığı, güvenliği, kişisel hakları, özlük hakları, çevresel tehdit ve tehlikeler kişileri ve mesleki performansı olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Sorunların çözümlenememesi ise yeni mağduriyetlerin oluşmasına, ahlaki ve kişisel yükümlülüklerin ihmaline neden olup kurum odaklı kalıcı mesleki sorunlara neden olmaktadır (Akın, 2012: 102-103). Öğretmenlerin mesleki sorunları, iş ve hak kayıpları, itibarları, maddi problemleri v.b. onların meslek ve yaşam kalitelerini düşürmektedir. Öğretmenin iletişim kanallarının kapatılması, sosyal ilişkilerinin kısıtlanması, saygınlıklarına zarar verilmesi, mesleki olarak gerilemeleri, zamanını sorunu çözmeye ayırmaları, maddi olarak kayıp yaşamaları, dolayısıyla öğretmenin memnuniyetini azaltan uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökçe, 2012: 273; Sabancı ve Şekerci, 2014: 20).

Bunun yanında öğretmenlerin bu sorunlar karşısında yaşadıkları stres mesleğin örgütsel ya da yapısal sorunlarının dışında kişi ve çevresine karşı yüksek bir riskinde kaynağı olabilmektedir. Öğretmen, istemeden, eğitim ortamında yoğun stres yaratan durumlar nedeniyle öğrencilerin de ruh sağlığını bozabilmekte, diğer arkadaşlarının çalışma yaşamlarını kötü etkilemekte, sağlığı tehlikeye sokmakta ve diğer günlük yaşamsal problemleri de çözüme ulaştıramamaktadır. Bu anlamda büyük risk taşıyan öğretmenlik mesleği örgütsel davranışların etkililiğini de düşürme gibi ciddi sorunlara neden olabilmektedir. Günümüzde öğretmen değişim yaşam koşullarına uyumla birlikte pek çok stres kaynağı ile de uğraşmaktadır. Öğretmenin kişisel ve mesleki olarak yaşadığı sorunları çözememesi,

çalışma ortamında stresin devam etmesi yaşanılan sorunun boyutunu arttıracaktır. Ancak bu sorunun üstesinden gelme sadece sorunu yaşayan öğretmenle sınırlı görülmemelidir. Kurumsal uygulamaları yönetenlerin de öğretmene destek sağlaması ve onun stres kaynaklarını kontrol altında tutması gerekmektedir. Öğretmenin süren stresi kaygı ve tükenmişlik, iş devamsızlıkları, ruhsal bozukluklar, psikosomatik bozukluklar gibi hem aile hem de uzun vadede bütün toplumsal işleyişlere yansımaktadır. Son dönemlerde öğretmenlerin yaşadıkları stres örgütsel davranış ve insan kaynaklıdır. Stres kaynaklarının azalmasını sağlayacak ve stresin olumsuz etkilerinin azalmasına yardımcı olacak kişisel ve örgütsel çabalara ihtiyaç duyulmaktadır (Cemaloğlu, 2007: 77-78; Cemaloğlu ve Ertürk, 2008: 67-68; Eskridge ve Coker, 1999: 66; Göksoy ve Argon, 2014: 248; Kayabaşı, 2008: 193; Özdemir vd., 2011: 409-410; Sezgin ve Kılınç, 2012: 104-105).

Çalışma ortamında yaşanan anlaşmazlıklar, istismarlar, hak kayıpları, iletişim problemleri, adli ve idari suçlar eğitim sistemini mağdurlarla doldurmaktadır. Toplumun bilgi önderi olan öğretmenlerin, bütünleştirici birleştirici söylemleriyle, örnek tutum ve davranışları ile yol gösterici olması beklenen bir şeydir. Ancak öğretmenin mesleki kimliğini zedeleyen, benliğinde psikolojik baskı yaratan, meslektaşları ya da öğrencileri ile arasının açılmasına neden olan, onu maddi manevi kayba uğratan sebepler karşısında da hak arayışı normal olarak kabul edilmelidir. Nihayetinde baskıcı olmayan, hak ve adaleti benimsemiş her kurumsal yapının paydaşlarına karşı belli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar kişilerin her türlü hakkını güvence altında tutmayı gerektirmektedir (Koç ve Bulut, 2009: 68; Kumaş ve Deniz, 2010: 124-125; Otrar ve Özen, 2009: 98; Özgan vd., 2013: 3). Düzenlenen kanun, yönetmelik ve sendikal haklarla öğretmenlerin daha iyi yaşam ve meslek koşullarına sahip olabilmeleri örgütlenmeye çalışılmaktadır. Meslek örgütlenmelerinin başında gelen sendikalar eğitim sisteminde eğitimin kalitesini arttırma amacıyla eğitim işgörenlerinin hak ve özgürlüklerini korumaya ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (Taşdan, 2013: 237).

Öğretmenlerin mesleki statüleri diğer memurların olduğu gibi yasalarla düzenlenmektedir. Öğretmenler belli görevleri, hak ve sorumluluklarının yanı sıra yasaklara da tabidirler. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları Milli eğitim temel kanununda bildirilmiştir. Sorumluluk, hak ve özgürlükleri ile sınırlıklıkları da TCK, CMK, 657 devlet memurları kanunu ve 4483 sayı kamu görevlilerinin yargılanmasına ilişkin kanunla belirlenmiştir. Öğretmenler zaman zaman idari/hukuki sorunlar yaşayabilmekte ya da yaşanan bir sorunun içinde yer alabilmektedirler (Habacı vd., 2013: 271; Koca, 2012: 115).

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları idari/hukuki sorunlar karşısında izledikleri yolları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğretmenlerin bu sorunlar karşısındaki tutumlarının belirlenmesi ve başvuru kaynaklarının sırası açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Araştırma idari/hukuki sorunlar problem konusu nedeniyle sadece sorun yaşayan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Bunun için tek durum deseni ile standartların dışındaki durumların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Örneklemin tespitinde amaçlı kritik durum örneklemesi yapılmıştır. Kütahya il merkezinde görev yapan ve öğretmenlik hayatı boyunca idari/hukuki sorun yaşamış 18 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Öğretmenler, sınıf öğretmeni olarak sınırlandırılmış, cinsiyet ve yaş değişkeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin idari/hukuki sorunlar karşısında izledikleri yolları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular öncelikle öğretmen ve uzman görüşleri alınarak kolay anlaşılabilecek şekle sokulmuştur. Gelen öneriler doğrultusunda soruların bazıları örneklendirilmiş bazıları ise dipnotlarla açıklanmıştır. Form, 4 sorudan oluşmuştur. Bu sorular araştırmanın alt problemlerine ilişkin bilgi elde etmeye yarayan sorular olup, öğretmenlerin yazılı

olarak bildirdikleri görüşlerini içermektedir. İlk soru, öğretmenlerin yaşadıkları idari/hukuki sorunların boyutu, ikinci soruda, öğretmenlerin mesleki görev, sorumlulukları ile ilgili kanun, yönetmelikleri bilme durumları, üçüncü soru ile öğretmenlerin suç teşkil edecek sorunlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile yapacakları resmi başvuru şartları, dördüncü soru ile herhangi bir idari/hukuki sorun karşısında ilk olarak danışıp görüş alacakları kaynakların tespitidir. Görüşme formu uygulanırken öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, iç güvenirlik için bazı öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Kodlara uygun temalar belirlenmiş ve gerekli kısaltmalar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmıştır. Aşağıda elde edilen verilerle belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Tablo 1- Öğretmenlerin yaşadıkları idari/hukuki sorunların boyutu

Öğretmenlerin yaşadıkları idari/hukuki sorunların boyutu	**f**	**Öğretmenlerin kişisel özellikleri**
Okul müdürü ile idari sorun yaşadım	6	(E,32Y), (K,30Y), (K,44Y), (E,39Y), (K,27Y), (K,37Y)
Mevzuata ilişkin kurumsal problemim oldu	4	(K,24Y), (K,28Y), (E,33Y), (E,35Y)
Mesleki hak ve görev ihmaline yönelik idari sorunlarım oldu	4	(K,41Y), (E,28Y), (E,46Y), (E,52Y)
Velilerle şikayet düzeyinde sürtüşmelerim oldu	4	(K,57Y), (E,48Y), (E,55Y), (K,29Y)

6 öğretmen okul müdürü ile, 4 öğretmen mevzuata ilişkin, 4 öğretmen görev ihmaline dayalı idari, 4 öğretmen ise velilerin şikayeti üzerine idari sorun yaşamıştır. Bu açıklamalardan bazıları şöyle sıralanabilir.

'Okul müdürü ile okulla ilgili olmayan bir durum yaşadım. Bireysel yaşam tarzıma karışması ve beni zorla değiştirmek istemesi sonucu idari boyuta varan bir sorunla karşılaştım. Moral bozukluğu oldu. Okula gitmek istemedim. Okuldan tayin istedim' (K, 27Y)

'Velinin asılsız bir iftirasına maruz kaldım. Milli eğitime şikayet etmiş. Asılsız olduğu için bir şey çıkmadı. Ancak çok üzüldüm. Savunmam istendi. Savunma yazdım. Mesleğe yeni başlamış olduğum o zamanlar çok sıkıntılı geçti. Hak etmediğim bir şey olduğu için yaşadığım için mağdur oldum' (E, 48Y).

'Yeni atanmıştım. Okul müdürü bana sürekli angarya işler çıkartıyordu. Verilen işleri huzursuzluk çıkmasın diye yaptım. Buna rağmen sorun yaşadım' (K,37Y).

'Göreve yeni başladığım yıllarda sınıf defterini doldurmadığım için hakkımda soruşturma açıldı. İfadem alındı. Komisyonda karara bağlanıp affedildim. Ancak meslekten fazlasıyla soğudum. Bu süreç boyunca mutsuzdum. Öğrencilerle de çok ilgilenemedim' (E, 28Y).

İfadelerden de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin göreve başladıkları zamanlarda daha çok idari sorun yaşamış oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki görev, sorumlulukları ile ilgili kanun, yönetmelikleri bilme durumlarına ilişkin elde edilen veriler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2- Öğretmenlerin mesleki görev, sorumlulukları ile ilgili kanun, yönetmelikleri bilme durumları

Öğretmenlerin mesleki görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin kanun ve yönetmelikleri bilme durumları	f	Öğretmenlerin kişisel özellikleri
Mesleki görev, hak ve sorumlulukları net bilmiyorum	12	(K,24Y), (K,28Y), (E,32Y), (K,30Y), (K, 44Y), (E,39Y), (K, 27Y), (K,37Y) (E,28Y), (E, 33Y), (E, 35Y), (K, 29Y)
Temel hak ve sorumluluklarımı biliyorum ancak güncel olmayabiliyor	6	(K,57Y), (E,48Y), (E,55Y), (K,41Y), (E, 46Y), (E,52Y)

Tablo 2'ye göre mesleki görev, hak ve sorumluluklarını net olarak bilmediğini söyleyen öğretmenlerin sayısı 12, kısmen bilen ancak bilgilerinin güncel olup olmadığını bilmeyen öğretmen sayısı ise 6'dır. Konuya ilişkin alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

'Tam olarak bilmiyorum. Güncel olarak takip etmiyorum. Okula resmi yazıyla gelen genelgelere sadece göz atıyorum. Sürekli yazı geldiği için takip edemiyorum. Maalesef başımıza gelmeden okumuyor, araştırmıyoruz' (E,28Y)

'Kısmen takip etmeye çalışıyorum, hak ve sorumluluklarım hakkında bilgim var. Ama detayları konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum' (E,46Y)

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki hak, görev ve sorumluluklarını net olarak bilmediğine yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir. Bilgilerinin güncel olmadığını düşünen öğretmenlerin ise göreceli olarak yaşlarının diğerlerine nazaran daha fazla olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin suç teşkil edecek sorunlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile yapacakları resmi başvuru şartlarına ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3- Öğretmenlerin suç teşkil edecek sorunlar hakkındaki bilgi düzeyleri ile yapacakları resmi başvuru şartları

Öğretmenlerin suç teşkil edecek sorunlar hakkındaki bilgi düzeyleri ve başvuru yolları	f	Öğretmenlerin kişisel özellikleri
Suç olabilecek davranışlar hakkındaki bilgi düzeyim yeterli değil. Okul idaresinden başlayarak resmi süreci başlatırım	11	(K,24Y), (K28Y), (E,32Y), (K,30Y), (K,41Y), (K,27Y), (K,37Y) (E,28Y), (E,33Y), (E,35Y), (K,29Y)
Devlet memurları kanunu ve sendikal haklarım hakkında bazı bilgilere sahibim. Başvuru şekli ve resmi yazışmalar konusunda ise kısmen bilgi sahibiyim	7	(K,44Y) (K,57y), (E,48Y), (E,55Y), (E,46Y), (E,52Y) (E,39Y)

11 öğretmen suç olabilecek davranışlar hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını ve resmi süreci okullarından başlatacaklarını belirtmekte, 7 öğretmen ise devlet memurları kanununa ilişkin bazı bilgilere sahip olduğunu ancak resmi yazışma kuralları ve başvuru süreci hakkında kısmen fikir sahibi olduklarını belirtmektedir. Konuya ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

'Kısmen var. Okul idaresinin yönlendirmesi ile resmi prosedürü uygularım. Sonuçlanmazsa dava açarım' (E,33Y)

'Güncel olarak takip edemediğim için son kanun ve yönetmeliklerden haberim yok. Gerekirse araştırır öğrenirim' (K,27Y)

'Başvuracağım ilk birim sendika oluyor. Zaman zaman okul idaresi de bilgilendiriyor. Öğretmen olarak suç olabilecek davranışları tam olarak bilmiyorum. Bir dönem müdür yetkili öğretmenlik yaptığım için resmi yazışma kurallarını biliyorum. Fakat kullanılmadığı zaman unutuluyor' (E,39Y)

Herhangi bir idari/hukuki sorun karşısında ilk olarak danışıp görüş alacakları birime yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4- Herhangi bir idari/hukuki sorun karşısında ilk olarak danışıp görüş alacakları kaynakların tespiti

Öğretmenlerin herhangi bir idari/hukuki sorun karşısında öncelikli olarak danışıp görüş alacakları birim	**f**	**Öğretmenlerin kişisel özellikleri**
Karşılaştığım sorunu öncelikle sendikama danışırım	6	(E,32Y), (K,30Y), (K,44Y), (E,39Y), (K,37Y), (E,35Y)
Meslektaşlarıma danışırım	6	(K,27Y), (E,52Y), (K,24Y), (K,28Y), (E,33Y), (E,48Y)
Milli eğitim müdürlüğüne danışırım	2	(K,41Y), (E,46Y)
Okul idareme başvururum	2	(K,57Y), (E,55Y)
Kanun ve yönetmelikleri incelerim	2	(E,28Y), (K,29Y)

Tablo 4'e göre karşılaştığı sorunu öncelikle sendikasına danışan öğretmen sayısı 6, meslektaşlarına danışan öğretmen sayısı 6, milli eğitim müdürlükleri, kanun ve yönetmelikler ve okul idaresine danışan öğretmen sayısı ise 6'dır.

Konuya ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir.

'Herhangi bir sorun yaşadığımda ilk olarak sendika yetkilisi ile görüşürüm. Çünkü mevzuata sahipler. Aynı zamanda meslektaşlarımdan ve okul idaresinden görüş alırım' (E,32Y)

'İnternetten kanun ve yönetmelikleri inceler okuldaki arkadaşlarım ilk danışacağım gruptur' (K,24Y)

'Sorunun ne olduğuna bağlı olarak tecrübeli okul müdürümden görüş alırım' (E,55Y)

Öğretmenlerin herhangi bir sorun karşısında öncelikli olarak danışacakları kaynak sendikalar ve meslektaşları olup bunu eşit oranda milli eğitim müdürlükleri, kanun ve yönetmeliklerle soruna göre okul idaresi izlemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin idari/hukuki sorunlar karşısında izledikleri yolların belirlenmesine yönelik araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir. Okul müdürleri ile idari sorun yaşayan öğretmen sayısı diğer idari/hukuki sorunlara göre daha fazladır. Okul müdürleri yasaları ve yaptırımları uygulama birimi olduğu için çoğu zaman sorunun kaynağı okul müdürü olarak görülse de aslında resmi prosedürün işletimi söz konusu olabilmektedir. Sorun türüne bakıldığında okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin mesleki hak, ödev ve yaptırımları en çok sorun yaşanan alanlar olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki hak, ödev ve sorumlulukları detaylı olarak bilmedikleri, suç olabilecek

davranışlar hakkında net bir bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Uygun (2012)'un öğretmen sorunlarına ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların başında ekonomik sorunlar ve hukuki sorunlar gelmektedir (Habacı vd, 2013: 274). Hukuki sorunlar ise meslekte karşılaşılan güçlüklerin bir sonucu olarak görülmektedir. Öğretmenler herhangi bir idari/hukuki sorun karşısında öncelikle meslektaşlarına veya bağlı oldukları sendikalara danışmaktadırlar. Araştırma sonucuna bağlı olarak, öğretmen ve okul idarecilerin görev tanımları ile mesleki hak, görev ve sorumlulukları bilmeleri ve güncel olarak takip etmeleri, suç olabilecek davranışlar hakkında hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde bilgilendirilmeleri, yaşadıkları herhangi bir idari/hukuksal sorun karşısında yapacakları konusunda rehberlik almaları ve resmi yazışmalarla süreç hakkında yönlendirilmeleri, sendikalaşma ve sendikal haklar konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, Milli eğitim bünyesindeki hukuk müşavirliklerinin aktif hale getirilmesi, kanun, yönetmelikteki değişiklerin öğretmenlere rutin olarak verilmesinin yanında önemli olan değişiklikler hakkında toplantılar düzenlenip öğretmenlerin bilgilendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akın, L. (2012). Sendikaların iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanmasına katkısı. *Çalışma ve Toplum Dergisi.* 34: 101-124. http://calismatoplum.org/sayi34/levent%20akin.pdf adresinden edinilmiştir.

Asan, E. (2014). *Türk ve yabancı eğitim sendikalarının eğitim politikaları ve insan yetiştirme anlayışına etkilerinin karşılaştırmalı analizi.* Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 33: 77-87. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1009-published.pdf adresinden edinilmiştir.

Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2008). Öğretmen ve okul müdürlerinin maruz kaldıkları yıldırmanın yönü. *Bilig.* 46: 67-86. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873225.pdf adresinden edinilmiştir.

Eskridge, D. H. & Coker, D. R. (1999). Öğretmenlerde stres: belirtileri, nedenleri ve başa çıkma teknikleri. (Çev.) Buluş, M., *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5: 66-71. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/2017596656_20-%C3%96%C4%9ERETMENLERDE%20STRES.pdf adresinden edinilmiştir.

Gökçe, A. T. (2012). Mobbing: iş yerinde yıldırma, özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 18: 272-286. http://www.zgefdergi.com/Makaleler/324796988_18_17_ID_62.pdf adresinden edinilmiştir.

Göksoy, S. & Argon, T. (2014). Okullarda öğretmenleri engelleyici ve destekleyici stres kaynakları. *Journal Of Teacher Education And Educators.* 3(2): 245-271. http://jtee.org/document/issue6/MAKALE%206.pdf adresinden edinilmiştir.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A. & Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies.* 8(6): 263-277. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1312893267_17Habac%C4%B1%20%C4%B0brahim%20sos.-vd-263-277.pdf adresinden edinilmiştir.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi.* 20: 191-212. http://journals.manas.kg/mjsr/oldarchives/Vol10_Issue20_2008/604-1639-1-PB.pdf adresinden edinilmiştir.

Koca, M. (2012). Çocuk istismarında ihbar yükümlülüğü. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi.* 3(1): 113-128.

Koç, M. & Bulut, U. H. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *IOJES.* 1(1): 64-80. http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904508.pdf adresinden edinilmiştir.

Kumaş, V. & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 32: 123-139.

Otrar, M. & Özen, B. (2009). Rehber öğretmenlerin okul ortamında algıladıkları yıldırma davranışları. *İş Ahlakı Dergisi.* 2(3): 97-120. http://isahlakidergisi.com/wp-content/uploads/2014/06/sayi03-ozen.pdf adresinden edinilmiştir.

Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. & Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin stresle başa çıkma tarzları ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 17(3): 405-428. https://pegem.net/dosyalar/dokuman/127667-20120104171735-ozdemir.pdf adresinden edinilmiştir.

Özgan, H., Kara, M. & Arslan, M. C. (2013). Öğretmenlerin okul yöneticilerine uyguladıkları psikolojik yıldırma uygulamaları ve etkileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi.* 1(1): 2-14.

Öztürk, M. (2013). Sendikal demokrasinin örgütlü hareketler açısından önemi. Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* 18(2): 269-285. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduiibfd/article/viewFile/5000122129/5000112435 adresinden edinilmiştir.

Sabancı, A. & Şekerci, R. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere yönelttikleri yıldırma davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 31: 18-41. https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/viewFile/955/706 adresinden edinilmiştir.

Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 13(3): 103-127. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt13Sayi3/JKEF_13_3_2012_103-127.pdf adresinden edinilmiştir.

Taşdan, M. (2013). Eğitim işkolundaki sendikalara ilişkin öğretmen görüşleri; nitel bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 15(1): 231-265. https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138323-20131226141336-12.pdfx adresinden edinilmiştir.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAL ZORBALIK KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi, mbektas@sakarya.edu.tr

Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi, tayas@sakarya.edu.tr

Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, mhorzum@sakarya.edu.tr

Mehmet Akif HAYAL, Sakarya Üniversitesi, ahayal@sakarya.edu.tr

ÖZ

Günümüzde teknoloji kullanıcıları arasında çocukların sayıları hızla artmaktadır. Çocuklar çevrimiçi ortamları kullanırken birçok risk ve tehditlerle karşılaşmaktadırlar. Bu risk ve tehditlerin en tehlikelilerinden biri sanal zorbalıktır. Sanal zorbalık bireyin, başkaları tarafından teknoloji temelli iletişim araçları yoluyla zaman içinde tekrarlayıcı biçimde rahatsız edilmesi olarak tanımlanabilir. Sanal zorbalıktan kaynaklanan sorunlar sadece sanal ortamlarda kalmamakta bireylerin günlük hayatlarını da birçok yönden etkilemektedir. Sanal ortamlarda yapılan zorbalığın yol açtığı sorunlar okullara da yansımaktadır. Bu sorunların tespiti ve çözümü için sınıf öğretmenlerinin sanal zorbalık farkındalıkları oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modelinde yürütülmüştür. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 319 sınıf öğretmeni adayından oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Sanal zorbalık...gibidir. Çünkü,..." cümlesinin tamamlanmasıyla elde edilmiştir. Ham verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılarak kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlilik ve güvenilirliği sağlama ve metaforları nicel verilerle aktarma aşamaları takip edilmiştir. Sınıf öğretmeni adayları sanal zorbalık kavramına yönelik 153 farklı metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar araştırmacılar tarafından yedi farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kavramsal kategoriler; baskı olarak sanal zorbalık, zarar veren olarak sanal zorbalık, suç olarak sanal zorbalık, özgürlüğe müdahale olarak sanal zorbalık, bağımlılık olarak sanal zorbalık, yapay kişilik olarak sanal zorbalık, güç olarak sanal zorbalık, şeklinde sıralanmaktadır. Geliştirilen metaforların ve oluşturulan kavramsal kategorilerin daha çok olumsuz anlam taşıdıkları belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu tarafından sanal zorbalık kavramının risk ve tehlikeler içerebilecek bir kavram olduğunun farkında olunduğunu göstermektedir. Sanal zorbalık kavramı farkındalığının daha geniş taramalarla tespit edilmesi ve gerekli görülen sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalıkla ilgili farkındalıklarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, sanal zorbalık, metafor, algı

PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' METAPHORIC PERCEPTIONS FOR THE TERM OF CYBERBULLYING

ABSTRACT

Nowadays the number of children who use technology increases rapidly. Children encounter some risks and threads when they use virtual environments. One of he most dangerous risks and threads is cyberbulling. Cyberbulling can be defined as being disturbed again and again by others thruogh technocentric communication instruments. Problems that are originated from cyberbulling not only affect them in virtual environments, but

also affect individual's daily lives in many aspects. The problems that cause bullying which was made in virtual environments reflect on school, too. In order to determine and solve these problems, primary school teacher's awareness for cyberbullying is quite significant. Accordingly, the aim of the research is to reveal primary school teacher candidate's perceptions about the term of cyberbullying. The research was carried out in phenomenologic method that is one of the qualitataive research methods. Studying group was determined through proper sampling method and consist of 319 primary school teacher candidates who study in Head of Department of Primary School Teaching in 2015-2016 academic years. The data of the research was obtained by completing the sentences "Cyberbullying is like…… Because,……." In order to analyze the raw data, we used content analysis method and followed the stages of coding and cleaning, sample metaphore image compilation, category progress, providing validity and reliability and transferring metaphores with quantitative data. The primary school teacher candidates developed 153 different metaphores for the term of cyberbullying. Researchers gathered these metaphores in seven different cognitive categories. The cognitive categories range as cyberbullying as press, cyberbullying as the person who damage, cyberbullying as a crime, cyberbullying as response to freedom, cyberbullying as an addiction, cyberbullying as unnatural personality, cyberbullying as force. It is defined that developed metaphores and created cognitive categories have negative meaning mostly. This situation shows that primary school teacher candidates are generally know that the term of cyberbullying may include risks and threads. The primary school teacher candidates who aren't aware of cyberbullying should be determined through wider scanning and their awareness about cyberbullying should be developed.

Keywords: Primary school teacher candidate, cyberbullying, metaphore, perception

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri bireylere sağlamış olduğu kolaylığın yanı sıra amacının dışında kullanılmasıyla bazı olumsuzlukların yaşanmasına da neden olmaktadır. Yaşanan bu olumsuzluklardan biri de bireyin, başkaları tarafından teknoloji temelli iletişim araçları yoluyla zaman içinde tekrarlayıcı biçimde rahatsız edilmesi olarak tanımlanan sanal zorbalıktır (Bayar ve Uçanok, 2012). Patchin ve Hinduja (2006) sanal zorbalığı, elektronik araçların kasten ve tekrar eden bir şekilde başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması olarak tanımlamıştır. Sanal zorbalık olayları genellikle bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak karşısındaki kişi ya da kişilere zarar vermek amacıyla yapılan her türlü eylem olarak değerlendirilmektedir. Eylemin sanal zorbalık olarak değerlendirilmesi için kasıtlı yapılıyor olması, zarar vermek amacıyla yapılıyor olması ve eyleme maruz kalanın eylemden rahatsız olması gerekmektedir (Akt. Ayas, 2016).

Sanal zorbalık olaylarıyla ilgili okullarda yapılan çalışmalar (Li, 2005; Topçu, 2008; Mark, 2009; Dilmaç, 2009; Ayas ve Horzum, 2012; DePaolis ve Williford, 2014; Peker, 2015) sanal zorbalık olaylarının okullarda önemli bir sorun olduğunu, sanal zorbalık ve sanal mağduriyet durumlarının giderek yaygınlaştığını ortaya koymaktadır. Sanal zorbalık olaylarının yaygınlaşma sürecinde cinsiyet ve yaş önemli değişkenler olarak görülmektedir. Cinsiyet değişkeniyle ilgili çalışmalar incelendiğinde; bazı çalışmalarda erkeklerin daha fazla sanal zorbalık yaptığı, bazı çalışmalarda kızların erkeklere oranla daha fazla sanal zorbalık yaptığı ve bazı çalışmalarda ise cinsiyetin anlamlı farklılığa neden olmadığına yönelik araştırma sonuçları mevcuttur. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde cinsiyet ile sanal zorbalık arasında doğrudan bir ilişki görülmemektedir. Yaş değişkeniyle ilgili yapılan araştırmalarda ise yaş ve sınıf düzeyinin artmasıyla sanal zorbalık olaylarının arttığı görülmektedir (Ayas, 2016). Sanal zorbalık olaylarının artmasının nedenleri arasında yaş ilerledikçe kullanılan iletişim araçlarında internet, telefon, e-mail ve mesajlaşma programlarının bulunması da vurgulanmaktadır (Fin, 2004; Wolak, Mitchell ve Finkelhor, 2007; Ayas ve Horzum, 2012). Ayas, (2016) bu tür davranış sergileyenlerin daha çok kullandığı iletişim araçları yoluyla sanal zorbalık yaptığını veya sanal zorbalığa maruz kaldığını ifade etmiştir.

Sanal zorbalık olayları bireyleri psikolojik, duygusal ve sosyal olarak olumsuz şekilde etkilemekte ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların tespitinde ve çözümünde çocuklarla

uzun süreli olarak bir arada olan sınıf öğretmenlerinin sanal zorbalık farkındalığı önemlidir. Bu doğrultuda, sanal zorbalığın sınıf öğretmeni adayları tarafından nasıl algılandığının metaforlar yoluyla araştırılması amaçlanmaktadır. Bireylerin algılarını belirlemede metaforlar birçok alanda sıkça kullanılmaktadır (Saban, 2008; Töremen ve Döş, 2009;Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Özdemir, 2012; Bektaş, Okur ve Karadağ, 2014; Aydın ve Sulak, 2015). Bu çalışmanın metaforlar yoluyla ortaya çıkarılacak imgelerle sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalığa ilişkin algılarını belirlemede önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada sanal zorbalık kavramına yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalığa yönelik;

1. Geliştirdikleri metaforlar kaç tanedir?
2. Geliştirdikleri metaforların ortak özelliklerine göre toplandıkları kavramsal kategorilerdeki cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin dağılımı nasıldır?
3. Geliştirilen metaforların kavramsal kategorilere dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımıyla belirlemeye yönelik olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgularla günlük yaşamımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz döneminde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 319 sınıf öğretmeni adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerden 124 tanesi eksik bilgi ve geliştirilen metafor için ifade edilen gerekçelerdeki mantıksal hatalardan ötürü çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmaya 145'i kadın, 50'si erkek; 9'u birinci sınıf, 58'i ikinci sınıf, 81'i üçüncü sınıf ve 47'si dördüncü sınıf olmak üzere toplam 195 sınıf öğretmeni adayının verileri dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına uygulama yapılmadan önce, farklı iki kavrama yönelik metafor çalışması örneklendirilmiştir. Metafor geliştirmeye yönelik gerekli bilgilendirmelerden ve öğretmen adaylarının sorularının cevaplandırılmasından sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulama 4 farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık kavramına yönelik algılarını belirlemek için hazırlanan ankette, cinsiyeti ve öğrenim görülen sınıf düzeyini belirlemek için birer soru, sanal zorbalık kavramına yönelik metaforları belirlemek için "Sanal zorbalık...gibidir" sorusu ve bu

metaforların kaynağını belirlemek için "Çünkü…" sorusu olmak üzere toplamda 4 soru yer almaktadır. Öğretmen adaylarından sanal zorbalık kavramına ilişkin sadece bir metafor geliştirmeleri ve bu metaforlarına gerekçe, dayanak sunmaları istenmiştir. Veri toplama kâğıdının görünüş ve kapsam geçerliliğini artırmak için sınıf eğitimi alanında iki uzmandan görüş alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki sınıf öğretmeni adaylarının metafor geliştirmeleri için kullandıkları 195 anket araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, Saban (2009) tarafından kullanılan içerik analizi basamakları takip edilmiştir.

1. Kodlama ve ayıklama: Sınıf öğretmeni adaylarından toplanan veriler incelenmiştir. Bir tane metafor geliştirip bunun gerekçesini mantıklı bir şekilde açıklayan veriler seçilmiştir. Toplanan 319 anket içerisinden bu özelliğe sahip 195 anket sıra numarası verilerek, çözümleme işlemlerinin kolay yürütülebilmesi için bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2. Örnek metafor imgesi derleme aşaması: 195 anket metafor ve gerekçeleri şeklinde listelendikten sonra 153 farklı metafor elde edilmiştir. Bu metaforları ve gerekçelerini ifade eden birer örnek sınıf öğretmeni adayı ifadesi seçilmiş ve ayrı bir liste oluşturulmuştur. Bu liste metaforların tekrarlanma sıklığına göre hazırlanmıştır. Verilen metafor gerekçesi ifadelerinin kime ait olduğunu belirlemek amacıyla ifadelerin başına, erkek için "E", kadın için "K", 1. sınıf için "1", 2. sınıf için "2", 3. sınıf için "3", 4. sınıf için "4" ve veri kağıdı sıra numarası sırasıyla eklenerek kodlama yapılmıştır. Örneğin K.2.11 kodlaması kadın, 2. sınıf ve 11 numaralı sınıf öğretmeni adayını ifade etmektedir.

3. Kategori geliştirme aşaması: Çalışma grubundaki 195 sınıf öğretmeni adayının geliştirmiş olduğu 153 farklı metafor öncelikle metaforlar dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra metafor gerekçeleri dikkate alınarak kavramsal kategorilere son halleri verilmiştir.

4. Geçerlilik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre nitel araştırmalarda geçerliliği sağlama adına, verilerin toplanmasından sonuçlarına kadar sürecin ayrıntılı bir şekilde açıklanması önemli bir ölçüttür. Bu araştırmada geçerliliği sağlama adına veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanında güvenilirliğin sağlanması adına kategoriler oluşturulduktan sonra, Sınıf Eğitimi ABD'sinde görev yapan bir uzmana metafor ve gerekçelerinin yazılı olduğu ve kavramsal kategorilerin isimlerinin yazılı olduğu bir kağıt verilmiş ve doldurması istenmiştir. Bütün metaforlar bir kategori ile eşleştirildikten sonra bu veriler araştırmacıların eşleştirmeleri ile kıyaslanmıştır. Bu kıyaslama sonucunda "Güvenilirlik= Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülü (Miles ve Huberman, 1994) uygulanmıştır. Sonuç olarak Güvenilirlik = 180 /180+19= 0.90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre, güvenirliğin 0.70'in üzerinde çıkması yeterli kabul edilmektedir. Buna dayalı olarak elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

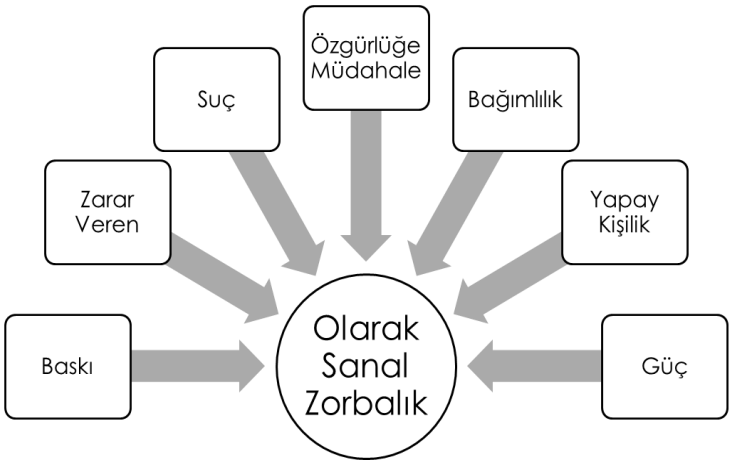
1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geliştirdikleri Metaforlar

Çalışma grubunda yer alan 319 sınıf öğretmeni adayı metafor geliştirme çalışmalarına katılmışlardır. Elde edilen veri toplama araçlarından 124 tanesi metafor geliştirilememesi gerekçesiyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Dahil edilmeyen bu veri toplama araçları incelediğinde sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun sanal zorbalık kavramının anlamını bilmemelerinden kaynaklanan ilgisiz metafor geliştirme nedeniyle elendiği

görülmüştür. Çalışma grubundan elde edilen 195 sınıf öğretmeni adayının geliştirdiği sanal zorbalık kavramına ilişkin 153 farklı metafor saptanmıştır.

2. Geliştirilen Metaforların Ortak Özellikleri Bakımından Kavramsal Kategorilere Ayrılması

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık kavramına ilişkin geliştirdikleri 153 metafor Şekil 1'de gösterildiği gibi yedi farklı kavramsal kategori altında incelenmiştir.



Şekil 1. Geliştirilen Kavramsal Kategoriler

Metafor sayılarına göre oluşturulan bu yedi kavramsal kategori; baskı olarak sanal zorbalık (36), zarar veren olarak sanal zorbalık (32), suç olarak sanal zorbalık (20), özgürlüğe müdahale olarak sanal zorbalık (23), bağımlılık olarak sanal zorbalık (11), güç olarak sanal zorbalık (16), yapay kişilik olarak sanal zorbalık (15) şeklinde sıralanmaktadır. En çok baskı olarak sanal zorbalık kategorisinde metafor bulunmaktadır. En az ise bağımlılık olarak sanal zorbalık kategorisinde metafor bulunmaktadır. Kavramsal kategorilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıflara göre Kavramsal Kategorilerdeki Metaforları Geliştiren Sınıf Öğretmen Adayı Sayıları

Kavramsal Kategoriler	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
… Olarak Sanal Zorbalık	Kadın (n)	Erkek (n)	1.Sınıf (n)	2.sınıf (n)	3.sınıf (n)	4.sınıf (n)	Toplam (n)
Baskı	29	10	2	11	12	14	39
Zarar veren	31	8	5	11	19	4	39
Suç	20	13	1	11	10	11	33
Özgürlüğe müdahale	21	8	1	6	15	7	29
Bağımlılık	21	3	-	9	8	7	24
Güç	11	5	-	5	9	2	16
Yapay Kişilik	12	3	-	5	8	2	15
Toplam	**145**	**50**	**9**	**58**	**81**	**47**	**195**

Tablo 1'de metafor sayılarına göre oluşturulan yedi kavramsal kategori, sınıf öğretmeni adayı sayısına göre incelendiğinde; baskı olarak sanala zorbalık ve zarar veren olarak sanal zorbalık kavramsal kategorilerinde en fazla metaforun geliştirildiği görülmektedir. En az metafor ise güç olarak sanal zorbalık kategorisinde geliştirilmiştir. Sınıflara göre toplam sınıf öğretmeni adaylarına bakıldığında 1. sınıfta toplam 9 sınıf öğretmeni adayının bulunduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak 1. sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık kavramına ilişkin anlamlı metafor geliştirme ve metaforları gerekçelendirme konusunda çok düşük başarı sergilemeleri görülebilir.

3. Kavramsal Kategorilerde Yer Alan Metaforlar

Kavramsal kategoriler içerisinde yer alan metaforların ve metaforları belirten sınıflara göre sınıf öğretmeni adayı sayılarının dağılımları tablolarda gösterilmiştir. Oluşturulan yedi kavramsal kategorinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımları yedi tablo ile aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. Baskı Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın (f)	Erkek (f)	1.Sınıf (f)	2.sınıf (f)	3.sınıf (f)	4.sınıf (f)	Toplam (f)
Dayatma	3	1	-	2	1	1	4
İşkence	2	-	-	-	2	-	2
Psikolojik baskı	2	-	-	1	1	-	2
Askeriye	-	1	-	1	-	-	1
Ayaklarımıza vurulan pranga	1	-	-	-	-	1	1
Baskı	1	-	-	-	1	-	1
Baskıcı kültür	1	-	1	-	-	-	1
Başkalarının etkisine maruz kalma	-	1	-	-	-	1	1
Bir mesleğe zorla yönlendirmek	1	-	-	-	-	1	1
Bir ressamın fırçasını elinden almak	1	-	-	-	-	1	1
Bir şeye mahkûm etmek	1	-	-	1	-	-	1
Emir	-	1	-	-	1	-	1
Ev sahibi evde iken eve girmek	1	-	-	1	-	-	1
İlluminati	-	1	-	-	1	-	1
İnsana her konuda baskı yapma	1	-	-	1	-	-	1
İnsanı etki altında bırakma	-	1	-	-	-	1	1

Kanunlar	-	1	-	1	-	-	1
Kavanoza Kapatılmış Sinek	1	-	-	1	-	-	1
Kendine bağlayan ip	1	-	-	-	-	1	1
Kıskaç	1	-	-	1	-	-	1
Kontrollü deney	-	1	-	-	-	1	1
Mahalle baskısı	1	-	-	-	1	-	1
Matematik	1	-	-	-	1	-	1
Sansür	-	1	-	1	-	-	1
Seçimlerde yaşanan baskı	1	-	-	-	-	1	1
Sınavlar	1	-	-	-	1	-	1
Soğuk algınlığına	1	-	-	-	-	1	1
Soyut bir baskı	1	-	-	-	-	1	1
Sülük	1	-	-	-	-	1	1
Sünger	1	-	-	-	-	1	1
Tasma	1	-	-	-	1	-	1
Tek dişi kalmış canavar	1	-	-	-	-	1	1
Yılan	1	-	1	-	-	-	1
Zorla evlilik	-	1	-	-	-	1	1
Zorla satılan eşya	1	-	-	-	1	-	1
Zorlama hayat	1	-	-	-	1	-	1
Toplam	**29**	**10**	**2**	**11**	**12**	**14**	**39**

Tablo 2'de görüldüğü gibi, baskı olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 36 metafor bulunmaktadır. Dayatma, işkence ve psikolojik baskı metaforları en sık tekrar eden metaforlardır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *dayatma* metaforu için K.2.22 "*Bir aldatma söz konusu ve kendi bilgilerini başkasına empoze etme durumu vardır.*", *işkence* metaforu için K.3.108 "*İnsanları zorla bir şeyi yaptırmaya itiyor. İnsanı hâkimiyeti altına alıyor ve kendine bağlı kılıyor. Bir süre sonra insanlar sadece sanal ortamın bir üyesi olup ondan kopamıyor*", *psikolojik baskı* metaforu için K.3.135 "*İnsanların psikolojik durumunu ele geçirerek bir baskı oluşturur. Onların hareketlerinde değişim meydana gelir.*" *matematik* metaforu için K.3.124 "*Matematik hayatın her alanında bizi zorlayan, yaptırım gücü fazladır. Yürürken, düşünürken koşarken her daim bize zorla bir şekilde hayatımıza müdahale eder. Biz ne kadar istemesek de kaçış yok gibidir*", şeklindeki gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir. Zarar veren olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisindeki metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Zarar Veren Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın (f)	Erkek (f)	1.Sınıf (f)	2.sınıf (f)	3.sınıf (f)	4.sınıf (f)	Toplam (f)
Mikrop	4	-	-	-	3	1	4
Virüs	2	2	-	1	3	-	4
Düşman	1	1	-	1	1	-	2
Ağacı kemiren kurt	1	-	-	1	-	-	1
Ahtapot	1	-	-	-	1	-	1
Asit yağmuru	1	-	-	1	-	-	1
Ateş	1	-	1	-	-	-	1
Çekiç	1	-	-	1	-	-	1
Çöp kutusu	1	-	-	1	-	-	1
Deprem	1	-	-	-	1	-	1
Dost görünen düşman	1	-	-	-	-	1	1
Falçata	1	-	-	1	-	-	1
Hançer	1	-	-	-	1	-	1
Hastalık virüsü	1	-	-	-	-	1	1
Her türlü kötülük	1	-	1	-	-	-	1
Her yere bulaşan ruj	1	-	-	-	-	-	1
İnsan düşmanı	1	-	-	-	-	-	1
İnternet üzerindeki virüs	-	1	1	-	-	-	1
Kabak oyun	-	1	-	-	1	-	1
Kanser hücresi	1	-	-	-	-	1	1
Kavga	-	1	-	-	1	-	1
Kene	1	-	-	-	1	-	1
Kötü	1	-	-	1	-	-	1
Pimi çekilmiş bir bomba	1	-	1	-	-	-	1

Rahatsız edici her şeye	-	1	-	1	-	-	1
Salgın hastalık	1	-	-	-	1	-	1
Sanal şiddet	-	1	1	-	-	-	1
Sinek	1	-	-	-	1	-	1
Şiddet	1	-	-	-	1	-	1
Tükenmez kalem	1	-	-	-	1	-	1
Vampir	1	-	-	-	1	-	1
Zihin istismarı	1	-	-	1	-	-	1
Toplam	**31**	**8**	**5**	**11**	**19**	**4**	**39**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, zarar veren olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 32 metafor bulunmaktadır. Mikrop, virüs ve düşman metaforları en sık tekrar eden metaforlardır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *mikrop* metaforu için K.4.192. *"Vücudumuzu ele geçiren mikroplara karşı koyamayız ya da karşı koymak güçtür. Sanal zorbalıkta da karşı konulamaz ve irademizi ele geçiren bir güç vardır"*, *virüs* metaforu için K.2.69 "*Virüsler insana zarar verir ve bu işi fark ettirmeden yaparlar. Neyin\kimin ne zaman zarar verdiğini anlayamadığımız gibi sanal zorbalıkta da bunu görür. Bizi rahatsız eder, zarar verir ancak göremeyiz*.", *düşman* metaforu için K.3.86. "*Düşmanın nerede, ne zaman, ne yapacağı belli olmaz. Kendimizi bu düşmandan korumak için gerekli önlemi almalıyız. Düşmanımız hayatımızı çok zor duruma sokar, hayatımıza kasteder. Bu yüzden düşmanımıza dikkat etmeliyiz."*şeklindeki gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir. Suç olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisindeki metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Suç Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın (f)	Erkek (f)	1.Sınıf (f)	2.sınıf (f)	3.sınıf (f)	4.sınıf (f)	Toplam (f)
Hırsızlık	4	4	-	1	4	3	8
Taciz	4	3	-	4	1	2	7
Cinsel taciz	1	-	-	-	-	1	1
Çalmak	1	-	-	-	-	1	1
Ehliyetsiz araba kullanmak	-	1	-	-	1	-	1
Gasp, hırsızlık	-	1	-	1	-	-	1
Gerçek hayattaki zorbalık	-	1	-	-	1	-	1

Haneye tecavüz	1	-	-	-	1	-	1
Hile yapmak	1	-	-	-	-	1	1
Kopya çekmek	1	-	-	1	-	-	1
Özel hayatı ihlal etmek	1	-	-	-	-	1	1
Sanal dünyada zulmetmek	1	-	-	-	-	1	1
Sanal sapık	1	-	-	-	1	-	1
Sanal taciz	-	1	1	-	-	-	1
Sapıklık	1	-	-	-	1	-	1
Şeytan	1	-	-	1	-	-	1
Tecavüz	-	1	-	1	-	-	1
Tecavüze uğramak	-	1	-	-	1	-	1
Terör	1	-	-	-	-	1	1
Zulüm	1	-	-	1	-	-	1
Toplam	**20**	**13**	**1**	**10**	**11**	**11**	**33**

Tablo 4'te görüldüğü gibi, suç olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 20 metafor bulunmaktadır. Hırsızlık ve taciz metaforları en sık tekrar eden metaforlardır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *hırsızlık* metaforu için E. 4.182. *"İnsanların sosyal yaşamda ilişiklerini zedeler. İnsanlar başkalarına olan sevgi ve güven duygusunu yitirmelerinin yanında psikolojik men kendini güçsüz, baskı altında ve kötü ruh halinde hisseder. İnsanların diğer insanlara olan güvenini, merhametini çaldığı için hırsızlığa benzer"*, *taciz* metaforu için K.4.203 *"Siz istemediğiniz halde size rağmen devam eder. Sizin itirazlarınız ya da sizin fikirleriniz dikkate alınmaz. Bundan dolayı sanal âlemde yapılan zorbalıkla gündelik hayatta yapılan taciz arasında hiçbir fark yoktur"*, haneye tecavüz metaforu için K.3.94. "*İstemediği halde bazı insanların fotoğrafları internette yayınlanmakta bunlardan insanların haberi olmamaktadır. Haneye tecavüzde de ev sahibinin haberi olmadan evine zorla girmektir. İnternetin kötü yolla kullanılmasına örnek olur"* şeklindeki gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir. Özgürlüğe müdahale olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisindeki metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Özgürlüğe Müdahale Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın (f)	Erkek (f)	1.Sınıf (f)	2.sınıf (f)	3.sınıf (f)	4.sınıf (f)	Toplam (f)
Özgürlük kısıtlaması	5	1	-	2	4	-	6
Hapishane	1	1	-	-	1	1	2
Barbarlık	-	1	-	1	-	-	1

Düşünceleri yok etmek	1	-	-	-		1	1
Esaret	1	-	-	-	1	-	1
Hayatın kısıtlanması	-	1	-	-	1	-	1
İnsanı hapseden kafes	1	-	-	-	1	-	1
İnsanların düşüncelerine baskı yapmak	1	-	-	-	1	-	1
Kafese hapsedilmiş kuş	1	-	-	-	1	-	1
Kafese tıkılmış güvercin	-	1	-	-	1	-	1
Kafesteki kuş	1	-	-	1	-	-	1
Kendini özgür hissederken hapsolmak	1	-	-	-	-	1	1
Kişinin sanal ortamdaki özgürlüğü	1	-	1	-	-	-	1
Körlük	1	-	-	-	-	1	1
Mahkûm olmak	1	-	-	-	1	-	1
Ölüm	-	1	-	1	-	-	1
Ömür törpüsü	1	-	-	-	1	-	1
Özgür olmamak	-	1	-	1	-	-	1
Özgürken kelepçe takmak	-	1	-	-	-	1	1
Töre	1	-	-	-	-	1	1
Yok etmek	1	-	-	-	1	-	1
Zincir	-	1	-	-	1	-	1
Zincire vurulmuş köle	1	-	-	-	-	1	1
Toplam	**21**	**8**	**1**	**6**	**15**	**7**	**29**

Tablo 5'te görüldüğü gibi, özgürlüğün kısıtlanması olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 23 metafor bulunmaktadır. Özgürlük kısıtlaması ve hapishane metaforları en sık tekrar eden metaforlardır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *özgürlük kısıtlaması* metaforu için K.2.51 "*Sanal zorbalık, sanal ortam şahsa zorla kullanarak yaptırılan istismar gücünde bir şeydir. Bu da kişinin genel haklarını, özgürlüğünü, demokrasi hakkını engeller"hapishane*metaforu için K.4.178. *"Sanal dünya en iyi niyetle ortaya çıksa da insanı kendi dünyasına hapseder. O iyi niyetli şey bir zorbaya dönüşür ve insanın ondan kurtulmasını imkânsız kılar. İnsanlar sanal âlemin o gösterişli ve zengin dünyasında yapayalnız kalırlar. Tıpkı bir hapishane koğuşundaki ranzada üst katta oturan yalnız insan gibi", kafesteki kuş* metaforu için K.2.39 *"Hayatına devam eder. Bakılır ve sevilir. Yiyeceği, içeceği verilir. Kafesi temizlenir. Fakat yalnızdır. Belirli bir ortama sıkışmıştır. Çoğunlukla aynı yerdedir. Aynı şeyleri görür, aynı yere bakarlar. Mecburdur çünkü"*, şeklindeki

gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir. Bağımlılık olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisindeki metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Bağımlılık Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın	Erkek	1.Sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam
	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)
Bağımlılık	9	-	-	3	2	4	9
Sigara	3	1	-	1	3	-	4
Uyuşturucu	3	-	-	1	-	2	3
Alkol	1	-	-	1	-	-	1
Bir İşe Kendini Kaptırmak	1	-	-	-	-	1	1
Çekirdek	-	1	-	-	1	-	1
Ekmek yemek zorunda olmak	-	1	-	1		-	1
Kara kutu	1	-	-	-	1	-	1
Kişiyi iğnelemeye	1	-	-	1			1
Patates kızartması	1	-	-	1		-	1
Saplantı	1	-	-	-	1	-	1
Toplam	**21**	**3**	**-**	**9**	**8**	**7**	**24**

Tablo 6'da görüldüğü gibi, bağımlılık olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 11 metafor bulunmaktadır. Bağımlılık, sigara ve uyuşturucu metaforları en sık tekrar eden metaforlardır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *bağımlılık* metaforu için K.4.167 *"İnternet ve sosyal medya insanlar üzerinde son yıllarda oldukça etkilidir. Bu zorbalıklar bilgisayarımızdan telefonumuza kadar her şeye dahil olmuş bir çekici etkidir. Hayatımızda zaman çok etkilidir. İstemeyerek de olsa telefona ve sosyal medyaya giren çıkamıyor. Bu nedenle sanal zorbalık istemsiz bağımlılıktır"*, *sigara* metaforu için K.3.141 *"Bir kere sanal ortama bağlandın mı daha kurtulamazsın. Baş ağrısı, göz ağrısı gibi şikâyetler oluşmaktadır. Ancak bir nevi mecburiyettir. Sosyal paylaşım sitelerine girdiğimizde yeni bir kişinin arkadaşlık isteği göndermesine, mesaj atmasına bir cevap verme zorunluluğumuz varmış gibi hissederiz. Tıpkı sigara gibidir. Bir türlü bırakamazsın"*, *uyuşturucu* metaforu için K.4.207 *"Birey bu ortama ilk başta bir defalık diye düşünüp başlarken zamanla onu bırakamamakta ondan uzaklaşamamaktadır. Bağımlılığa neden olmaktadır"*şeklindeki gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir. Güç olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisindeki metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Güç Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın (f)	Erkek (f)	1.Sınıf (f)	2.sınıf (f)	3.sınıf (f)	4.sınıf (f)	Toplam (f)
Baskıcı bir yönetim	1	-	-	-	1	-	1
Dikta rejimi	1	-	-	1		-	1
Farenin kediye kafa tutması	1	-	-			1	1
Güç kullanarak egemenlik kurmak	1	-	-	-	1	-	1
Hitler	-	1	-	-	1	-	1
İstem dışı öğretilen bilgi	1	-	-	1		-	1
Karısını döven adam	1	-	-	-	1	-	1
Kominizim	1	-	-	-	1	-	1
Krallık	-	1	-	-	1	-	1
Pantolon paçasına yapışan diken	1	-	-	1	-	-	1
Sömürge	1	-	-	-	1	-	1
Tahterevalli	1	-	-	1	-	-	1
Tava	1	-	-	1	-	-	1
Uzaktan kumanda	-	1	-	-		1	1
Uzaktan taciz etmek	-	1	-	-	1	-	1
Yasa dışı güç	-	1	-	-	1	-	1
Toplam	**11**	**5**	**-**	**5**	**9**	**2**	**16**

Tablo 7'de görüldüğü gibi, güç olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 16 metafor bulunmaktadır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *dikta rejimi* metaforu için K.2.25. *"Bir dayatmadır. İnsan olarak özgür bağımsız kararlar almayı isteriz. Ancak bu dayatmalar önceden belirlenmiş şeyleri yaşama duygusu uyandırıyor bireylerde" güç kullanarak egemenlik kurmak* metaforu için K.3.91. *"Artık internet bizi o kadar esiri altına aldı ki üstümüzde karşı konulmaz bir güç, egemenlik kurdu"*, *uzaktan taciz etmek* metaforu için E.3.152 "*Bir insanı dövüp hastanelik etmek ya da onun karşısına çıkıp küfürler etmek ile onu sürekli arayıp yada mesaj atıp ona küfürler edip onu bulup döveceğinizi söylemekle pek bir farkı yok gibi insanı yine rahatsız etmiş ve huzurunu kaçırmış oluruz."*şeklindeki gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir. Yapay kişilik olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisindeki metaforların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Yapay Kişilik Olarak Sanal Zorbalık Kavramsal Kategorisindeki Metaforların Cinsiyete ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Metafor adı	**Cinsiyet**		**Sınıf Düzeyi**				
	Kadın (f)	Erkek (f)	1.Sınıf (f)	2.sınıf (f)	3.sınıf (f)	4.sınıf (f)	Toplam (f)
Akvaryumdaki köpekbalığı	1	-	-	-	1	-	1
Dedikoducu teyzeler	1	-	-	1	-	-	1
Eğitim sistemi	-	1	-	1		-	1
Güvensizlik	1	-	-	-	1	-	1
Havlayan köpek	-	1	-	-	1	-	1
Jöle	1	-	-	1		-	1
Kandırmak	1	-	-	-	1	-	1
Kişiliksiz bir insan	1	-	-	-	1	-	1
Klavye kabadayılığı	1	-	-	-	1	-	1
Kukla	1	-	-	1		-	1
Maske	1	-	-	1		-	1
Perde	1	-	-	-	1	-	1
Sahte delikanlılık	1	-	-	-	-	1	1
Sevilmeyen arkadaş	1	-	-	-	-	1	1
Yalancı delikanlılık	1	-	-	-	1	-	1
Toplam	**12**	**3**	**-**	**5**	**8**	**2**	**15**

Tablo 8'de görüldüğü gibi, yapay kişilik olarak sanal zorbalık kavramsal kategorisinde 15 metafor bulunmaktadır. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde adayların *güvensizlik* metaforu için K.3.92. "*Kendine güveni olmayan, gerçek hayatta yapamayacağı ve söyleyemeyeceği şeyleri sanal ortamda rahatça söyleyebilen insanların işidir. Kendiyle barışık olmayan, kendini yalnız hisseden insanların kendini daha rahat hissettiğini düşünmesinden dolayı artmaktadır.", jöle* metaforu için K.2.38. "*Bildiğiniz üzere jöle bulunduğu kabın şeklini alır. Yani sanki o kapmış gibi görünür. Sanal zorbalık da jöleye benzer. Çünkü sosyal medyada insanlar jöle misali kendini istediği kalıba sokup istediği gibi davranabilir. Ama aslında kimse onun jöle olduğunu anlayamaz, herkes konduğu kabı muhat tap alır.", klavye kabadayılığı* metaforu için K.3.119 *"Bazı insanların sosyal yaşantılarındaki zorbalıkları onlar için o kadar normalleşmiş ki sorunu sanal ortamda ister istemez gösteriyorlar ve başkalarını aşağılayacak kendilerinin yükseleceğini düşünüyorlar"* şeklindeki gerekçeleri örnek olarak gösterilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından hareketle sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık kavramına yönelik toplam 153 metafor geliştirdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları üzerinde farklı kavram ve olgulara yönelik metafor çalışmaları incelendiğinde (Saban, 2004; Gültekin, 2013; Aydın ve Sulak, 2015;) benzer şekilde metafor çeşitliliğinin fazla olduğu görülmüştür.

Geliştirilen metaforlar benzerlikleri göz önüne alınarak yedi kavramsal kategoriye göre sınıflandırılmıştır. Bu kavramsal kategoriler; baskı olarak sanal zorbalık (36), zarar veren olarak sanal zorbalık (32), özgürlüğe müdahale olarak sanal zorbalık (22), suç olarak sanal zorbalık (20), yapay kişilik olarak sanal zorbalık (15), güç olarak sanal zorbalık (16) ve bağımlılık olarak sanal zorbalık (11) gibi kavramsal kategorilerden oluşmaktadır. Geliştirilen metaforlar, en çok baskı (35) olarak sanal zorbalık kategorisinde, en az ise bağımlılık (11) olarak sanal zorbalık kategorisinde yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde sanal zorbalık kavramının sınıf öğretmeni adayları tarafından farklı farklı anlaşıldığı görülse de bağımlılık (9), hırsızlık (8), taciz (7), özgürlük kısıtlanması (6), mikrop (4), sigara (4), dayatma (4), virüs (4), uyuşturucu (3), işkence (2), psikolojik baskı (2), hapishane (2) ve düşman (2) metaforlarının birden fazla geliştirildiği söylenebilir. Sınıf öğretmeni adayları tarafından geliştirilen bu metaforların sanal zorbalık davranışlarını içeren kavramlar olduğu görülmektedir. Sanal zorbalığı içeren olumsuz davranışlar; "isimsiz çağrılar, sanal ortamda asılsız beyan, kaynağı belirsiz negatif sözler, bir başkasının yerine geçme, tehdit etme, sindirme, aşağılama, hakaret etme, dedikodu yayma, kişisel fotoğrafları sanal ortamda izinsiz yayınlama, virüslü yazılımlar programlama, bilgisayar korsanlığı yapma, gizli kimlikle gönderilen yararsız (spam) e-postalar, bir kişi ya da grubu karalamak için e-posta ya da kısa mesajlar ile yayılan ses, görüntü ve metinler gönderme" olarak literatürde yer almaktadır (Arıcak ve diğerleri, 2008; Arıcak, 2009). Araştırma sonuçları literatürdeki bilgiler ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının genel olarak sanal zorbalık kavramına olumsuz anlam içeren metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının sanal zorbalık kavramının risk ve tehlikeler içerebilecek bir kavram olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının sanal zorbalık hakkındaki farkındalıklarının yüksek olduğunu ifade eden bazı araştırma bulgularıyla (Ayas ve Horzum, 2011; Beringer, 2011; Yılmaz, 2010) tutarlılık göstermektedir. Sonuçların bu şekilde ortaya çıkmasında cinsiyet fark etmeksizin öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun sanal zorbalık tehdidini önemsemelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir;

- Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık düzeyleri belirlenmelidir.
- İletişim teknolojilerini kullanma yaşının gün geçtikçe küçülmesi nedeniyle sınıf öğretmeni adaylarının olası öğrencilerinin daha fazla sanal zorbalığa maruz kalmaları söz konusu olabilecektir. Bu nedenle öğretmen adayları mevcut farkındalıklarını sürdürmeli yeni sanal zorbalık alanlarından haberdar olmalı ve sanal zorbalığı önleyici müdahale eğitimi almalıdır.
- Farklı kıdem derecelerine sahip sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri sanal zorbalık metaforları benzerlikleri ve farklılıkları yönüyle incelenebilir.
- Sanal zorbalıkla ilgili sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinin metaforik algıları incelenebilir.

- Sanal zorbalık ile ilgili sınıf öğretmenliği alanının farklı değişkenlerini ele alan metaforik algı araştırmaları yapılabilir.
- Değişik alanlarda yapılacak sanal zorbalık metafor çalışmalarından elde edilen metaforların zorba bakış açısıyla mı mağdur bakış açısıyla mı geliştirdikleri çalışma konusu yapılabilir**.**

KAYNAKÇA

Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Exploring the teachers' cyberbullying perception in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(2), 619-640.

Ayas, T. (2016). Sanal Zorbalık. T. Ayas ve M.B. Horzum (Ed.). Teknolojinin Olumsuz Etkileri (s.145-184). Ankara: Yayıncılık.

Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior, 11*(3), 253-261.

Arıcak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research, 34*(1), 169.

Aydın, E. ve Sulak, S. E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 482-500.

Bayar, Y. ve Uçanok, Z. (2012). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalik arasındaki ilişkiler: genelenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 27*(70), 101.

Bektaş, M., Okur, A. ve Karadağ, B. (2014). İlkokul ve ortaokul son sınıf öğrencilerinde metaforik algı olarak kitap. *Türk Kütüphaneciliği, 28*(2), 154-168.

Beringer, A. (2011). *Teacher's perceptions and awareness of cyberbullying among middle school students.* Counselor education master's theses, The College at Brockport: State University of New York.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

DePaolis, K. & Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. *In Child & Youth Care Forum 3* (44), 377-393.

Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1291-1325.

Finn, J. (2004). Survey of online harassment at a university campus. *Journal of İnterpersonal Violence, 19,* 468-483.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169).

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Journal of Educational Sciences Research, 1*(1), 97-121.

Li, Q. (2005). Cyberbullying in Schools: Nature and Extent of Canadian Adolescents' Experience. *Online Submission*.

Mark, L.K. (2009). Student, educator, and parent perceptions of cyber bullying in three Hawai'i middle schools. Unpublished thesis. University of Hawai'i Educational Psychology.

Mıles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). An Expanded Source Book Qualitative Data Analysis.(Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(3), 369-393.

Patchin, J.W. and Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: A preliminary look at cyber bullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148–169.
Peker, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık statülerini yordayan risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 40*(181).
Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sinif öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.
Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496.
Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.
Topçu, Ç. (2008). *The relationship of cyber bullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring*. Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Educational Reform, 13*(3), 295-306.
Tuncay, A. ve Horzun, M. B. (2012). On being cyber bully and victim among primary school students. *Elementary Education Online, 11*(2), 369-380.
Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of adolescent health, 41*(6), S51-S58.
Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
Yılmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6*(4), 263-270.



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN "GENETİK OKURYAZARLIK" DÜZEYLERİ HANGİ SEVİYEDE OLMALIDIR?

Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, maltiparmak@mu.edu.tr

Güliz KAYMAKCI, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Doktora öğrencisi, gulizkaymakci@gmail.com

ÖZ

Genetik okuryazarlık; bireylerin genetik ile ilgili anahtar kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olması, günlük hayatta karşılaştığı genetik kavramları anlayabilmesi ve gerektiğinde insan yaşamını ilgilendiren kritik konularda alınacak kararlara etkin olarak katılabilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Genetik okuryazarlık; sadece temel bir genetik bilgisine sahip olmayı değil, aynı zamanda bu konularda eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeteneğini de geliştirmiş olmakla da yakından ilgilidir. Bu nedenle bu araştırmada; Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin "Genetik Okuryazarlık" düzeylerinin hangi seviyede olduğunun ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda son 3 yılda öğrenim gören öğretmen adaylarına (n=224) Bowling ve ark. (2008) tarafından geliştirilen "Genetik Okuryazarlık Testi" uygulanarak veriler elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeyleri betimsel istatistik, sınıf düzeyi ve alt faktörlerin genetik okuryazarlık düzeyine olan etkisi tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile belirlenmiştir. Araştırma bulguları; Sınıf öğretmeni adaylarının genetik okuryazarlık düzeylerinin %36.6 oranında "çok düşük", % 59.4 oranında "düşük", % 4 oranında ise "orta" seviyede olduğu ve "yüksek" puan olan öğrenci olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının, beklenilen seviyede genetik okuryazarı olmadıklarını ortaya koymuştur. "Genetik yüzyılını" yaşayan günümüz toplumları bireylerini; genetik ile ilgili anahtar kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip, günlük hayatta karşılaştığı genetik kavramları anlayabilen ve gerektiğinde insan yaşamını ilgilendiren kritik konularda alınacak kararlara etkin olarak katılabilecek bireyler şeklinde eğitmeye önem vermektedirler. Sınıf öğretmenleri, ilkokul eğitim programında yer alan konu alanları yanında insan hayatı ile doğrudan ilişkili olan disiplinlerle ilgili temel bilgi, kavram ve süreçlerin nasıl ve hangi düzeyde öğretileceği konusunda temel ilke ve becerileri de eğitim fakültelerindeki eğitimleri sırasında kazanmalıdırlar. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen eğitiminde bazı düzenleme ve değişimlerin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Sınıf Öğretmenliği öğrencileri, Genetik Okuryazarlık, Genetik Okuryazarlık testi, Düzey

ON WHAT LEVEL SHOULD THE "GENETICS LITERACY" OF THE STUDENTS OF CLASSROOM TEACHERS BE?

Abstract

Genetics Literacy is referred as having the necessary information about the key concepts of genetics, being able to understand the concepts of genetics frequently encountered in daily life, being able to participate actively in the decisions concerning the critical issues of human life. Genetics Literacy is closely related to not only possesing basic genetics knowledge, but also developing the ability to think critically and reflectively. Because of this in this study, it is aimed to reveal the level of the "Genetic Literacy" of the students of Pre-service Classroom Teacher. With this purpose, employing the survey model, the data were collected through "Genetic literacy scale" developed by Bowling, et all (2008). The sampling of the current study is comprised of

the students of the last three years, attending the Department of The Pre-service Classroom Teacher Education at the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University. The Pre-service Classroom teachers' attitudes towards the level of genetics literacy were determined by using descriptive statistics, and the effects of class level and the sub-factors were determined through One-way ANOVA. According to the research findings, it is found out that the level of the "Genetic literacy" of Pre-service Classroom teachers are as the following; "Very Low" with a ratio of 36.6%, "Low" with a ratio of 59.4% and "Medium" with a ratio of 4% and the level "High" hasn't been found. The obtained results of teachers reveal that they are not as literate as expected. Today's societies, living the "Century of Genetics", give importance to raise individuals who have enough knowledge about the key concepts of genetics, can understand the concepts of genetics encountered in everyday life and can participate actively in the decisions on critical issues concerning the necessities of human life. Pre-service Classroom teachers, besides the subjects in the school curriculum, need to gain the basic principles and skills on how and on what level the basic information, concept and processes directly related to human life should be taught throughout their education at the Faculty of Education. The results obtained from this study reveal that there needs to be some adjustments and changes in teacher education

Key words: Pre-service classroom teachers, Genetics literacy, Genetic literacy scale, level

GİRİŞ

Genetik okuryazarlık; bireylerin genetik ile ilgili anahtar kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olması, günlük hayatta karşılaştığı genetik kavramları anlayabilmesi ve gerektiğinde insan yaşamını ilgilendiren kritik konularda alınacak kararlara etkin olarak katılabilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Bowling, 2007; Bowling ve ark., 2008). Genetik okuryazarlık; sadece temel bir genetik bilgisine sahip olmayı değil, aynı zamanda bu konularda eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeteneğini de geliştirmiş olmakla da yakından ilgilidir (Sidler, 2009). Şüphesiz bilimsel okuryazarlık 21. yüzyılda tüm alanlarda yetişen öğretmen adaylarında geliştirilmesi gereken önemli bir nitelik olarak karşımıza çıkmaktadır. Genetik okuryazarlığının geliştirilmesindeki temel amaç ise, genetik biliminin; "Genetik Çağını" yaşayan dünyanın; beslenmeden tutunda gelişmiş tıbbi uygulamalara kadar hem yerel hem de global olarak birçok sorunun çözümü konusunda insanoğlunu ümitlendirmesi ve aynı zamanda zihinlerde soru işareti bırakan birçok problemi de beraberinde getirmesidir. Örneğin GDO'lu tohumlar ve gıdalar, insan ve hayvan genlerinin klonlanması, Transgenik biyoteknolojiler (ilaçlar, aşılar, ölçüm testleri vb), biyolojik silahlar vb uzayıp giden büyük bir liste genetik biliminin insanoğlunun geleceğini şekillendirecek bir boyuta ulaştığını göstermektedir. Bu uygulamaların "Genetik Çağını" yaşayan her birey tarafından doğru anlaşılması, bilinmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Acra, 2006; Karagöz ve Çakır, 2011; Pearson ve Liu-Thompkins, 2012). Bu nedenle ülkeler, genetik bilimine ayrı bir önem vermekte, eğitim programlarına genetik bilgiyi de kapsayan kazanımları eklemekte ve yeni bilgilerle güncellemeye önem vermektedirler. Ülkemizde öğrenciler ilk kez ortaokul döneminde genetik kavramı ve genetik ile ilgili bilimsel bilgiyle karşılaşmaktadırlar. 8. sınıf "Hücre bölünmesi ve Kalıtım" ünitesinde "DNA ve Genetik Kod" bölümünde DNA'nın yapısı, Replikasyon, Genetik Mühendisliği, Adaptasyon ve Evrim ile ilgili görüşler ve Canlılarda Klonlama konuları ile ilgili tanıtıcı ve teorik bilgiler verilmektedir. Lise döneminde, 10. sınıfta; Kalıtım ve biyolojik çeşitlilik, Modern genetik uygulamaları (rekombinat DNA teknolojisi, Gen terapisi ve DNA parmak izi) ve 11. sınıfta; Kalıtım, Gen Mühendisliği ve Biyoteknoloji (Mendel Genetiği, Modern Genetik, DNA'nın yapısı ve Replikasyon, Protein Sentezi, Biyoeknoloji ve Gen Mühendisliği) konuları ile temel genetik konuları yanında biyoteknoloji kavramı ve biyoetik konularında da kazanımlar bulunmaktadır. Hayatın Başlangıcı ve Evrim ünitesi ise 12. sınıfta (Hayatın başlangıcı ve türlerin evrimi ile ilgili görüşler) teorik olarak işlenmektedir. Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği bölümlerinde genetik ve diğer modern genetik bilimleriyle ilgili seçmeli dersler bulunmuyorsa, genetik veya biyoteknoloji konularına yönelik spesifik ders bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenliği programına girmek isteyen lise öğrencileri TM 2'den yani LYS I

(Matematik, Geometri) ve LYS 3 (Edebiyat, Coğrafya) sınavlarına girmektedirler. Ayrıca sayısal bölümden gelen öğrencilerden, LYS 2 puanları yüksek olanların da sınıf öğretmenliği bölümlerine girebilme şansı bulunmaktadır. Lisede Matematik-Fen bölümlerinde okuyan öğrenciler de sınıf öğretmenliği branşını seçebilmektedirler (www.meb.gov.tr).

Sınıf öğretmenlerinin; küçük yaşlardaki çocukları, hayata hazırlamakla ilgili temel bilgi ve becerileri onlara kazandırmak yanında, onlara doğru bilgiyi ayırt etmeyi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, seçme ve karar vermeyi kapsayan karmaşık ve dinamik becerileri de kazandırmak asil görevleri arasındadır. Şüphesiz; çocuklara ilkokul yıllarında yapılacak eğitimin niteliği, gelecek hayatlarındaki başarıları, toplumdaki bireylere, olaylara ve hayatta karşısına çıkan problemlere ve kendilerine karşı tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sınıf öğretmenleri, ilkokul eğitim programında yer alan konu alanları yanında insan hayatı ile doğrudan ilişkili olan disiplinlerle ilgili temel bilgi, kavram ve süreçlerin nasıl ve hangi düzeyde öğretileceği konusunda temel ilke ve becerileri de eğitim fakültelerindeki eğitimleri sırasında kazanmalıdırlar. Bu nedenle bu araştırmada; Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ilk olarak "Genetik Okuryazarlık" düzeylerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD'nda son 3 yılda öğrenim gören öğretmen adaylarına Bowling ve ark. tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olan "Genetik Okuryazarlık Testi" uygulanmıştır. Sonuçlar tüm dünyada yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Problem Cümlesi

Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin genetik okuryazarlık düzeyleri hangi seviyededir?

Alt Problemler

Amaca yönelik şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genetik okuryazarlıkları hangi düzeydedir?
2. Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin genetik okuryazarlıkları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin anketin alt faktörlerine göre belirlenen bilgi düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?

Bu araştırmada tarama (survey) metodu kullanılmıştır. Tarama modeli seçilen grubun belirli bir konu hakkında bilgi, tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2006).

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2013-2014, 2014-2015 ve 2015-2016 Eğitim-Öğretim yıllarında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören, seçkisiz olarak örnekleme alınan ve Sınıf Öğretmenliği bölümünde okumakta olan toplam 224 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi araştırmacılar tarafından hazırlanan, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı bilgi formu, diğeri ise

Bowling ve ark. tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olan "Genetik Okuryazarlık Testi"'dir. Anketin kullanım izni araştırmacılar tarafından alınmış olup, ölçek; Genetik materyalin doğası (8 madde), transmisyon (4 madde), gen expresyonu (6 madde), gen regülesyonu (4 madde), evrim (3 madde), genetik ve toplum (6 madde) alt boyutlarından oluşan 31 soru içermektedir. *Genetik materyalin doğası* adı altında gruplanan sorularda kromozom, DNA ve gen kavramlarının özellikleri, birbirleri ile olan ilişkileri ve canlılar için önemi irdelenmiştir. *Gen expresyonu*ndaki sorularla adayların gen ile ilgili bilgisi ve genlerin çevre koşullarından etkilenip etkilenmediği hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. *Transmisyon* adı altında yer alan sorularla, adayların hastalık taşıyan ve anormal olan genlerin nesillere aktarılması ile ilgili görüşleri sorgulanmıştır. *Genetik ve Toplum* sorularında, gen bilgisinin teknolojiye yansıması ve toplum üzerindeki etkileri irdelenmiştir. *Evrim* soruları genlerin farklılaşması konusunu, *Gen regülasyonu* soruları ise genlerin uğradığı değişiklikleri ve sonuçları sorgulamaktadır.

Tablo 1. Genetik Okuryazarlık Testi alt faktörleri, Alt faktörleri ölçen madde numaraları ve maddelerin içerikleri (Bowling ve ark., 2008)

Alt Faktör	Madde	Maddelere Ait Özellikler
Genetik materyalin doğası	5., 13.	DNA farklı türlerdeki tüm organizmaların genetik materyalidir.
	9., 15.	Genetik çeşitlilikteki DNA yapısı ve eşlenmesi sonucundaki nadir hatalar
	1., 16.	DNA, kromozom adı verilen hücresel yapılar içinde bulunur. Genler, kromozomların içerisinde yer alan DNA bölümleridir.
	8., 22.	Fiilen bütün hücreler aynı genetik içeriğe sahip bireysel yapılardır.
Transmisyon	6., 30.	Kromozom sayıları mayoz esnasında yarıya iner ki bunun sonucunda gametlerde genetik farklılık oluşumu sağlanır
	7., 28.	Mendelci kalıtım modeli ve diğer biyolojik temelleri anlamak döllerdeki özelliklerin olasılıksal olarak açıklamasını izin verir.
Gen Ekspresyonu	4., 25.	Proteinler için olan bir çok gen, bireysel özelliklerin oluşumunu sağlar.
	21., 23.	Gen ve gene ait protein oluşturacağı özellikler çevresel faktörlerden adım adım etkilenir.
	3., 18.	Bir çok insani özellikler, buna hastalıklar da dahil, çevresel çeşitliliğin etkisinde multiply genlerin ürünleridir; örn; boy uzunluğu, kalp hastalıkları, kanser ve bipolar bozukluk.
Gen Regülasyonu	20.	Bazı genetik varyasyonlar neredeyse her çevrede hastalıkla sonuçlanabilir. Örneğin; mutasyonlar, Huntington hastalığı, Tay- Sachs hastalığı ve sistik fibroz.

	10., 12.	Daha az sürekliliği olan başka genetik varyasyonlarda bulunur. Örneğin; BRCA1 mutasyonu meme kanseriyle bağlantılıdır.
	19.	Gen düzenlemesinin çoğu genlerin aynı anda ortaya çıkıp çıkmamasını kapsar.
Evrim	14., 26.	Genetik varyasyon gerçek dünyaya göre daha kesindir ve doğal seleksiyon tarafından oluşturulan evrim için temeldir. Genetik varyasyon olmadan farklı bir seleksiyon olmaz ve farklı bir seleksiyon olması ve hiç bir tür için
	24.	Genetik varyasyon diğerlerine göre geleneksel etnik insan grupları içerisinde geniştir. Yüzeysel fenotip farklılıkları diğer etnik gruplar arasında yüksek düzeyde genetik bağlantı yansıtmaz.
Genetik ve Toplum	2., 11.	Genetiğin en son ve gelecekteki uygulamalarrı ve genetik teknolojinin sağlık, bakım, adli analizler, genetik modifiye organizmalar gibi alanlarda hayatın iyileştirilmesi için harika potansiyele sahiptir.
	17., 31.	Tüm teknolojiler gibi genetik teknolojiler de yanılabilir ve beklenmeyen sonuçlar olabilir ve içlerinden bazıları bireylere, ailelere ve gruplara zarar verebilir.
	27., 29.	Bilim bize zaman zaman ne yapabileceğimizi veya ne yapamayacağımızı anlatır fakat her zaman ne yapmamız gerektiğini net olarak belirtmez. Bu saptamalar etik, hukuk ve kamu düzeyinde birlikte bilimin bileşkesinden doğar.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Genetik Okuryazarlık Testindeki doğru cevaplar için 1, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilerek puan hesaplaması yapılmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeyleri betimsel istatistik; sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü Varyans (One-way Anova) ile çözümlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda Scheffe testi kullanılmış ve hata payı 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, ölçek ile toplanan veriler, uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık test puanlarına göre düzeyleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Düzeyleri, Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değeri

ÇOK DÜŞÜK		DÜŞÜK		ORTA		YÜKSEK		$\overline{X}$	S
N	%	N	%	N	%	N	%		
82	36.6	133	59.4	9	4.0	0	0	9.11	3.54

Öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık testi puanlarına göre 0-7 puan aralığında alanlar düşük, 8-15 puan aralığında alanlar düşük, 16-23 puan aralığında alanlar orta ve 24-37 puan aralığında alanlar ise yüksek düzeyde genetik okuryazarlığa sahiptir. Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık test puanlarının aritmetik ortalaması 9.11, standart sapması 3.54 olmakla birlikte, öğretmen adayları % 36.6 oranında çok düşük düzeyde, % 59.4 oranında düşük düzeyde, %.4 oranında orta düzeyde ve % 0 oranında ise yüksek düzeyde genetik okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının genetik ile ilgili kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre genetik okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3. ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Testi Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	S
1	100	8.57	3.67
2	33	10.39	3.41
3	55	8.73	3.02
4	36	10.00	3.77

Tablo 3'den sınıf öğretmen adaylarının 100'ünün 1. sınıf, 33'ünün 2. sınıf, 55'inin 3. sınıf ve 36'sının 4. sınıf olduğu, genetik okuryazarlık testi puan ortalamalarının ise 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeyindekilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=10.39), (S=3.41). En düşük ortalamaya ise 1. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir ($\overline{X}$=8.57), (S=3.67).

Aritmetik ortalamaları arasında az da olsa görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	119.06	3	39.68	3.25	.023
Gruplariçi	2289.15	220	12.22		
Toplam	2808.21	223	-		

Tablo 4'de verilen analiz sonuçları sınıf öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık testi toplam puanları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(3-549)}$= 3.25, p<.05]. Varyans analizi sonucunda görülen farklılığın yönünü belirlemek için yapılan Scheefe testi sonucunda ise genetik okuryazarlığın 2. ve 4. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin anketin alt faktörlerine göre belirlenen genetik okuryazarlık düzeylerine göre farklılık olup olmadığını anlamak için göre genetik okuryazarlık testinden aldıkları puanların arasında tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Testi Puanlarının Alt Faktörlere Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Düzey / Alt faktörler	Çok düşük			Düşük			Orta			Yüksek		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Genetiğin materyalin doğası	82	1.51	1.05	133	3.05	1.15	9	4.11	1.36	0	0	0
Transmisyon	82	.73	.80	133	1.57	.97	9	3.22	.83	0	0	0
Gen Ekspresyonu	82	1.10	.83	133	2.10	1.11	9	3.22	1.20	0	0	0
Gen Regülasyonu	82	.70	.76	133	1.23	.92	9	1.56	1.01	0	0	0
Evrim	82	.56	.63	133	.68	.72	9	.60	.89	0	0	0
Genetik ve toplum	82	.91	.91	133	2.18	1.17	9	3.67	1.22	0	0	0

Tablo 5'den sınıf öğretmen adaylarının 82'sinin çok düşük düzeyde, 133'ünün düşük düzeyde, 9'unun orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde olan öğrenci ise yoktur. Sınıf öğretmen adaylarının en düşük puan ortalamasına ise genetik okuryazarlık anketinin evrim alt faktöründen sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X}$ =.56), (S=.63). Bu durumun, evrim gibi kavranması zor olan içeriğe sahip kavramların sınıf öğretmenliği ders müfredatında olmasa dahi, güncel hayattan ve lise dönemlerinden aldıkları derslerde daha sözel ve soyut bir şekilde yer almasından kaynaklandığı düşünülebilir. Sınıf öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalaması ise genetik okuryazarlık anketinin genetik materyalin doğası alt faktöründen aldıkları görülmektedir ($\bar{X}$ =1.51), (S=1.05). Bu durumun özellikle DNA, kromozom, gen bölgeleri gibi kavramlara ait çok fazla model, video içerikleri, deneyler ve materyal bulunması sebebiyle öğrencilerin duyularına hitab edilerek lise dönemi derslerde öğrenmeleri sonucunda daha kalıcı olarak bilgileri edindikleri ve bu nedenle de diğer alt faktörlere nazaran daha fazla kavradıkları söylenebilir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Puanlarının Genetik Okuryazarlık Alt Faktörlerine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Genetik materyalin	Gruplararası	143.773	2	71.886	57.15	0.00
	Gruplariçi	278.008	221	1.258		

doğası	Toplam	421.781	223			
İletim	Gruplararası	68.850	2	34.425	42.18	0.00
	Gruplariçi	180.360	221	.816		
	Toplam	249.210	223			
Gen ifadesi	Gruplararası	70.335	2	35.167	33.72	0.00
	Gruplariçi	230.504	221	1.043		
	Toplam	300.839	223			
Gen düzenlemesi	Gruplararası	16.385	2	8.192	10.96	0.00
	Gruplariçi	164.972	221	.746		
	Toplam	181.357	223			
Evrim	Gruplararası	1.247	2	.623	1.32	0.27
	Gruplariçi	104.182	221	.471		
	Toplam	105.429	223			
Genetik ve toplum	Gruplararası	114.768	2	57.384	49.14	0.00
	Gruplariçi	258.072	221	1.168		
	Toplam	372.839	223			

Tablo 6'da verilen analiz sonuçları sınıf öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık puanları genetik materyalin doğası, transmisyon, gen ekspresonu, gen regülasyonu ve genetik ve toplum alt faktörleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(2-221)}$= 57.145, p< .05], [$F_{(2-221)}$= 42.182, p< .05], [$F_{(2-221)}$= 33.717, p< .05], [$F_{(2-221)}$= 10.975, p< .05], [$F_{(2-221)}$= 49.141, p< .05]. Ancak evrim alt faktörü açısından ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$F_{(2-221)}$= .623, p> .05].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 224 öğretmen adayının 3 alt probleme göre irdelenen Genetik Okuryazarlık düzeyleri her alt problemden elde edilen bulgular doğrultusunda ayrı ayrı tartışılarak yorumlanmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının genetik okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu, genetik okuryazarlık düzeylerine sınıf düzeyi değişkeninin 2. ve 4. sınıflar lehine etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin ilk yıllarında henüz genetik, DNA ve kromozom gibi kavramların detaylı olarak anlatıldığı dersleri görmediklerinden yetersiz olabilecekleri ancak güncel olayların takip etmeleri sonucunda ya da üniversitede biyoloji eğitimi gören kişilerle iletişimleri kaynaklı olarak test puanlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde de yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde; Temelli (2006), ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin gen teknolojisi ve genetik mühendislik ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Cebesoy (2014), hazırlamış olduğu doktora tezinde öğretmenlerin genetik konusunda %75 oranında kendilerini "yeteri kadar" bilgili olduklarını ifade ettiklerini, %23'ü ise kendilerini "biraz" bilgili, %.1.5 oranında ise "çok bilgili", %0.6 oranında ise "bilgim yok şeklinde ifade ettiklerini belirtmektedir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin genetik okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sürmeli (2008) üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile

ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirmeyi amaçladığı doktora tezinde tıp, fen bilgisi öğretmenliğ ve biyoloji bölümlerinde okumakta olan öğrencilerin biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve klonlama hakkındaki bilgilerinin zayıf olduğunu, ancak biyoloji bölümü öğrencilerinin, diğer öğrencilerle karşılaştırıldığında daha fazla bilgiye sahip oldukları ve bu bilgilerini de formal ve informal kaynaklardan elde ettiklerini göstermiştir. Alt faktörler açısından ise genetik materyalin doğası, transmisyon, gen ekspresyonu, gen regulasyonu ve genetik ve toplum alt faktörlerinde anlamlı farklılık bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak evrim alt faktöründe ise anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Erdoğan, Özsevgeç ve Özsevgeç, 2014 yılında öğretmen adaylarının genetik okuryazarlıkları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, genetik materyal, iletim, genlerin ifadesi ve toplum alt faktörlerine ait puan ortalamaları arasında farklılık görülmemesine karşılık, evrim ve gen düzenlenmesi alt faktörlerine puanlar arasında istatistiksel olarak bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar ışığında araştırmacılara şu öneriler getirilebilir:

- Anlaşılması soyut olan genetik ile ilgili olan kavramlar birbirleri ile olan ilişkileri ve canlılar için önemi güncel olaylarla bağlantılanarak aktarılabilir.
- Sınıf öğretmenliği ders programına genetik içerikli dersler konularak öğretmen adaylarının genetik okuryazarı olmaları sağlanabilir.
- Genetik ile ilgili olan kavramlar video, animasyon veya farklı teknolojik yazılımlar kullanılarak kavratılması kalıcılığı artırmaya yardımcı olabilir.
- Genetik okuryazarlık ile ilgili nitel çalışmalar yapılarak konunun derinleştirilmesi sağlanabilir.
- Yapılan bu araştırma daha geniş bir örneklem grubunda gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Acra, E. (2006). Assessing Genetic Literacy in Undergraduates (Master's thesis). University of Cincinnati, USA.

Bowling B. V., Acra E. E., Wang L., Myers M. F., Dean G. E., Markle G. C., Moskalik C. L., Huether C. A. (2008). Development and evaluation of a genetics literacy assessment instrument for undergraduates. *Genetics.* 2008;178:15–22.

Bowling, B.V. (2007). Development, Evaluation, and Use of a Genetic Literacy Concept Inventory for Undergraduates (Doctoral dissertation). University of Cincinnati, USA.

Cebesoy, Ü. B. (2014). An Analysıs Of Science Teachers' Genetıcs Lıteracy And Related Decısıon Makıng Process (Doctoral thesis). The Department Of Elementary Education, Middle East Tachinal University: Ankara.

Çakır, M., ve Aldemir, B. (2011). İki Aşamalı Genetik Kavramlar Tanı Testi Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 8, 16, 335-353.

Erdoğan, A., Özsevgeç, Ö ve Özsevgeç, T. (2014). Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi.* 8(2):23-37.

http:/meb12.meb.gov.tr adresinden 01.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Karagöz, M. ve Çakır, M. (2011). Genetikte Problem Çözme: Kavramsal ve Süreçsel Zorluklar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 11, 3, 1651-1674.

Lederman, N. G., Antink, A., & Bartos, S. (2014). Nature of Science, Scientific Inquiry and Socio-scientific issues arising fro genetics; A pathway to developing a scientificially literate citizenrty. *Science and Education.* 23(2), 285-302. doi: 10.1007/s11191-012-9509-3.

McMillan, H. ve J. Schumacher, S. (2006). *Research in Education.* Evidence-Based İnquiry. Boston: Allyn and Bacon Inc.

MEB, 2015. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Pearson, Y.E., ve Liu-Thompkins, Y. (2012). Consuming Direct-to-Consumer Genetic Tests: The Role of Genetic Literacy and Knowledge Calibration. *Journal of Public Policy and Marketing.* 31, 1, 42-57.

Sidler, M. (2009). Bio-Pedagogy: Genetic Literacy and Feminist Learning. Feminist Teacher, 19, 3, 216-226.

Sürmeli, H. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Çalışmaları İle İlgili Tutum, Bilgi Ve Biyoetik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi ABD, Marmara Üniversitesi: İstanbul

Temelli, A. (2006). Lise Öğrencilerinin Genetikle İlgili Konulardaki Kavram Yanılgılarının Saptanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14, 1, 73-82



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİYLE DİNLEME TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, mtkatranci@gmail.com

ÖZ

İlk kez Flavell tarafından kullanılan *üstbiliş* alanyazında, bireyin kendi bilişsel sürecinin farkında olması; onu düzenlemesi ve yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Üstbiliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetlerine yönelik olarak tahminde bulunma, planlama, izleme ve değerlendirme gibi becerileri kapsamaktadır. Yapılan araştırmalar kendi öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayan, izleyen ve değerlendirerek sonraki süreçler için çıkarımlarda bulunan bireylerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bireyin öğrenme için ilk ve en çok kullandığı dil becerisi *dinlemedir.* Çünkü günlük yaşamın yaklaşık yarısı dinleme ile geçmektedir. Bununla birlikte ihtiyaca, bulunulan ortama, dinleme amacına, bireysel farklılıklara göre farklı türlerde dinleyiciler olduğu bilinmektedir. Bireylerin dinleme türlerinin bilinmesinin, onlara yönelik olarak düzenlenecek öğretim sürecinde kullanılacak araç-gerecin, yöntem ve tekniklerin, yapılacak uygulamaların belirlenmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile dinleme türleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 326 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı *Kişisel Bilgi Formu*; Schraw ve Dennison'ın geliştirdiği, Akın, Abacı ve Çetin'in Türkçeye uyarladığı *Biliş ötesi Farkındalık Envanteri;* Bodie, Worthington ve Gearhart'ın geliştirdiği ve Kaya'nın Türkçe uyarlamasını yaptığı *Dinleme Türleri Ölçeği kullanılmıştır.* Verilen analizinde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının *yüksek* düzeyde olduğu, üstbilişsel farkındalık düzeyinin öğrenim görülen sınıfa ve anne-baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği; cinsiyet ve serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı düzeyde değiştiği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarında *etkileşimsel dinleme* türünün diğer türlere (ilişkisel, eleştirel ve çözümleyici dinleme) göre baskın olduğu ve dinleme türünün cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca dinleme türleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, üstbilişsel farkındalık, dinleme türleri

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' METACOGNITIVE AWARENESS LEVELS AND LISTENING TYPES

ABSTRACT

The term *metacognition* coined by Flavell is defined in the literature as an individual's being aware of his/her own cognitive process; organization and management of this process. Metacognition involves skills such as an individual's making predictions about his/her own cognitive activities, planning, monitoring and evaluating them. The research revealed that the individuals effectively planning, monitoring and evaluating their learning processes and making inferences for future processes are more successful. The skill most utilized by the individual to learn is *listening* because we spend nearly half of our daily life by listening. Moreover, it is known that there are different types of listening depending on the need, the setting, the purpose and individual differences. It is believed that knowing the type of listening adopted by individuals is important in terms of

determining tools and equipments, methods and techniques to be used and applications to be conducted in the educational process to be organized for them. In the current study, the purpose is to determine the relationship between the pre-service classroom teachers' metacognitive awareness and listening types. The study group of the current research conducted by using relational survey model is comprised of 326 pre-service classroom teachers attending the department of classroom teacher education of a state university in 2015-2016 academic year. The students participated on a volunteer basis. As data collection tools, *Personal Information Form* developed by the researcher; *Metacognitive Awareness Inventory* developed by Schraw and Dennison and adapted to Turkish by Akın, Abacı and Çetin; *Listening Types Scale* developed by Bodie, Worthington and Gearhart and adapted to Turkish by Kaya were used. In the analysis of the collected data, a computer-assisted statistical program was utilized. At the end of the study, it was found that the pre-service teachers' meta-cognitive awareness is high, their metacognitive awareness does not vary depending on grade level, mother and father's education level; yet varies significantly depending on gender and leisure activities. Moreover, it was found that interactive listening type is dominant over the other types of listening (relational, critical and analyzing listening) among the pre-service teachers and listening type varies significantly depending on gender. Moreover, a significant positive correlation was found between listening types and metacognitive awareness levels.

Key Words: Pre-service classroom teacher, metacognitive awareness, listening types

GİRİŞ

Eğitim alanındaki çağdaş yaklaşımlar bireyin, bilginin pasif alıcısı olmadığını, aksine aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılarak yapılandırdığını göstermektedir. Bu süreç bireyin, bilinçli bir öğrenici olarak neyi, nasıl ve ne kadar sürede öğreneceğini de düşünmesini gerektirmektedir. Bireyin öğrenme ve düşünme sürecinin farkında olma, bu süreçte kullanacağı bilişsel stratejileri seçme ve gerektiğinde değiştirme becerisi üstbiliş kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Üstbiliş terimi, ilk kez Flavell tarafından 1970'li yılların başlarında kullanılmış ve alanyazına kazandırılmıştır. Üstbiliş, farklı şekillerde tanımlansa da bu tanımların bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olmasına ve bu süreçleri izleyerek kontrol etmesine, düzenlemesine ve değerlendirmesine odaklandığı görülmektedir.

Üstbiliş; bireyin öğrenme ve düşünme sürecinin farkında olma, bu süreçleri planlama ve gerekli stratejileri seçme, öğrenme ve düşünme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullanılan stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol etme, gerektiğinde öğrenme ve düşünme yöntemini değiştirme gibi yetenekleri içermektedir (Özsoy, 2007; Akın, Abacı ve Çetin, 2007). Üstbiliş stratejileri bireyin; bilişsel stratejilerini kontrol etmesini yani tahmin, planlama, öğrenme sürecini izleme, gerektiğinde kullandığı stratejiyi değiştirme ve değerlendirme gibi işlevleri kullanmasını sağlar (Hişmanoğlu, 2000). Bu stratejiler, bireyin yeni bir problemle karşılaştığında, başarılı bir sonuç elde etmesinde etkilidir. Birey bu stratejiler yoluyla başarılı olup olamayacağını değerlendirir, problemi hangi adımlarla çözeceğine karar verir, süreci izler ve deneyimlerini karşılaşacağı sonraki görevlere transfer eder (Gourgey, 1998, Akt. Özsoy, 2008). Üstbilişin etkili ve kalıcı öğrenme için gerekli olduğu birçok araştırma tarafından ortaya konulmuştur. Birey öğrenme sürecinde dil becerilerinden yararlanır. Dil becerilerinin hepsi, insan için büyük bir öneme sahiptir. Ancak bunların içinde, dinleme becerisinin yeri diğerlerinden farklıdır. Çünkü insan, daha dünyaya gözlerini açmadan dinleme becerisini kullanmaya başlar; doğduktan sonra ilk kelimelerini, ana diline ait ilk bilgileri yine dinleme becerisi sayesinde öğrenir (Yıldırım, 2007; MEB, 2009). Dinlemenin günlük hayatta ve öğrenme sürecinde çok önemli bir yeri vardır. Dinleme öğrenmenin, iletişimin ve bilgi edinmenin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca dinleme becerisi gelişmiş bir birey çevresindeki insanlarla da sağlıklı iletişim kurabilir (Katrancı, 2012).

Günümüzde iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte insanlar dinleme becerisine daha fazla bağımlı hâle gelmiştir. Çünkü insanlar iletişim araçları yoluyla sürekli olarak bilgi bombardımanıyla karşı karşıyadır. Bu bilgiler arasından kendisine yarayanı ayırt edebilmesi, yanlış yönlendirmelerin farkına varması, kişiler arası ve toplumsal uyumu

gerçekleştirebilmesi için (Doğan, 2007) insanların farklı dinleme türlerinde yeterli düzeyde beceriye sahip olması gerekmektedir.

Günlük yaşamın önemli bir bölümü dinleme faaliyetiyle geçmektedir. Ancak insanlar içinde bulundukları duruma, ortama, bireysel farklılıklara ya da amaca göre farklı türde dinlemektedirler. Alanyazında etkileşimli, etkileşimsiz, eleştirel/sorgulayıcı, ayırt edici/seçici, yaratıcı, çözümleyici, ilişkisel/empatik, yorumlayıcı, yüzeysel dinleme, savunucu, estetik dinleme şeklinde isimlendirilen dinleme türleri yer almaktadır (Aytaş, 1999; Yalçın, 2006; Göğüş, 1978; Cihangir, 2004; Temur, 2001). Bu araştırmada kullanılan *Dinleme Türleri Ölçeği*'nde katılımcıların dinleme türleri; ilişkisel, etkileşimsel, eleştirel ve çözümleyici dinleme bakımından incelenmiştir. Bu nedenle aşağıda belirtilen dinleme türlerine yönelik açıklamaya yer verilmiştir.

İlişkisel dinleme: Dinleme faaliyetinin, *k*onuşan kişiye ilgi ve özen göstererek, onun sözel ifadelerine olduğu kadar, beden diline de dikkat ederek, yargılamadan, anlamak için dinleyerek, çıkarılan anlamın ve fark edilen duyguların konuşmacıya iletilerek gerçekleştirilmesidir. (Cihangir, 2000).

*Etkileşimsel dinleme: K*onuşan kişiye, etkileşim ortamında onu dinleyip dinlediğini fark ettirmeyi içerir. Etkileşimsel dinlemenin; etkin, etkili ve aktif dinleme ile yakın anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Kaya, 2015).

Eleştirel dinleme: Dinlenenlerin doğru ve mantığa uygun olup olmadığını belirlemek ya da dinlenenlerin satır arasında yer alan anlamları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan dinlemedir (Özbay, 2012; Doğan, 2012).

Çözümleyici dinleme: Üzerinde konuşulan konunun bütün yanlarını düşünmeden, konuşan kişinin söylediklerine cevap vermeme ya da konuşan kişi hakkında yargıya varmama eğilimidir (Kaya, 2015).

Bu araştırmada üstbilişsel farkındalığın ve bireylerin günlük yaşamlarında kullandıkları dinleme türlerinin önemi dikkate alınarak sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile dinleme türleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri nedir?
2) Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri; cinsiyete, öğrenim gördükleri sınıfa, anne-baba öğrenim düzeyine ve serbest zaman etkinliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3) Sınıf öğretmeni adaylarının baskın olarak kullandıkları dinleme türleri nelerdir?
4) Sınıf öğretmeni adaylarının dinleme türleri, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
5) Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile dinleme türleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile dinleme türleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırma ile evrenin nicel olarak betimlenmesini sağlar (Cresswell, 2012). İlişkisel tarama araştırmalarında ise değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 326 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 90'ı birinci sınıf, 83'ü ikinci sınıf, 83'ü üçüncü sınıf ve 70'i dördüncü sınıf öğrencisidir. Ayrıca katılımcıların 82'si erkek, 244'ü ise kadındır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Dinleme Türleri Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına yönelik ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bireysel özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların öğrenim gördükleri sınıfı, cinsiyetlerini, anne-baba öğrenim düzeylerini, ailelerinin toplam gelirini ve serbest zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemeye yönelik beş soru bulunmaktadır.

Bilişötesi Farkındalık Envanteri: Bu ölçek Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması ise Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmıştır. 52 madde ve iki temel alt boyuttan oluşan ölçek beşli Likert tipinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin temel alt boyutları *Bilişin Bilgisi* ve *Bilişin Düzenlenmesi* olarak isimlendirilmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,95'tir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise 0,94'tür. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan 260'tır. Tamamı olumlu ifadelerden oluşan ölçekten alınan puanın yükselmesi üstbilişsel farkındalığın arttığını göstermektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde 2,5 puan orta nokta olarak kabul edilmektedir. Bu puanın altı düşük, üzeri ise yüksek üstbilişsel farkındalığa işaret etmektedir.

Dinleme Türleri Ölçeği: Bodie, Worthington ve Gearhart (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin dinleme türlerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen ve orijinali 24 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe uyarlaması Kaya (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sırasında altı madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin Türkçe formu 18 maddeden oluşmuştur. *Dinleme Türleri Ölçeği; İlişkisel Dinleme, Etkileşimsel Dinleme, Eleştirel Dinleme* ve *Çözümleyici Dinleme* isimlerini taşıyan dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ölçek geneli için 0,83 olduğu; alt boyutlar için de 0,64 ile 0,77 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu çalışma sırasında hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise ölçek geneli için 0,86, ölçeğin alt boyutları için de 0,65 ile 0,94 arasında değişen değerlerde hesaplanmıştır. Elde edilen değerler ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Dinleme Türleri Ölçeği; *Kesinlikle Katılmıyorum'*dan *Kesinlikle Katılıyorum*'a doğru yedili Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına araştırma hakkında bilgi verilmiş ve veri toplama araçları araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sürecinde veri toplama araçlarından alınan toplam puanların ortalamaları, Kolmogorov Smirnov testi

sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bazı verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testlerden (t-Testi, Tek Yönlü Anova); normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde ise non-parametrik testlerden (Mann Whitney-U, Kruskal Wallis ve Spearman Korelasyon Analizi) yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, çalışmanın alt problemlerine göre düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi
Üstbilişsel Farkındalık	326	3,75	,49	Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının *Bilişötesi Farkındalık Envanteri*'nden aldıkları puan ortalaması 3,75'tir. Bu puan ortalaması, sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Üstbilişsel farkındalık düzeyinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-Testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Erkek	82	3,65	,51	324	2,173	,031*
Kadın	244	3,79	,48			

*<,05

Tablo 2'de yer alan sonuçlara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($t_{(324)=}$ 2,173; p< ,05). Grupların ortamalama puanları incelendiğinde bu farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre kadın sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalığının erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü Anova testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Anova Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Gruplar arası	3	1,308	,436			
Gruplar içi	322	77,80	,242	1,804	,146	-
Toplam	325	79,11				

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3, 322)}$= 1,804; p> ,05). Bu bulguya göre farklı sınıf düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının anne-baba öğrenim düzeyine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Anne-Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark
Anne Öğrenim Düzeyi	İlkokul	192	164,28	3	,222	,974	-
	Ortaokul	63	166,06				
	Lise	64	159,44				
	Üniversite	7	156,07				
Baba Öğrenim Düzeyi	İlkokul	115	166,97	3	1,831	,608	-
	Ortaokul	77	171,84				
	Lise	71	152,67				
	Üniversite	63	159,17				

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Buna göre anne ($\chi^2_{(3)}$= ,222; p> ,05) ve baba ($\chi^2_{(3)}$= 1,831; p> ,05) öğrenim düzeyinin, üstbilişsel farkındalık üzerinde etkisinin olmadığı belirtilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının serbest zaman etkinliklerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıklarının Serbest Zaman Etkinliklerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Serbest Zaman Etkinliği	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark	
Radyo dinleme	34	167,35					
Kitap okuma	93	218,38				1-4	2-3
Televizyon izleme	37	170,53	4	77,749	,000*	2-4	2-5
Sosyal medya-internet kullanma	88	95,66				3-4	4-5
Arkadaşlarla sohbet etme	74	169,92					

*< ,05

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($\chi^2_{(4)}$= 77,749; p< ,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Dunnet-C testi sonucuna göre bu farklılığın serbest zamanlarını sosyal medya-internet kullanarak geçiren öğretmen adaylarıyla diğer etkinliklerle geçiren öğretmen adayları arasında, ayrıca serbest zamanlarını kitap okuyarak geçiren öğretmen adaylarıyla arkadaşlarıyla sohbet ederek geçiren öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın kitap okuma, en düşük puanın ise sosyal medya-internet kullanma etkinliğinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre sosyal medya-internet kullanımının üstbilişsel farkındalığı olumsuz, kitap okumanın ise olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının dinleme türleri, katılımcıların *Dinleme Türleri Ölçeği'*nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına göre belirlenmiştir. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Türleri

Dinleme Türü	N	$\bar{X}$	Ss
İlişkisel Dinleme	326	5,64	1,51
Etkileşimsel Dinleme	326	5,56	1,08
Eleştirel Dinleme	326	4,96	1,77
Çözümleyici Dinleme	326	5,30	1,69

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en baskın oldukları dinleme türü *İlişkisel Dinleme*'dir. Bu dinleme türünü sırasıyla *Etkileşimsel* ve *Çözümleyici Dinleme* takip etmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının en düşük puan aldığı dinleme türü ise *Eleştirel Dinleme* olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının baskın oldukları dinleme türünün cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U testi ile incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Türlerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Dinleme Türü	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
İlişkisel Dinleme	Erkek	82	124,07	10174	6771	,000*
	Kadın	244	176,75	43127		
Etkileşimsel Dinleme	Erkek	82	122,02	10005,50	6602,50	,000*
	Kadın	244	177,44	43295,50		
Eleştirel Dinleme	Erkek	82	199,79	16382,50	7028,50	,000*
	Kadın	244	151,31	36918,50		
Çözümleyici Dinleme	Erkek	82	192,68	15799,50	7611,50	,001*
	Kadın	244	153,69	37501,50		

*< ,05

Tablo 7 incelendiğinde dinleme türlerinin tamamında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalaması puanlarına göre bu farklılık *İlişkisel* ve *Etkileşimsel Dinleme* türlerinde kadın öğretmen adayları lehine; *Eleştirel* ve *Çözümleyici Dinleme* türlerinde ise erkek öğretmen adayları lehinedir. Sınıf öğretmeni adaylarının dinleme türleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Üstbilişsel Farkındalık ile Dinleme Türleri Arasındaki İlişki

	İlişkisel Dinleme	Etkileşimsel Dinleme	Eleştirel Dinleme	Çözümleyici Dinleme
Üstbilişsel Farkındalık	,072	,094	,445**	,363**

** p<0,01

Tablo 8'de yer alan Spearman korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, üstbilişsel farkındalık ile İlişkisel (r= ,072, p> ,01) ve Etkileşimsel Dinleme (r= ,094, p> ,01) türleri arasında pozitif yönlü ancak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak üstbilişsel farkındalık ile Eleştirel (r= ,445, p< ,01) ve Çözümleyici (r= ,363, p< ,01) Dinleme türleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre üstbilişsel farkındalık ile Eleştirel ve Çözümleyici Dinlemenin birbirlerini etkiledikleri söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, anne-baba öğrenim düzeyi, serbest zaman etkinleri bakımından incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dinleme türleri belirlenmeye çalışılmış ve dinleme türleri ile üstbilişsel farkındalık arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ulaşılan benzer araştırmaların sonuçları ile birlikte değerlendirilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun daha önce yapılan benzer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Özsoy ve Günindi (2011) tarafından okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yapılan çalışmada da katılımcıların orta-üst düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Baysal ve diğ.'nin (2013) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada ve Baykara'nın (2011) İngilizce öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmalarda da öğretmen adaylarının yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının hem toplumun birer üyesi hem de gelecek nesilleri yetiştirecek olmaları bakımından olumlu olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda cinsiyetin üstbilişsel farkındalık üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan bir çok çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Memnun ve Akkaya, 2009; Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Özsoy ve Günindi, 2011; Dilci ve Kaya, 2012). Ancak Kacar ve Sarıçam'ın (2015) sınıf öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışma ile Tunca ve Alkın Şahin'in (2014) farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, kadın öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de üstbilişsel farkındalığın öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesidir. Bu sonucu destekler nitelikte sonuçlar elde eden araştırmalar bulunmaktadır (Özsoy, Çakıroğlu ve Kuruyer, 2010; Demir ve Özmen, 2011; Baykara, 2011; Tunca ve Alkın Şahin, 2014). Ancak üstbilişsel farkındalığın, bireylerin deneyimlerinden ve yeni öğrenmelerinden etkilendiği göz önüne alındığında bu sonucun beklemeyen bir sonuç olduğu belirtilebilir. Beklendiği şekilde sınıf düzeyi arttıkça üstbilişsel farkındaşığın da arttığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Baysal ve diğ. (2013) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada üstbilişsel farkındalık düzeyinin, öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Özsoy ve Günindi'nin (2011) okul öncesi öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmada da dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ile üstbilişsel farkındalığın sınıf düzeyine göre değişmediğini belirleyen araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, eğitim fakültesinde verilen eğitimin üstbilişsel farkındalık üzerinde yeterli düzeyde etki oluşturmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının anne ve babalarının öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazında üstbilişsel farkındalığı, katılımcıların anne ve babalarının öğrenim düzeyine göre inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak anne babanın öğrenim düzeyinin üstbilişsel farkındalık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anne ve babanın öğrenim düzeyinin üstbilişsel farkındalığı olumsuz etkilediği düşünülse bile verilen eğitimle bu farklılığın ortadan kalktığı belirtilebilir.

Araştırmada elde edilen en önemli sonuçlardan biri üstbilişsel farkındalığın serbest zaman etkinliklerine göre anlamlı düzeyde değişmesidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından elde edilen verilere göre üstbilişsel farkındalığı en yüksek olan grubun, serbest zamanlarını kitap okuyarak, en düşük olan grubun ise serbest zamanlarını çoğunlukla sosyal medya-internet kullanarak geçiren öğretmen adaylarından oluştuğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre interneti ya da sosyal medyayı amaçsız bir şekilde gereğinden fazla kullanmanın

üstbilişsel farkındalığı olumsuz etkilediği söylenebilir. Yine kitap okumanın faydaları arasında üstbilişsel farkındalığı olumlu etkilediği de belirtilebilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının en baskın oldukları dinleme türünün *İlişkisel Dinleme*, en az kullandıkları dinleme türünün ise *Eleştirel Dinleme* olduğu tespit edilmiştir. İlişkisel dinlemenin konuşan kişinin sözel ve sözel olmayan ifadelerine dikkat ederek ve yargılamadan dinleme olduğu dikkate alındığında bu durum geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü iyi bir öğretmen sınıf içinde ve dışında öğrencilerini etkin bir biçimde dinlemeli ve öğrencilerine de olumlu bir model olmalıdır (Aytan, 2011). Ateş ve Ercan'ın (2015) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü çalışmada da öğretmen adaylarının aktif dinleme becerilerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak bu bulgunun tersine Tabak (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının aktif, diğer yarısının ise pasif dinleyiciler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel dinleme becerilerinin diğer dinleme türlerine göre düşük olması ise olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Çünkü yüksek öğrenim düzeyinde yer alan bir bireyde eleştirel dinleme becerisinin gelişmiş olması beklenmektedir. Bu sonuç eğitim fakültesinde verilen eğitimin, öğretmen adaylarının eleştirel dinleme becerilerini geliştirmekte yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Eleştirel dinleme ile eleştirel düşünme arasındaki ilişki düşünüldüğünde bu durum, eğitim fakültelerinde yapılan sınavlarda çoktan seçmeli testlerin gereğinden fazla kullanılmasından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalık ile Eleştirel ve Çözümleyici dinleme türleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Her iki dinleme türünde de konuşulan konu üzerindeki düşünme süreci diğer dinleme türlerine göre daha etkin bir rol oynamaktadır. Üstbilişsel farkındalığın da etkin bir düşünme sürecini gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada üstbilişsel farkındalığın sınıf düzeyine göre değişmediği belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalığın alınan eğitime ve deneyimlere bağlı olarak arttığı düşünüldüğünde eğitim fakültelerinde verilen derslerde üstbilişsel farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Eğitim fakültelerinde yürütülen derslerde öğretmen adaylarının Eleştirel dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ile bir kez daha ortaya çıkan kitap okumanın önemi hakkında öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi sağlanabilir ve öğretmen adaylarına kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Öğretmen adaylarının dinleme türleri ile akademik başarıları ve iletişim becerileri gibi farklı değişkenler arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Bu çalışma farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adayları ile tekrarlanabilir.
- Ebeveynlerin üstbilişsel farkındalığının yetiştirdikleri çocuklar üzerindeki etkileri boylamsal araştırmalar ile belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Akın, A., Abacı, R., ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice. 7(2)*: 655-680.

Ateş, M., ve Ercan, A.N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *34*(2): 107-119.

Aytaş, G. (1999). *Etkili dinleme*. http://w3.gazi.edu.tr/~giyaytas/etkilidinleme.htm adresinden 26.03.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 40: 80-92.

Baysal, Z.N., Ayvaz, A., Çekirdekçi, S., ve Malbeleği, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 37: 68-81.*

Cihangir, Z. (2000). *Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin başkalarını dinleme becerisine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Cresswell, J. W. (2012). *Educational research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4. ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27: 247-267.

Demir, Ö. ve Özmen, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *20*(3): 145-160.

Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göğüş. B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Hişmanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*. *6*(8): 12-12. http://202.194.48.102/englishonline/jxyj/iteslj/Hismanoglu-Strategies.html adresinden 28.04.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Kacar, M. ve Sarıçam, H.(2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *5*(2): 137-152.

Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4): 713-740.

Özsoy, G., Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, G. H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 489-492, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.

Özsoy, G., ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*. 10(2): 430-440. http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m4.pdf adresinden 18.104.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M. F. (2015). Dinleme türleri ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması, dil geçerliği ve faktör yapısının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(14): 323-342.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Memnun, D.S. ve Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1: 1919-1923.

Tabak, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *10*(22): 171-181.

Temur, T. (2001). Dinleme Becerisi. Leyla Küçükahmet (Editör), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tunca, N., & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üstbiliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. *4*(1): 47-56.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* (2. basım). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUMLARININ ALGILANAN ÖĞRETİM ELEMANI DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Eyüp İZCİ, eyup.izci@inonu.edu.tr

Ahmet KARA, ahmet.kara@inonu.edu.tr, İnönü Üniv. Eğitim Fak., Eğitim Programları ve Öğretim ABD

ÖZ

Öğretim elemanlarının sınıfta sergilediği davranışların tümü öğrenci üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Öğretim elemanı davranışlarının sergilendiği sınıf ortamında bu davranışlara ilişkin öğrenciler tarafından bir anlam yüklenir ve böylece öğrenci tarafından öğretim elemanı farklı şekillerde algılanır. Algılanan öğretim elemanı davranışları öğrenme sürecinde öğrencilerin tutumlarını, başarılarını ve öğrenme olgusuna yönelik bakış açılarında olumlu ya da olumsuz birtakım değer yargılarının oluşmasına neden olur. Bu araştırmada sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarının algılanan öğretim elemanı davranışları açısından incelenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenme olgusuna yönelik tutumları algılanan öğretim elemanı davranışları açısından nasıl etkilenmektedir? sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeline dayalı olan araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumları; "algılanan öğretim elemanı davranışları" ve "öğrenmeye ilişkin tutum" ölçeklerine verdikleri yanıtlarla karşılaştırmalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında değerlendirilmiş olup, verilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğasına ilişkin tutumları ile öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeye açıklık tutumları arasında, öğrenmeye ilişkin kaygı tutumları ile öğretim elemanlarını "Yetersiz" ve "Asabi" olarak algılama düzeyleri arasında, öğrenmeden beklentilerine yönelik tutumları ile öğrenmeye açıklık arasında istatistiki açıdan anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu; öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri ile öğrenmeden beklentiler ve öğrenmeye açık olma tutumları arasında, öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri ile öğretim elemanlarını "Anlayışlı" görme algıları arasında da istatistiki açıdan anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Anahtar Kavramlar: Algılanan öğretim elemanı davranışları, öğrenmeye ilişkin tutumlar, sınıf öğretmenliği programı öğrencileri.

ABSTRACT

All the attitudes shown in the classroom by instructors has a significant impact on students. In classroom medium that teaching staff attitudes displayed, related to these behaviors there is meaning given by students and thus teaching staff is perceived in different ways by students. Perceived instructor behaviors during the learning process leads attitudes and achievements of the students to comprise several positive or negative values judgements in their perspectives on learning facts. In this research, attitudes to learning of students in primary student teaching programs is tried to be examined in terms of perceived academician behavior. According to this, "How the teacher candidates' attitudes toward learning facts are affected in terms of academician behavior?" question has tried to be answered. The research, which is based on the model of

relational scanning, the study group comprise of Inonu University Faculty of Education primary student teaching students in the spring semester of the academic year of 2015-2016. In the research primary school teaching program undergraduate students' attitudes related to learning is tried to be determined in comparison with their response to scale "perceived academician behavior" and "attitudes toward learning". The resulting data is evaluated in the program package SPSS, in the calculation data Pearson Product Moment Correlation Coefficient (r) technique is utilized. Primary school teacher candidates' attitudes of "expectations for learning" and "openness to learning" between their attitudes to nature of learning, between anxiety attitudes to learning and valuation of academicians as "insufficient" and "techy", between the attitudes towards expectations for learning and "openness to learning" there is a significant positive correlation has been observed. Nevertheless; between "anxiety levels for learning", "expectations for learning" and "openness to learning", between "anxiety levels for learning" and appreciate academicians as an "Insightful", it has been shown to have a statistically significant negative correlation.

Keywords: Perceived Instructors' behaviors, attitudes related to learning, students at classroom teaching programme.

GİRİŞ

Öğretim elemanlarının mesleki rolleri ile ilgili tanımlanan yeterlikler ya da davranışları yasa ya da yönetmelikler ile belirlenmiştir. Öğretim elemanları bu davranışları sergilediklerini düşünmekle birlikte öğrencilerin bu davranışları kendi açılarından bakıldığında nasıl algıladıkları daha da önem arz etmektedir. İster öğretim elemanı olsun isterse de farklı bir mesleki rolü sergileyen bireyin kendi kişilik özellikleri ve mesleki becerilerini ortaya koyma biçiminin farklı olması kadar doğal bir şey olmamakla birlikte eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurlarından olan öğrenciler açısından öğretim elemanlarının nasıl algılandığı ile ilgili dönütler öğretim sürecinin tekrar düzenlenmesi açısından önemlidir.

Bilginin ve doğrunun değişken olduğu bir dünyada, var olan bilginin öğretim elemanından öğrenciye aktarılmasına dayalı edilgen eğitim anlayışı yerini öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiyi kullanabilir ve üretebilir zihinsel yapıları oluşturabilecekleri ortamların hazırlanmasına dayalı, daha üst düzey ve karmaşık bir eğitim anlayışına bırakmıştır. Dolayısıyla, bu gelişmelerin bir fonksiyonu olarak üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının nitelikleri konusundaki beklentiler de değişmiştir. Artık öğretim elemanı bilgiyi aktaran değil, öğrencilerin doğru ve bilimsel bilgiye ulaşmasını, bu bilgiyi zihinsel olarak işleyebilmesini, yargılara ulaşabilmesini ve bu yargıları değerlendirebilmesini sağlayan kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir (Özgüngör ve Duru, 2014: 175-176).

Çağdaş eğitimin hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşma yöntemlerini tanıyan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgilenme istekliliğini sürekli canlı tutan öğrenciler yetiştirmek, öğrenciyi ekip çalışmasına yöneltmek ve tüm öğrenme süreci boyunca öğrencilerin aktif olmasını sağlamaktır. Bu hedefin gerçekleşmesi ise öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek-içi eğitimlerinin bu gereksinimleri karşılayabilecek biçimde değişimini zorunlu kılmaktadır (Gürşimşek, 1998: 25).

Öğretmenin kişiliği, mesleki bilgisi, becerisi ve formasyonu mesleğiyle yakından ilgilidir. Genellikle günümüzde görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına meslek bilinci ve meslek ideali verilmelidir. Oysa Türkiye'de öğretmen yetiştiren okulların bilgi ve uzmanlaşmaya dönük eğitim düzeyi yükseldikçe, öğretmenlerin mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının azaldığı gözükmektedir. Bunun başta gelen nedenleri olarak öğretmenlerin meslekten beklentilerinin yükselmesi, meslek mensubiyeti duygusu verilemeyişi ve öğretmenlik mesleğinin giderek cazibesini kaybetmesi gibi olumsuz faktörleri sayılabilir (Doğan, 2005: 145).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçi süreci, toplumların tüm unsurlarını yoğun şekilde etkilemektedir. Bu etki ekonomik, sosyal, politik ve kültürel alanlarda kendini göstererek, toplumlarda yeniden yapılanma sürecini de beraberinde getirmiştir. Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, toplumla uyum halinde yaşayan, toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli unsur olan eğitim sistemlerinin de yeniden yapılanması gerekir. Toplumu geliştirecek niteliklere sahip bireylerin yetişmesi ise, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan nitelikli öğretmenler ile olanaklıdır (Pehlivan, 2005: 17).

21.yüzyıl öğretmenine yüklenen anlamlardan yola çıkarak, günümüz dünyasında bilginin akışında meydana gelen değişim ve bu değişimle eski bilgilerin yerini yeni bilgilerin alması sonucu öğretmen bilgi edinme, seçme ve faydalanma süreçlerini iyi bilmek zorundadır. Çünkü bilgi çağının beraberinde getirmiş olduğu teknolojik imkânların, eğitime katkı sağlaması, özellikle öğretmenin başarısına bağlıdır. Öğretmen teknolojiyi ve bilgiyi ne kadar başarılı kullanabilirse başarılı olma olasılığı da o denli artar. Okulun başarısı da öncelikle görev yapan öğretmenlerinin kalitesine ve yapılan öğretimin niteliğine bağlıdır (Hagger vd., 2008:159).

Öğretim sürecinin etkililiği süreç içerisinde yada sürecin sonunda yapılan değerlendirmeler ile yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları öğretim elemanının hem öğrenci hem de öğretim sürecinde kullanmış olduğu strateji, yöntem, teknik ve öğretim süreci ile ilgili değişkenlerin durumu ile ilgili dönüt sağlamaktadır. Eğitim-öğretim sürecini açık bir sistem olarak ele aldığımızda dönüt öğesi oldukça önemlidir.

İnsan kendisi üstünde kendince edindiği bilgiyi, başkalarının kendisini nasıl gördüğü bilgisine katarak benliğini oluşturur. Benlik, gerçeği tanımak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirmek; karşılaşılan engellere çözüm yolu bulmak; geleceğe ilişkin tasarılar yapmak, savunma düzenekleri geliştirmek gibi görevleri yerine getirir (Çelik, 2011: 9). Eğitimde başarının sağlanacağı yer sınıftır. Sınıf eğitim sisteminin en uçtaki ancak en dinamik alt sistemidir. Tanımlanmış olan amaç ve hedefler sınıfta davranışlara dönüştürülmektedir. Bu anlamda sınıf öğrenci ve öğretmenler için özel bir konuma sahiptir. Sınıf ortamında yaşanan eğitimsel etkinlik ve etkileşimler çerçevesinde öğrencilerde değişimler oluşur. Öğrencilerde eğitimin amaçları çerçevesinde oluşması beklenen olumlu nitelikler eğitim sisteminin işliği olarak kabul edilen sınıflarda ortaya çıkar, şekillenir, gelişir (Sarıtaş, 2008: 364).

Öğretmenin etkililiğini ölçmede başlıca üç yaklaşım vardır. Bu üç yaklaşımın özelliği de değerlendirmelerin tarafımızdan yapılmasıdır. Bu yaklaşımları detaylarına inmeden açıklamak gerekirse bunlardan ilki; öğretmenin etkililiğinin sınıftaki performansı veya öğretmenin bilgisiyle, İkincisi; öğretmenin etkililiği ve performansının karışık birçok soruyu kapsayan ve birçok soru hakkında öğretmenin bilişsel düzeydeki cevaplarının ölçülmesiyle, üçüncüsü ise; öğretmenin etkililiğinin mesleki literatürdeki ölçütlere dayalı olarak tenkit edilmesiyle yapılmasıdır (Shavelson, Noreen ve Leigh, 1986: 50-91). Ayrıca öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme yöntemleri gözlem, derecelendirme ya da değerlendirme ölçeğinin kullanılmasıdır (Binbaşıoğlu, 1985: 18).

Öğretmenlerin değerlendirilmesinde başvurulan bir başka yaklaşım da, bizzat onların kanılarını, değerlerini, tutumlarını vb. kişilik özelliklerini belirtmeye yarayan araçların geliştirilip kullanılmasıdır. Birçok kişilik özellikleri, dikkatle hazırlanan ve doğrudan doğruya öğretmenlere uygulanan testler aracılığı ile belirlenebilir. Ancak bu gibi test sorularına verilen cevapların sınıfta veya herhangi bir öğretim durumunda belirli şartlar altında gösterilen

davranışlarla ne derece tutarlı olduğu daima tartışma konusu olmuştur. Bir başka deyişle, test sonuçlarının geçerliği konusunda bazı kuşkular ileri sürülmüştür. Bununla birlikte, bu tür testlerin yetişmekte olan öğretmen adaylarına belirli zaman aralıklarıyla uygulanması, onları tanıma ve izleme bakımından çok yararlı olabilir (Oğuzkan, 1989: 45). Şahin (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre etkili bir öğretmende bulunması gereken özellikleri ve bu özelliklerin önem sıralarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen algılarına göre "kişilik", "meslekî yeterlilik", "öğrenciye karşı tutum" ve "alan bilgisi" olarak gruplanmış olan etkili öğretmen davranışları ve bu davranışların önem sıraları tespit edilmiştir.

Ülkelerin başarıları genel anlamda eğitimde, özel anlamda yükseköğretimde kaliteyi ne ölçüde yakaladıklarıyla değerlendirilir olmuştur. Yükseköğretimde kalitenin yakalanması ise fiziksel koşulların iyileştirilmesinin yanı sıra, yükseköğretim kurumlarının temel aktörü olan öğretim elemanlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Özgüngör ve Duru, 2014: 176). Üniversitelerin gerek uluslararası gerekse de ulusal düzeydeki sıralaması yapılan çeşitli ölçümlerle kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Son yıllarda bu sıralama her kesimi ilgilendiren ve ilgi duyulan bir platforma dönüştürmüştür. Gerek kamu gerekse de özel üniversiteler tercih edilebilirliklerini bu verileri kamuoyu ile paylaştıklarına tanıklık etmekteyiz. Bu veriler üniversitelerin bünyesinde görev yapan öğretim elemanları için de önemli bir prestij sağlamaktadır.

Üniversitelerde yapılan bilimsel faaliyetler, projeler, makaleler, çalışmalara yapılan atıflar vb. öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bunun yanında öğretim sürecine yönelik yapılan dersler de önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. Dersler ile ilgili değerlendirmeler diğer faaliyetler kadar üzerinde durulmamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte bunlardan en önemlisi diğer faaliyetlerin daha çok nicelik ve nesnel ölçütlerle yapılmasıdır. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedeflediğimiz öğretmen adaylarının, dersin öğretim elemanları ile ilgili algısı diğer faaliyetler kadar önem arz etmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğrenciler öğretim elemanlarının nasıl algıladıklarına bakılarak bu alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Üniversiteler öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandıklarına yönelik çalışmaların çok fazla olmamasındaki ana nedenlerden birinin diğer öğretim kademeleri ile kıyaslandığında üniversitelerde daha çok öğretim boyutunun bunun da ağırlıklı olarak dersler ile ele alınan faaliyetlerle sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğretmen ile ilgili yapılan değerlendirmeler öğretim süreci, ders dışı faaliyetler, merkezi sınavlardaki başarı durumu vb. faklı verilerin toplamından oluşmaktadır. Üniversitelerin başarı durumu vb. hususlar son yıllarda KPSS vb. sınavlardaki sıralamalar dikkatle incelense de öğrencilerden alınan dönütlerin de çeşitlendirilerek üzerinde titizlikler durulması gereken bir husus olduğu unutulmamalıdır. Hatta son yıllarda öğretim elemanlarının performanslarına dayalı olarak değerlendirilen "akademik teşvik" uygulamasında öğrencilerden nesnel ölçütler ile alınan dönütler de kriter olarak alınabilmelidir. Çoğu zaman bu dönütler yapılan bilimsel faaliyetlerin sayısı ve alınan atıf kadar önemli olabilmelidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, verilerin analizi ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının algılanan öğretim elemanı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1991: 77).

Çalışma Evreni

Çalışma Evreni Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma toplam 310 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların % 70.3'ü (n=218) kadın, % 29.7'si (n=92) erkektir. Öğrencilerin %29.4'ü (n=91) birinci sınıf, %26.8'i (n=83) ikinci sınıf, % 23.2'si (n=72) üçüncü sınıf ve % 20.6'sı (n=64) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo I

Öğretmen adaylarının Kişisel Bilgileri

		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	92	29,7
	Kadın	218	70,3
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	91	29,4
	İkinci Sınıf	83	26,8
	Üçüncü Sınıf	72	23,2
	Dördüncü Sınıf	64	20,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının algılanan öğretim elemanı davranışları açısından incelendiği bu çalışmada; "algılanan öğretim elemanı davranışları" ve "öğrenmeye ilişkin tutum" ölçeklerine verdikleri yanıtlarla incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan birinci ölçek Kara (2010) tarafından geliştirilmiş "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" 40 maddeden oluşmakta olup, bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Ölçek öğrencilerin öğrenmenin doğasına ilişkin tutumlar, öğrenmeden beklentiler, öğrenmeye açıklık ve öğrenmeye ilişkin kaygılar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Araştırmada ikinci ölçme aracı olarak Kara, İzci, Köksalan ve Zelyurt (2015) tarafından hazırlanan "algılanan öğretim elemanı davranışları ölçeği" kullanılmıştır. Kara ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen ölçek 24 madde içermektedir. Ölçek, Likert tipi bir ölçek özelliği taşımakta ve algılanan öğretim elemanının davranışlarını yetersiz öğretim elemanı, asabi öğretim elemanı, anlayışlı öğretim elemanı ve otoriter öğretim elemanı olarak belirlemektedir. Her iki ölçek beşli derecelendirme

ölçeği niteliğindedir, buna göre tamamen katılıyorum: 5, çoğunlukla katılıyorum: 4; kararsızım: 3; kısmen katılmıyorum: 2; hiç katılmıyorum: 1 şeklinde kullanılmıştır. Olumsuz ifadeler tersinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Elde edilen veriler SPSS 21.00 paket programında değerlendirilmiş olup, verilerin hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) tekniğinden yararlanılmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin geçerli olduğu söylenebilir (Bartletts Test of Sphericity = 4345,697 ve 3661,566). Ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirleyen Cronbach Alpha değeri ,760 ve ,718'dir. KMO değeri ise ,857 ve ,923'dür. Bu değerlere dayanılarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının algılanan öğretim elemanı davranışları açısından incelenmesi sürecinde yapılan korelasyon hesaplaması tablo II'de özetlenmiştir.

Tablo II

Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Tutumları ile Algılanan Öğretim Elemanı Davranışları arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Öğrenmeye ilişkin kaygı	Öğrenmeden Beklenti	Öğrenmeye açıklık	Yetersiz	Asabi	Anlayışlı	Otoriter
Öğrenmenin doğası	r	-,201**	,490**	,392**	-,035	,038	,058	-,030
	p	,000	,000	,000	,539	,506	,314	,605
	N	309	309	309	309	309	309	309
Öğrenmeye ilişkin kaygı	r	1	-,403**	-,602**	,251**	,260**	-,236**	,159**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,005
	N		309	309	309	309	309	309
Öğrenmeden Beklenti	r		1	,714**	-,105	-,016	,104	-,064
	p			,000	,065	,783	,068	,258
	N			309	309	309	309	309
Öğrenmeye açıklık	r			1	-,276**	-,162**	,190**	-,164**
	p				,000	,004	,001	,004
	N				309	309	309	309
Yetersiz	r				1	,533**	-,678**	,629**

	p					,000	,000	,000
	N					309	309	309
Asabi	r					1	-,686**	,716**
	p						,000	,000
	N						309	309
Anlayışlı	r						1	-,688**
	p							,000
	N							309

**p<0.01

Tablo II de görüldüğü gibi yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğasına ilişkin tutumları ile öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeye açıklık tutumları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r=,490, r=,392; p<0.01).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri ile öğrenmeden beklentiler ve öğrenmeye açık olma tutumları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r= ,-403, r= ,-602; p<0.01).

Yine sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı tutumları ile öğretim elemanlarını "Yetersiz" ve "Asabi" olarak algılama düzeyleri arasında istatistiki açıdan düşük düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r=,251, r=,260; p<0.01). Başka bir ifade ile Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri arttıkça öğretim elemanlarına yönelik algıları da benzer yönde "Yetersiz" ve "Asabi" olarak görme eğilimindedirler. Buna karşın öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri ile öğretim elemanlarını "Anlayışlı" görme algıları arasında da istatistiki açıdan düşük düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r=,236; p<0.01).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeden beklentilerine yönelik tutumları ile öğrenmeye açıklık arasında istatistiki açıdan yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r=,714; p<0.01).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye açıklık tutumları ile öğretim elemanlarını "Yetersiz" görme algıları arasında istatistiki açıdan düşük düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r=,-276; p<0.01).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarını "Yetersiz" olarak görme algıları ile "Asabi" ve "Otoriter" algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r= ,533, r= ,629; p<0.01). Buna göre öğretmen adayları asabi ve otoriter olarak algıladıkları öğretim elemanlarını aynı zamanda yetersiz olarak ta algılamaktadır. Ancak Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarını "Yetersiz" olarak görme algıları ile "Anlayışlı" görme

algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r= ,-678; p<0.01).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarını "Asabi" olarak görme algıları ile "Anlayışlı" görme algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r= ,-686; p<0.01). Bunun aksine öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını "Asabi" olarak görme algıları ile "Otoriter" görme algıları arasında istatistiki açıdan yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r= ,716; p<0.01). Asabiyet ile otoriterlik eğilimi aynı yönde devam eden bir süreç olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını "Anlayışlı" olarak görme algıları ile "Otoriter" görme algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür (r= ,-688; p<0.01).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin doğasına ilişkin tutumları ile öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeye açıklık tutumları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenmenin doğasını kavramış öğretmen adaylarının öğrenmeden beklentileri ve öğrenmeye açıklık düzeylerinin de yüksek olması beklenir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri ile öğrenmeden beklentiler ve öğrenmeye açık olma tutumları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyi arttıkça öğrenmeden beklentiler ve öğrenmeye açık olma düzeyleri azalmaktadır. Tuncel ve Balcı (2015) tarafından yapılan çalışmada demokratik toplumlarda öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri belirlemek ve bu niteliklerin öğrencilere yansımalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının demokratik nitelendirilebilecek davranışlar sergiledikleri ve bu davranışların da büyük bir kısmının öğrencilerin davranışlarına yansıdığını fark etmişlerdir. Ayrıca Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tutum ölçeğindeki olumlu ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin yapılan analiz sonucunda, normal öğretimdeki ve ikinci öğretimdeki öğrencilerin tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın değerde olduğu, ancak normal öğretimdeki öğrencilerin az da olsa daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı tutumları ile öğretim elemanlarını "Yetersiz" ve "Asabi" olarak algılama düzeyleri arasında istatistiki açıdan düşük düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri arttıkça öğretim elemanlarına yönelik algıları da benzer yönde "Yetersiz" ve "Asabi" olarak görme eğilimindedirler. Buna karşın öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri ile öğretim elemanlarını "Anlayışlı" görme algıları arasında da istatistiki açıdan düşük düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye ilişkin kaygıları arttıkça öğretim elemanlarını anlayışsız olarak görme eğilimleri de artmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeden beklentilerine yönelik tutumları ile öğrenmeye açıklık arasında istatistiki açıdan yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenmeden beklentileri yükseldikçe öğrenmeye açıklık düzeylerinin de yüksek olması beklenir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye açıklık tutumları ile öğretim elemanlarını "Yetersiz" görme algıları arasında istatistiki açıdan düşük düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmeye açık olma tutumları azaldıkça öğretim elemanlarını yetersiz görme algı düzeyleri de artma

eğilimi göstermektedir. Siyez (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin birçoğu istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde önemi bir rolleri olduğunu düşünmelerine rağmen öğretmenlerin yarısı bu davranışlarla başa çıkmada kendi becerilerinin yeterli düzeyde olduğuna inanmamaktadırlar. Baykara (2011) tarafından bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi "iyi" düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre birinci sınıfla üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarını "Yetersiz" olarak görme algıları ile "Asabi" ve "Otoriter" algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adayları asabi ve otoriter olarak algıladıkları öğretim elemanlarını aynı zamanda yetersiz olarak ta algılamaktadır. Ancak Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarını "Yetersiz" olarak görme algıları ile "Anlayışlı" görme algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına yönelik yetersiz görme algıları arttıkça onları anlayışlı olarak görme algıları da düşmekte yani anlayışsız olarak nitelendirmektedirler. Özel, Bayındır ve Özel (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, Sınıf öğretmenlerinin sınıfta otoriteyi sağlamak için izlediği tepkisel yolları saptamak için yapılan araştırma sonuçlarına göre sınıfta otorite problemi yaşamadığını düşünen öğretmenlerin herhangi bir sorun karşısında daha ciddi durdukları, sorunu ilk aşamada sınıfın geneline yaymayıp ilgili öğrenciyi gizlice uyarmaları, sorunun kaynağını anlamaya çalışmaları, dersi sorun çıkartan çocuğun yanında sürdürerek hâkimiyetini hissettirmeleri, sınıf kurallarını hatırlatmaları, yapılan olumsuz davranışın farkında olduğunu hissettirme ve yeri geldiğinde ders içeriği ile yöntemini değiştirdikleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarını "Asabi" olarak görme algıları ile "Anlayışlı" görme algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bunun aksine öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını "Asabi" olarak görme algıları ile "Otoriter" görme algıları arasında istatistiki açıdan yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Işıktaş, (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları, iyi öğretmeni kişisel ve meslekî özelliklere göre; en çok anlayışlı, sabırlı, sağduyulu ve empati olarak görüş bildirmişlerdir. Asabiyet ile otoriterlik eğilimi aynı yönde devam eden bir süreç olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını "Anlayışlı" olarak görme algıları ile "Otoriter" görme algıları arasında istatistiki açıdan orta düzeyde anlamlı negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına yönelik anlayışlı görme algıları arttıkça otoriter olarak görme algıları da düşmekte yani otoriter olarak görmemektedirler. Yine Sarıtaş (2006) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf yönetimi dersi almayan öğretmen adaylarının istenmeyen davranışları önlenmek amacıyla ceza ve otorite içeren stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, sınıf yönetimi politikası oluşturmak ve sınıf kuralları belirlemek yerine durumlarla tek tek uğraşmayı yeğledikleri saptanmıştır. Diğer taraftan sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ise istenmeyen davranışları değiştirmek için bir sınıf yönetimi politikası oluşturma bilinci geliştirdikleri, istenmeyen davranışları öğrencilerin desteğiyle önleme anlayışı içinde oldukları, ceza ve sertlik içeren stratejiler yerine önleyici ve caydırıcı stratejileri kullanmaya daha açık oldukları belirlenmiştir. Özgüngör ve Duru (2014) tarafından yapılan bir çalışmada genel olarak öğretim elemanının ders yükü, sınıftaki öğrenci sayısı, deneyimi ve toplam öğrenci sayısı artıkça değerlendirmelere ilişkin algıların da olumsuzlaştığını ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanları öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini artırıcı davranış içerisinde olmamalıdırlar, öğretim elemanları öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşın rolü ve değerleri ile ilgili beklentilerini yüksek tutacak davranışlar sergilemelidirler. Öğretim elemanları öğrencilere

karşı anlayışlı ve empatik tutuma sahip olmalı, bu tutumun öğretmen adaylarının öğrenme konusundaki tutumlarına pozitif bir etkisi olduğunu unutmamalıdırlar. Olumlu tutum ve davranışların geleceğimize yön verecek öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Baykara, K. (2011). **Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma,** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40: 80-92 [2011].

Binbaşıoğlu, C. (1985). "Öğretmenin Değerlendirilmesi." ***Çağdaş Eğitim Dergisi,* 106: 14-21**

Çelik, S. (2011). "Öğretmen Tutumları İle İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki". (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.* Konya.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı 35: 133-149.

Gürşimşek, I. (1998). "Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: 25-28.**

Hagger, H., Burn, K, Mutton and T., Brindley,S. (2008). Practice makes perfect?. learning to learn as a teacher. *Oxford Review of Education,* 34(2):159-178.

Işıktaş, S. (2015). "Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* ,30(4): 119-131.

Kahyaoğlu, M ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 3, Sayı 6, ss. 203–220.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 4. Baskı. Ankara: Sanem Matbaacılık San. ve Tic. A.Ş.

Oğuzkan, A. F. (1989). *"Orta Dereceli Okullarda Öğretim"* (Amaç, ilke, Yöntem ve Teknikler). 2. Baskı. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.

Özel, E. Bayındır, N. ve Özel, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Otoriteyi Sağlamada Gösterdikleri Tepkisel Davranışlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Yıl: 2013/2, Sayı:18.

Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim Elemanları ve Ders Özelliklerinin Öğretim Elemanlarının Performanslarına İlişkin Değerlendirmelerle İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 29(2), 175-188.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalıma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (1), 2006, 167-187.

Sarıtaş, M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre İdeal Sınıf Yönetimi Davranışları, *e-Journal of New World Sciences Academy 2008,* Volume: 3, Number: 3 Article Number: C0062, ISSN:1306-3111.

Shavelson, R. J,, Noreen M. W. and Leigh B. (1986). "Measurement of Teaching." ***Handbook of Research on Teaching.*** Edited by. Merlin C Wittrock, Macmillan Publishing Company. New York, 50-91 Shulman, Lee S.

Siyez, D. M. (2009). "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1) 25. Sayı.

Şahin, A. (2011). "Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,Cilt 12,Sayı 1,Sayfa 239-259.

Tuncel, G ve Balcı, A. (2015). Demokratik Toplumlarda Öğretmen Nitelikleri ve Öğrencilere Yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*,31, 82-97.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN PROFİL ALGILARI

Yeliz AKSOY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, yelizaksoy8@gmail.com

Burcu ŞENLER, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, bsenler@mu.edu.tr

ÖZ

Sınıf, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile iletişim içinde olduğu, öğrenmenin oluştuğu ortam olarak tanımlanır. Sınıf içinde öğretmen - öğrenci etkileşiminin, öğrenmeyi, öğrencinin ders başarısını ve öğretmene olan sevgisini etkilediği bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sınıf içinde sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının algılarına göre belirlenen kişilerarası öğretmen profillerini farklı değişkenler (cinsiyet, aile, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, meslek tercihi, bölüm tercihi) açısından incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 252 sınıf öğretmeni adayı (178 kız, 68 erkek, 9 cevap yok; yaş ortalaması 20,3) oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise Wubbels, Créton ve Hooymayers (1985) tarafından geliştirilen ve Telli, den Brok ve Çakıroğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Etkileşim Ölçeği (QTI) kullanılmıştır. Likert tipi beşli derecelendirmeli (1= Hiçbir Zaman, 2= Çok Az, 3= Bazen, 4= Sıklıkla, 5=Her Zaman) olan ölçek, liderlik, yardımcı/arkadaşça, anlayışlı, öğrenci serbestliği, belirsizlik, hoşnutsuzluk, nasihat verici ve katı olmak üzere toplam 8 alt boyuttan ve 62 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler betimleyici istatistik yöntemleri, bağımsız t-testleri ve tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretmen profil algısı, sınıf öğretmeni adayları

ABSTRACT

A classroom, students to be in communication with each other ant their teacher, is defined as an environment where learning occurs. It is known that the teacher-student interaction in the classroom affect learning, students' success and their love for the teacher. In this respect, teacher's behavior and attitude in the classroom are of great importance for students. As such, the aim of this study is to investigate pre-service primary teachers' perceptions of interpersonal teacher profiles in terms of some variables (gender, family, class level, graduated high school type, occupational choices, and department preference). Survey method was employed as a method of the study. Totally 252 (178 girls and 68 boys, 9 no answer; average age 20.3) pre-service primary teachers participated to the study. The Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), which was developed by Wubbels, Créton and Hooymayers (1985), and adapted by Telli, den Brok and Çakıroğlu (2007), was used as an instrument. This likert type questionnaire (1=never, 2= rarely, 3= sometimes, 4= very often, 5= always) consist of 8 dimension, namely Leadership, Helpful / Friendly, Understanding, Student Freedom, Uncertain, Dissatisfied, Admonishing, and Strict, and 62 items. Findings were analyzed by using independent t-tests and one-way ANOVA tests. In light of the results, implications and suggestions were given at the end.

Keywords: student-teacher interaction, perception of teacher profile, pre-service primary teachers

GİRİŞ

Öğretmen - öğrenci etkileşiminin, öğrenmeyi, öğrencinin ders başarısını ve öğretmene olan sevgisini etkilediği bilinmektedir. Öğretmen eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1997) göre öğrenci, öğretimin ekseni ve öğretimde en önemli öğe olarak kabul edilmekle birlikte, eğitimin hareket ettiricisi ve düzenleyicisi olan öğretmen de öğretimin vazgeçilmez ve önemli öğesidir. Bu anlamda öğretmen, gerekli öğrenme ortamını hazırlamakta, öğrenciyi öğrenme yollarına yöneltmekte onun aktif olarak öğrenmesine rehberlik etmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için uygun, ilgi çekici ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenleyen, öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir öğretim öğesidir.

Öğretmenlerimizin çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olarak yetiştirilmeleri için kişilerarası öğretmen profillerinin belirlenmesi faydalı olacaktır. Bu nedenle çalışmada çizilen öğretmen profiline göre; öğretmenlerimizin hizmete alınmaları, kendilerini yenilemeleri ve nitelikli bir şekilde çocukları bilgi çağına hazırlama görevini yerine getirebilmeleri için, bu çalışmanın Millî Eğitim Bakanlığı'na, üniversitelere, eğitim fakültelerine ve ilgili diğer birimlere ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının algılarına göre belirlenen kişilerarası öğretmen profillerini farklı değişkenler (cinsiyet, aile, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, meslek tercihi, bölüm tercihi) açısından incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015 – 2016 öğretim yılı güz döneminde Muğla ili, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 252 sınıf öğretmeni adayı (178 kız, 68 erkek, 9 cevap yok; yaş ortalaması 20,3) oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Wubbels, Créton ve Hooymayers (1985) tarafından geliştirilen ve Telli, den Brok ve Çakıroğlu (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Etkileşim Ölçeği (QTI) ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 5'li likert tipi beşli derecelendirmeli (1= Hiçbir Zaman, 2= Çok Az, 3= Bazen, 4= Sıklıkla, 5=Her Zaman) olan ölçek, liderlik, yardımcı/arkadaşça, anlayışlı, öğrenci serbestliği, belirsizlik, hoşnutsuzluk, nasihat verici ve katı olmak üzere toplam 8 alt boyuttan ve 62 maddeden oluşmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS 21 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler betimleyici istatistik yöntemleri, bağımsız t-testleri ve tek yönlü varyans analiz (one-way ANOVA) testleri ile analiz edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için, erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları olan liderlik, yardımsever/arkadaşça, anlayışlı, öğrenci serbestliği/sorumluluğu, belirsiz, memnuniyetsizlik, nasihat verici, katı puan ortalamaları bağımsız t-testleri ile incelenmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları t-testine ilişkin

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Liderlik	Kadın	178	4,60	0,40	4,98	0,00
	Erkek	68	4,26	0,61		
Yardımsever/Arkadaşça	Kadın	178	4,61	0,40	4,59	0,00
	Erkek	68	4,31	0,58		
Anlayışlı	Kadın	178	4,52	0,41	3,17	0,00
	Erkek	68	4,32	0,55		
Öğrenci Serbestliği/ Sorumluluğu	Kadın	178	3,08	0,45	-5,64	0,00
	Erkek	68	3,48	0,58		
Belirsiz	Kadın	178	1,37	0,54	-5,73	0,00
	Erkek	68	1,90	0,86		
Memnuniyetsizlik	Kadın	178	1,77	0,58	-5,28	0,00
	Erkek	68	2,27	0,86		
Nasihat Verici	Kadın	178	1,78	0,56	-6,83	0,00
	Erkek	68	2,40	0,80		
Katı	Kadın	178	2,64	0,54	-4,31	0,00
	Erkek	68	2,98	0,62		

Tablo 1'de görüldüğü üzere bağımsız t-testleri sonucunda; cinsiyet ile liderlik [$t(246)=4,98$, $p\leq0,05$], yardımsever/arkadaşça [$t(246)=4,59$, $p\leq0,05$], anlayışlı [$t(246)=3,17$, $p\leq0,05$] alt boyutları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan öğrenci serbestliği/sorumluluğu [$t(246)=-5,64$, $p\leq0,05$], belirsiz [$t(246)=-5,73$, $p\leq0,05$], memnuniyetsizlik [$t(246)=-5,28$, $p\leq0,05$], nasihat verici [$t(246)=-6,83$, $p\leq0,05$] ve katı [$t(246)=-4,31$, $p\leq0,05$] alt boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Ailede öğretmen olma durumu değişkeni ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için, ailede öğretmen olma durumu ile ailede öğretmen olmama durumunun öğretmen etkileşim ölçeğinin alt boyutları olan Liderlik, Yardımsever/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsiz, Memnuniyetsizlik, Nasihat Verici ve Katı puan ortalamaları bağımsız t-testleri ile incelenmiştir.

Tablo 2

Ailede öğretmen olma durumu değişkenine göre öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları t-testine ilişkin bulgular

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Liderlik	Yok	193	4,51	0,49	0,37	0,71
	Var	58	4,48	0,47		
Yardımsever/ Arkadaşça	Yok	193	4,55	0,43	1,81	0,07
	Var	58	4,42	0,60		

Anlayışlı	Yok	193	4,49	0,42	2,03	0,04
	Var	58	4,35	0,56		
Öğrenci Serbestliği / Sorumluluğu	Yok	193	3,20	0,52	0,67	0,51
	Var	58	3,15	0,53		
Belirsiz	Yok	193	1,52	0,70	-0,45	0,65
	Var	58	1,57	0,70		
Memnuniyetsizlik	Yok	193	1,88	0,71	-1,30	0,20
	Var	58	2,02	0,73		
Nasihat Verici	Yok	193	1,94	0,68	-0,52	0,61
	Var	58	2,00	0,75		
Katı	Yok	193	2,72	0,59	-0,49	0,62
	Var	58	2,76	0,58		

Tablo 2'de görüldüğü üzere, bağımsız t-testleri sonucunda, ailede öğretmen olma durumu ile liderlik [$t(251)=-0,37$, $p>0,05$], yardımsever/arkadaşça [$t(251)=-1,81$, $p>0,05$], öğrenci serbestliği/sorumluluğu [$t(251)=0,67$, $p>0,05$], belirsizlik [$t(251)=-0,45$, $p>0,05$], memnuniyetsizlik [$t(251)=-1,30$, $p>0,05$], nasihat verici [$t(251)=-0,52$, $p>0,05$] ve katı [$t(251)=-0,49$, $p>0,05$] alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sadece anlayışlı alt boyutunda [$t(251)=2,03$, $p\leq0,05$] ailesinde öğretmen olmayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Sınıf düzeyi ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları olan Liderlik, Yardımsever/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsiz, Memnuniyetsizlik, Nasihat Verici ve Katı puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta 2$	Fark
Liderlik	Gruplararası	2,74	3	0,91	3,84	0,01	0,04	1-4 2-4 3-4
	Gruplar içi	58,96	248	0,24				
Yardımsever/ Arkadaşça	Gruplararsı	2,03	3	0,68	2,94	0,03	0,03	1-4
	Grup içi	57,10	248	0,23				
Anlayışlı	Gruplararası	1,38	3	0,46	2,16	0,09	0,03	
	Grup içi	52,85	248	0,21				
Öğrenci Serbestliği / Sorumluluğu	Gruplararası	1,31	3	0,44	1,60	0,19	0,02	
	Grup içi	67,84	248	0,27				
Belirsiz	Gruplararası	3,94	3	1,31	2,70	0,05	0,03	
	Grup içi	120,52	248	0,49				
Memnuniyetsizlik	Gruplararası	4,71	3	1,57	3,14	0,03	0,04	
	Grup içi	124,15	248	0,50				

Nasihat Verici	Gruplararası	1,72	3	0,57	1,17	0,32	0,01
	Grup içi	121,19	248	0,49			
Katı	Gruplararası	0,07	3	0,02	0,06	0,98	0,00
	Grup içi	86,60	248	0,35			

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre sınıf düzeyleri ile liderlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [F(3,248)=3,84, p≤0,05, $\eta 2$=0,04]. Post Hoc analizi sonrası bu farkın 1.sınıf–4.sınıf, 2.sınıf–4.sınıf ve 3.sınıf–4.sınıf arasında olduğu görülmüştüe. 1. Sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{1.sınıf}$=4,54) ile 4.sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{4.sınıf}$=4,23) arasındaki anlamlı farklılığın 1.sınıfların lehine olduğu görülmüştür. 2.sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{2.sınıf}$=4,57) ile 4.sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{4.sınıf}$=4,23) arasındaki anlamlı farklılığın 2. Sınıfların lehine olduğu görülmüştür. 3.sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{3.sınıf}$=4,52) ile 4.sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{4.sınıf}$=4,23) arasındaki anlamlı farklılığın 3.sınıfların lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyleri ile yardımsever/arkadaşça alt boyutu arasında anlamlı farklılık saptanmıştır [F(3,248)=2,94, p≤0,05, $\eta 2$=0,03]. Post Hoc analizi sonrası bu farkın 1.sınıf–4.sınıf arasında olduğu görülmüştür. 1.sınıf öğretmen adaylarının yardımsever/arkadaşça alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{1.sınıf}$=4,59) ile 4.sınıf öğretmen adaylarının liderlik alt boyutu puan ortalaması ($\overline{X}_{4.sınıf}$=4,33) arasındaki anlamlı farklılığın 1.sınıfların lehine olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyleri ile anlayışlı [F(3,248)=2,16, p>0,05, $\eta 2$=0,03], öğrenci serbestliği/sorumluluğu [F(3,248)=1,17, p>0,05, $\eta 2$=0,01], nasihat verici [F(3,248)=2,16, p>0,05, $\eta 2$=0,01], katı [F(3,248)=0,06, p>0,05, $\eta 2$=0,00] alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Sınıf düzeyleri ile belirsizlik [F(3,248)=2,70, p≤0,05, $\eta 2$=0,03], memnuniyetsizlik [F(3,248)=3,14, p≤0,05, $\eta 2$=0,04] alt boyutları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ancak, Post Hoc analizi yapılmış ve gruplar arası fark bulunamamıştır.

Mezun olunan okul türü değişkeni ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları olan Liderlik, Yardımsever/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsiz, Memnuniyetsizlik, Nasihat Verici ve Katı puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4

Mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta 2$
Liderlik	Gruplararası	1,25	4	0,31	1,28	0,28	0,02
	Gruplar içi	60,45	247	0,25			
Yardımsever/ Arkadaşça	Gruplararsı	1,48	4	0,37	1,58	0,18	0,03
	Grup içi	57,65	247	0,23			
Anlayışlı	Gruplararası	1,63	4	0,41	1,92	0,11	0,03
	Grup içi	52,60	247	0,21			
Öğrenci	Gruplararası	0,76	4	0,19	0,69	0,60	0,01

Serbestliği / Sorumluluğu							
	Grup içi	68,39	247	0,28			
Belirsiz	Gruplararası	2,30	4	0,58	1,16	0,33	0,02
	Grup içi	122,16	247	0,50			
Memnuniyetsizlik	Gruplararası	2,96	4	0,74	1,45	0,22	0,02
	Grup içi	125,90	247	0,51			
Nasihat Verici	Gruplararası	5,06	4	1,27	2,65	0,03	0,04
	Grup içi	117,86	247	0,48			
Katı	Gruplararası	0,52	4	0,13	0,38	0,83	0,01
	Grup içi	86,15	247	0,35			

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre mezun olunan okul türü ile liderlik [$F(4,247)=1,28$, $p>0,05$, $\eta 2=0,02$], yardımsever/arkadaşça [$F(4,247)=1,58$, $p>0,05$, $\eta 2=0,03$], anlayışlı [$F(4,247)=1,92$, $p>0,05$, $\eta 2=0,03$], öğrenci serbestliği/sorumluluğu [$F(4,247)=0,69$, $p>0,05$, $\eta 2=0,01$], belirsiz [$F(4,247)=1,16$, $p>0,05$, $\eta 2=0,02$], memnuniyetsizlik [$F(4,247)=1,45$, $p>0,05$, $\eta 2=0,02$], katı [$F(4,247)=0,38$, $p>0,05$, $\eta 2=0,01$] alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Mezun olunan okul türü ile sadece nasihat verici alt boyutu arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir [$F(4,247)=2,65$, $p\leq 0,05$, $\eta 2=0,04$]. Yapılan Post Hoc analizi sonucunda ise gruplar arasında farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının okudukları bölümün tercih sırası ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları olan Liderlik, Yardımsever/Arkadaşça, Anlayışlı, Öğrenci Serbestliği/Sorumluluğu, Belirsiz, Memnuniyetsizlik, Nasihat Verici ve Katı puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5

Kaçıncı tercih değişkenine göre öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	$\eta 2$	Fark
Liderlik	Gruplararası	0,27	3	0,09	0,38	0,77	0,01	
	Gruplar içi	57,10	243	0,24				
Yardımsever / Arkadaşça	Gruplararası	0,48	3	0,16	0,70	0,56	0,01	
	Gruplar içi	56,20	243	0,23				
Anlayışlı	Gruplararası	0,68	3	0,23	1,08	0,36	0,01	
	Gruplar içi	51,02	243	0,21				
Öğrenci Serbestliği / Sorumluluğu	Gruplararası	0,35	3	0,12	0,42	0,74	0,01	
	Gruplar içi	66,58	243	0,27				
Belirsiz	Gruplararası	4,62	3	1,54	3,22	0,02	0,04	11-20 21-30
	Gruplar içi	116,27	243	0,48				
Memnuniyetsizlik	Gruplararası	1,78	3	0,59	1,15	0,33	0,01	
	Gruplar içi	125,05	243	0,52				

Nasihat Verici	Gruplararası	4,99	3	1,66	3,57	0,02	0,04	11-20 21-30
	Gruplar içi	113,22	243	0,47				
Katı	Gruplararası	1,80	3	0,60	1,76	0,16	0,02	
	Gruplar içi	82,87	243	0,34				

Tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmen adaylarının okudukları bölümün tercih sırası ile liderlik [F(3,243)=0,38, p>0,05, $\eta 2$=0,01], yardımsever/arkadaşça [F(3,243)=0,70, p>0,05, $\eta 2$=0,01], anlayışlı [F(3,243)=1,08, p>0,05, $\eta 2$=0,01], öğrenci serbestliği/sorumluluğu [F(3,243)=0,42, p>0,05, $\eta 2$=0,01], memnuniyetsizlik [F(3,243)=1,15, p>0,05, $\eta 2$=0,01], katı [F(3,243)=1,76, p>0,05, $\eta 2$=0,02] alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının okudukları bölümün tercih sırası ile belirsiz [F(3,243)=3,22, p≤0,05, $\eta 2$=0,04], nasihat verici [F(3,243)=3,57, p≤0,05, $\eta 2$=0,04] alt boyutları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Yapılan Post Hoc analizleri sonucunda ise 11-20 ile 21-30 grupları arasında anlamlı farklılığın bulunduğu ve 21-30 grubunun lehine olduğu görülmüştür.

Başka meslek seçimi değişkeni ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek için, başka meslek seçmek isteyen öğretmen adayları ile başka meslek seçmek istemeyen öğretmen adaylarının öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları olan liderlik, yardımsever/arkadaşça, anlayışlı, öğrenci serbestliği/sorumluluğu, belirsiz, memnuniyetsizlik, nasihat verici, katı puan ortalamaları bağımsız t testleri ile incelenmiştir.

Tablo 6

Başka meslek değişkenine göre öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları t-testine ilişkin bulgular

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	P
Liderlik	Evet	140	4,49	0,46	247	-0,64	0,52
	Hayır	109	4,53	0,51			
Yardımsever / Arkadaşça	Evet	140	4,52	0,45	247	-0,16	0,87
	Hayır	109	4,53	0,51			
Anlayışlı	Evet	140	4,44	0,44	247	-0,89	0,38
	Hayır	109	4,49	0,46			
Öğrenci Serbestliği / Sorumluluğu	Evet	140	3,20	0,51	247	0,29	0,78
	Hayır	109	3,18	0,55			
Belirsiz	Evet	140	1,56	0,71	247	0,87	0,39
	Hayır	109	1,48	0,67			
Memnuniyetsizlik	Evet	140	1,94	0,75	247	0,81	0,42

	Hayır	109	1,87	0,66			
Nasihat Verici	Evet	140	1,99	0,70	247	0,86	0,39
	Hayır	109	1,92	0,70			
Katı	Evet	140	2,76	0,60	247	1,15	0,25
	Hayır	109	2,68	0,58			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, başka meslek seçimi değişkeni ile liderlik [$t(249)=-0,64$, $p>0,05$], yardımsever/arkadaşça [$t(249)=-0,16$, $p>0,05$], anlayışlı [$t(249)=-0,89$, $p>0,05$], öğrenci serbestliği/sorumluluğu [$t(249)=0,29$, $p>0,05$], belirsiz [$t(249)=0,87$, $p>0,05$], memnuniyetsizlik [$t(249)=0,81$, $p>0,05$], nasihat verici [$t(249)=0,86$, $p>0,05$], katı [$t(249)=1,15$, $p>0,05$] arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma sonucunda sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının "Öğretmen Etkileşim Ölçeği" ile kişilerarası öğretmen profil algıları belirlenmiş ve kişisel bilgi formu (cinsiyet, aile, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, meslek tercihi, bölüm tercihi) ile kişilerarası öğretmen profil algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ölçülmüştür.

Yapılan analizlerin sonuçları şu şekildedir:

- Cinsiyet değişkeni ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları (liderlik, yardımsever/arkadaşça, anlayışlı, öğrenci serbestliği/sorumluluğu, belirsiz, memnuniyetsizlik, nasihat verici, katı) arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Liderlik, yardımsever/arkadaşça ve anlayışlı alt boyutları kadın öğretmen adayları lehine sonuçlanırken öğrenci serbestliği/sorumluluğu, belirsiz, memnuniyetsizlik, nasihat verici ve katı alt boyutları erkek öğretmen adayların lehine sonuçlanmıştır.

- Ailede öğretmen olma durumu ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutlarından sadece anlayışlı alt boyutta anlamlı farklılık çıkmıştır. Ailede öğretmen olmayan öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür.

- Başka meslek seçimi ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

- Sınıf düzeyi ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutlarından liderlik, yardımsever/arkadaşça, belirsizlik ve memnuniyetsizlikte anlamlı farklılık çıkmıştır. Yapılan Post Hoc analizi sonucunda liderlik alt boyutunda 1. Sınıf – 4. Sınıf, 2. Sınıf – 4. Sınıf ve 3. Sınıf – 4. Sınıf arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasındaki anlamlı farklılığın 1. Sınıfların lehine olduğu, 2. Sınıf ile 4. Sınıf arasındaki anlamlı farklılığın 2. Sınıfların lehine olduğu ve 3. Sınıf ile 4. Sınıf arasındaki anlamlı farklılığın 3. Sınıfların lehine olduğu görülmüştür. Yardımsever/arkadaşça alt boyutunda ise 1. Sınıf – 4. Sınıf arasında anlamlı farklılığın olduğu ve bu anlamlı farklılığın 1. Sınıfların lehine olduğu görülmüştür. Yapılan Post Hoc analizi sonucunda belirsizlik ve memnuniyetsizlik alt boyutlarında gruplar arası farklılık görülmemiştir.

- Mezun olunan okul türü ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutu olan nasihat verici arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Yapılan Post Hoc analizi sonucu gruplar arasında fark olmadığı görülmüştür.

- Öğretmen adaylarının okudukları bölümün tercih sırası ile öğretmen etkileşim ölçeği alt boyutlarından olan belirsiz ve nasihat verici arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Yapılan PostHoc testi sonucunda belirsiz alt boyutu için 11-20 ile 21-30 arasında kalan tercihler için farklılık bulunmuş ve 21-30 arasında kalan tercihler lehine olduğu görülmüştür. Nasihat verici alt boyutu içinde 11-20 ile 21-30 arasında kalan tercihler için farklılık bulunmuş ve 21-30 arasında kalan tercihler lehine olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı olan Öğretmen etkileşim ölçeği Türkiye'nin diğer üniversitelerinde bulunan Sınıf öğretmenliği bölümlerin öğrencilerinden alınacak örneklemlerle de karşılaştırmalı çalışma yapılabilir. Öğretmenlik ciddi ve önemli bir meslektir. Söz konusu sınıf öğretmenliği olduğunda öğretmenlik mesleğinin ciddiyeti ve önemi kat kat artmaktadır. Çünkü gelecek nesilleri etkileyecek en önemli öğretmen figürünü temsil etmektedir. Bu yüzden sadece sınavdan yüksek puan aldığı için öğretmen olunması engellenmeli ve üniversiteye kayıt sırasında kişinin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı psikolojik testlerle ölçülebilir.

KAYNAKÇA

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C.(1997). *Genel Öğretim Metotları*, (7. Baskı). İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Telli, S., den Brok, P., ve Çakıroğlu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: development of the Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research, 10*(2), pp.115- 129

Wubbels, T., Créton, H. A., ve Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *The annual meeting of the American Educational Research Association,* Chicago (ERIC document 260040).



PEDAGOJİK FORMASYON ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOPEDAGOJİK ALGILARININ ARAŞTIRILMASI

Semra ERTEM, DEÜ, Buca Eğitim Fak. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İzmir/Türkiye, semra.ertem@deu.edu.tr

Rıdvan KETE, DEÜ, Buca Eğitim Fak. OÖFM Alan Eğitim Böl., İzmir/Türkiye, ridvan.kete@deu.edu.tr

ÖZ

Son yıllarda eğitim sisteminde teknopedagoji yaygın olarak kullanılmaktadır. Alan yazım incelendiğinde; bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler aynı zamanda bilgi üretimi ve kullanımı de etkilemektedir. Toplum ve bireyler bilgiyi kendi yapısına uyduran ve buna yenilerini ilave eden, yayabilen ve topluma yararlı ürünler olarak değerlendirebilme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetiştirmede ve yeterliliklerinin tanımlanmasında davranışçı anlayıştan, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği teknopedagoji (teknolojik pedagojik alan bilgisi) anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır. Araştırmalarda; öğretimde, teknolojiyi öğretim yöntemleri içinde kullanılabilen, kendine güvenen öğretmen adaylarının yetiştirilmesinden bahsedilmektedir. Araştırmanın amacını " pedagojik formasyon öğretmen adaylarının alan öğretiminde teknoloji kullanımına ait algıları" oluşturmaktadır.

Araştırmada betimsel nitelikte tarama modeli ile çalışıldı. Tarama modeli bir konu veya olaya ait görüşlerin beceri, ilgi, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalar olarak açıklanmaktadır. Araştırmanın evrenini Buca Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimini sürdüren öğretmen adaylarından meydana getirmiştir. 150 öğretmen adayı örneklemi oluşturmaktadır. "Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Alan Öğretiminde Teknoloji Kullanımına Ait Algılar" başlıklı 40 maddelik ölçek kullanıldı. Elde edilen verilerin SPSS17 istatistik programı ile analizleri yapılarak ölçeğin güvenirliği.α:.923, ve madde yükleri 0.498-0.801 olarak bulundu. Bu sonuçlar ölçeğin bütün maddelerinin araştırılan örneklem için kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için KMO testi yapıldı ve KMO=0,874 olarak tespit edildi. Bu sonuç ölçeğin yeterliğinin mükemmele yakın olduğunu göstermektedir. Ölçekte kullanılan maddelerin demografik özellikleregöre karşılaştırılmaları yapıldı. Veri analizlerinde t-testi ve Anova testleri kullanıldı. Veri analizleri ile elde edilen sonuçlar tablo ve grafikler şeklinde gösterildi.

Anahtar Sözcükler: Pedagoji, Formasyon, Öğretmen adayları, Teknopedagoji, Algı.

ABSTRACT

In recent years, widely used in the educational system teknopedagoji. The literature; rapid developments in information technology, information also affects the production and use. Society and individuals that keep information on their structure, forming new ones, can spread be able to evaluate as useful products. Teacher training and qualifications, field info, fields of pedagogy and technology integrated into teknopedagoji with an accurate understanding of conversion. The investigation showed that; in teaching, teaching methods that can be used in technology, confident teacher candidates upbringing. The purpose of the research on "pedagogical formation technology in teaching prospective teachers belong to the perceptions of the field".

Research is a screening model. These views belong to the event scan model a subject or skill, interest, ability and attitude as you specify the properties of the research. The study population consisted of teachers' continuing education in the pedagogical training Faculty of Education has created. The sample consists of 150

teacher candidates. "Perceptions of the secondary teachers candidates use of technology in field training " 40-point scale was used. The obtained data was analyzed with statistical software SPSS17. According to analysis , reliability of scale is found α:0.923 and item loads 0.498-0.801. These results indicate that the scale can be used to sample attributes of all the materials investigated. KMO test for determining the adequacy of the data derived from the sample was done. KMO = 0.874 were determined. This result shows that the scale of competence close to perfection. . Comparisons based on demographic characteristics of the items used in the scale were made. t-tests and anova tests were used for data analysis. Data analysis the results obtained with tables and charts, which are shown.

Keywords: Pedagogy, Formation, Teacher candidates, Teknopedagoji, Perception.

GİRİŞ

Son yıllarda eğitim sistemi içinde yaygın olarak kullanılmaya başlayan teknopedagoji; eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen arasındaki bilgi akışında, alan bilgisi ile pedagoji ve teknolojiyi bütünleştirmek olarak belirtilmektedir. Teknoloji, insan yaşamının her bölümünde aktif olarak yer almaktadır. İnsanın teknolojiden olumlu ve uygun faydalanabilmesi için yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterliliği önemlidir.

Alan yazım incelendiğinde; bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler aynı zamanda bilgi üretimi ve kullanımını da etkilemektedir. Toplum ve bireyler bilgiyi kendi yapısına uyduran ve buna yenilerini ilave eden, yayabilen ve topluma yararlı ürünler olarak değerlendirebilme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilginin üretilme ve dağıtımı teknolojilerinin önemini arttırmaktadır (Avcı-Yücel ve Ergün 2015a; Akgün, Akgün ve Şimşek 2014; Alakurt ve Keser 2014). Aynı şekilde; Mahiroğlu (2009) na göre, eğitim sisteminin başarılı olmasında öğretmen sorumluluğu önem kazanmaktadır. Başka bir araştırmada Çetin (2006), öğretmenlerin yeterlilikleri, tutum, duygu ve kişiliklerinin öğrencileri etkilemekte olduğunu söylemektedir. Öğrenciler için öğretmenlerin verdiği bilgilerden çok, konuya yaklaşımı, yorumlama ve vücut dilini kullanma şekilleri dikkati çekmektedir. İlgili diğer araştırmalarda Eğitim fakültelerinde eğitim-öğretim sürecinde bilgisayar kullanma becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılması ve öğretmen oldukları zaman bu becerilerinin etkili ve verimli kullanılması açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ertem ve Kete 2015; Avcı-Yücel ve Ergün 2015b; Dargut ve Çelik 2014; Katrancı ve Uygun 2013; Erdemir ve diğerleri 2009; Çelik ve Kahyaoğlu 2007; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu 2003; Seferoğlu 2004).

Çelik ve Kahyaoğlu (2007) yaptığı araştırmada; öğretmenlerin teknolojiye karşı bakış açılarının onu derslerinde etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için önemli olduğu belirtilmektedir. Öksüz ve arkadaşları (2009)'ın araştırmasında, çoğu eğitimci ve araştırmacıların etkin kullanılan öğretim teknolojilerinin eğitim sistemini iyileştirecek potansiyele sahip olduğu düşüncesinde birleştiklerini söylemektedir. Öğretmen adaylarının teknolojiye karşı yeterliliklerini, tutumlarını ve bakış açılarını inceleyen birçok araştırma yer almaktadır (Öksüz ve Ak.2009). Usta ve Korkmaz (2010)'ın, bilgisayar kullanma ve beceri düzeyi ve sınıfta öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerinin önemini, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile ilgili yaptığı araştırmada ortaya koymaktadır. Erdemir vd. (2009) benzer şekildeki araştırmasında, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının görevi, teknolojinin yaşamdaki önemini, eğitim sürecindeki gerekliliğini kavrayabilen, teknolojiyi eğitim öğretim sürecinde de etkili bir şekilde kullanma becerisine ve özgüvenine sahip öğretmen adayları yetiştirmek olmalıdır.

Katrancı ve Uygun (2013) yaptığı araştırmada, eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliğini söyleyerek, teknolojik ders materyallerinin dersi daha ilgi çekici hâle getirmesi, zaman kaybını önlemesi, hedefe ulaşmayı kolaylaştırması ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi üstünlüklerinden bahsetmektedir. Bu özellikler sağlandığında eğitim ortamlarında daha etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması mümkün olacaktır. Bu bağlamda toplumda ihtiyaç

duyulan nitelikli insan gücünü sağlayacak olan öğretmenlerin daha etkili bir eğitim için, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması zorunluluk hâline gelmiştir. Dargut ve Çelik (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının en çok öğrenmeyi kolaylaştırdığı için bilgisayar kullanımı yönünde olumlu düşünceye sahip olduklarını belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; eğitim sisteminin başarılı olmasında öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmaları belirtilmektedir. Öğretmenlerin yeterlilikleri, tutum, duygu ve kişilikleri öğrencileri de etkilemektedir. Öğrenciler için öğretmenlerin verdiği bilgilerden çok konuya yaklaşımı, yorumlama ve vücut dilini kullanma şekilleri dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme ve yeterliliklerinin yanında teknopedagoji (alan bilgisi ile pedagoji ve teknolojiyi bütünleştirme) önem oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirmede ve yeterliliklerinin tanımlanmasında davranışçı anlayıştan, alan bilgisi ile pedagojinin ve teknolojinin bütünleştirildiği teknopedagoji (teknolojik pedagojik alan bilgisi) anlayışına doğru bir dönüşüm yaşanmaktadır (TED, 2009). Teknopedagoji ile vurgulanmak istenen öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlar ile ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgi sahibi olmaktır (TED, 2009).

Üniversite öğrenimi sonucunda ortaya çıkan işsizlerin pedagojik öğretmenlik formasyonu ile öğretmenliğe kazandırılma programları yaygın olarak yer almaktadır. Formasyon öğretmen adaylarına ait birçok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda pedagojik formasyon eğitimini sürdüren öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımına ait algıları öğretmenlik mesleki tutumları ile ilişkilidir. Bu araştırmanın amacını " pedagojik formasyon öğretmen adaylarının alan öğretiminde teknoloji kullanımına ait algıları" oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırmada betimsel nitelikte tarama modeli olarak çalışılmıştır. Büyüköztürk ve ark. (2012) tarama modelini bir konu veya olaya ait görüşlerin beceri, ilgi, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalar olarak açıklanmaktadır. Can (2014)'e göre büyük kitlelerin araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmaları tarama tipi araştırmalar olarak belirlemektedir. Bazen birden fazla özelliğe ait veri toplayarak bunlar arasındaki ilişkilerin sorgulanabileceğini açıklanmaktadır.

Evren ve Örneklem

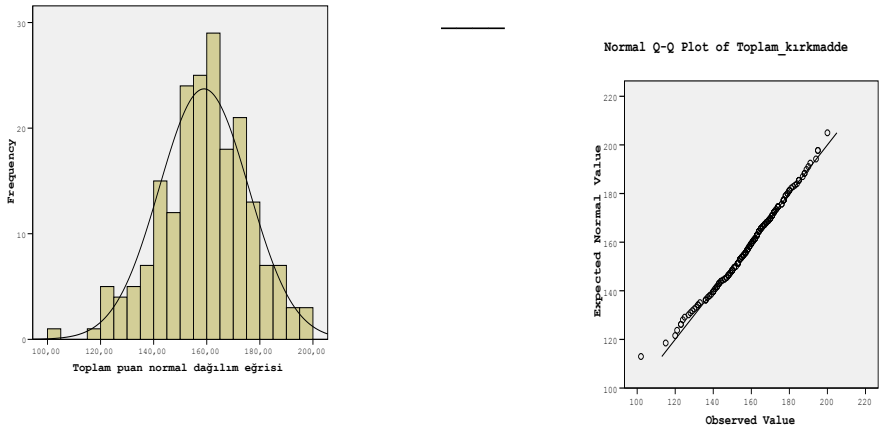
Bu araştırmanın evrenini DEÜ Buca Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimini sürdüren farklı alanlara ait öğretmen adaylarından meydana getirmiştir. 200 öğretmen adayı örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için yapılan alan yazım incelemesi sonucunda; Ertem-Kete (2015) tarafından kullanılan "Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Alan Öğretiminde Teknoloji Kullanımına Ait Algılar" başlıklı 40 maddelik ölçek kullanılmış, bu ölçeğin güvenirliği α:.934 ve madde yükleri 0.515-0.728 olarak bulunmuştur.

Veri analizi

Bu araştırmada; daha önce Ertem-Kete (2015) tarafından orta öğretim öğretmen adayları için geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre uygulanabilir

nitelikte olan ölçek pedagojik formasyon öğretmen adaylarına uygulandı. Elde edilen verilerin SPSS17 istatistik programı ile analizleri yapıldı. Ölçeğin bu veriler göre tekrar güvenirlik ve madde yükleri hesaplanarak ölçeğin uygunluğu tespit edildi. Kullanılan ölçeğinin güvenirliği α:.923 olarak bulundu. Güvenirliği yüksek olan ölçeğin madde yükleri incelendi. Madde yüklerinin 0.498-0.801 arasında bulunması ölçeğin bütün maddelerinin araştırılan örneklem için kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Örneklemden elde edilen verilerin yeterliğinin saptanması için KMO testi yapıldı ve KMO=0,874 olarak tespit edildi. Bu sonuç ölçeğin yeterliğinin mükemmele yakın olduğunu göstermektedir (Baştürk 2013). Bu analiz sonuçları ölçeğin uygunluğunu ortaya koymaktadır. Daha sonra ölçekte kullanılan maddelerin demografik özelliklere(cinsiyet, mezun oldukları okul, bilgisayara sahip olma, teknolojiye kullanmaya başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi) göre karşılaştırılmaları yapıldı. Veri analizlerinde t-testi ve Anova testleri kullanıldı.

Araştırmanın örnekleminin normal dağılıma uygunluğu incelendi. "Formasyon Öğretmen Adaylarının Alan Öğretiminde Teknoloji Kullanımına Ait Algıları" ölçeğinin maddelerinin ortalama puanlarının dağılımını gösteren normal dağılım eğrisi şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: Formasyon Öğretmen Adaylarının Alan Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeğinin Toplam Puan Normal Dağılım Eğrileri

Ölçekte kullanılan demografik bilgilerin anabilim dallarına göre değişkenlerle karşılaştırılması yapıldı. Değişkenler olarak cinsiyet, mezun oldukları okul, bilgisayara sahip olma, teknolojiye kullanmaya başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi araştırılmıştır. Değişkenlerin analizlerinde t-testi ve Anova testleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Veri analizleri ile elde edilen sonuçlar tablo ve grafikler şeklinde gösterildi. Verilere bağlı olarak ortaya çıkan bulgulara ait tablo ve grafikleri yorumlanarak, pedagojik formasyon öğretmen adaylarının teknopedagojiye ait algıların öğretmenlik sürecindeki başarılarını arttırmadaki önemi ortaya konulmaya çalışıldı.

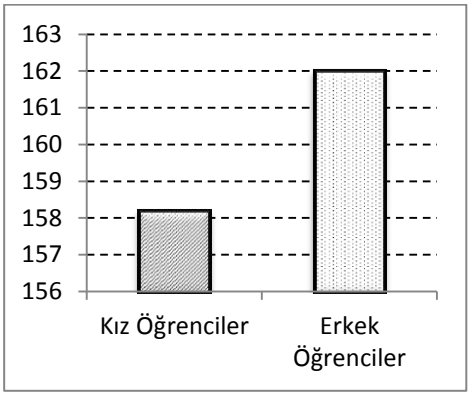
Elde edilen verilerin pedagojik formasyon öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre teknolojiye yönelik algılarının t-testi sonuçları tablo 1 ve şekil 2' de grafik olarak gösterildi.

Tablo 1

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Teknolojiye Yönelik Algılarının t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Kız Öğrenciler	159	158,182	16,861	1,298	,196	p>.05
Erkek Öğrenciler	41	162,000	16,510			

Formasyon öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre teknolojiye yönelik algılarının t-testi analiz sonuçlarını ortaya koyan tablo incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamaları kız öğrencilere göre daha yüksek olmasına (162.0-158.1) karşılık anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

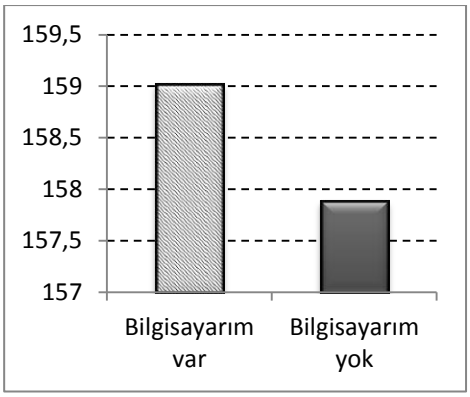


Şekil 2 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Teknolojiye Yönelik Algılarının Ortalama Puanları

Tablo 2

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olup Olmamalarına Göre Teknolojiye Yönelik Algılarının t-testi Sonuçları

Bilgisayara sahip olup olmama	**n**	**X**	**Ss**	**t**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Bilgisayarım var	192	159,010	16,538	,187	,852	P>.05
Bilgisayarım yok	8	157,875	24,050			



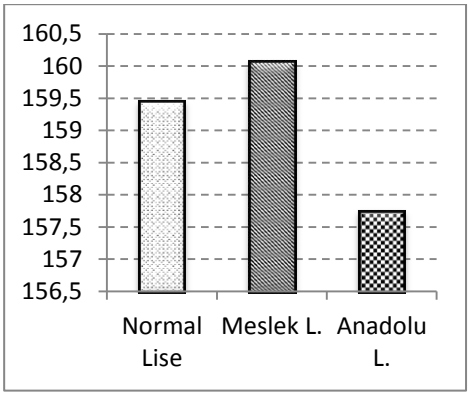
Şekil 3 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olup Olmamalarına Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

Tablo 2 ve şekil 3'de formasyonöğretmen adaylarının bilgisayara sahip olup olmama değişkenine göre teknolojiye yönelik algılarının ortalama puanları karşılaştırılmaktadır. Bilgisayara sahip olanların teknoloji algı puan ortalamaları 159.0 iken bilgisayar olmayanların ise 157.8dir. Yapılan t –testi sonuçlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 3

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okullara Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Ana Bilim Dalları	**n**	**X**	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Normal Lise	82	159,451	18,204			
Meslek Lisesi	45	160,066	17,104	,322	,725	p>.05
Anadolu	73	157,739	15,091			



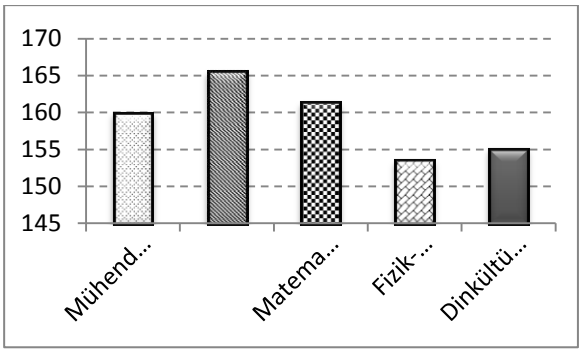
Şekil 4 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Okullara Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puanlarının Grafiği

Tablo 3' ve şekil 4'de formasyon öğretmen adaylarının mezun oldukları okullara göre teknolojiye yönelik algı puanlarının analiz sonuçları görülmektedir. Algılarının ortalamalarının mezun oldukları ortaöğretim okul türüne göre değişiklik oluşturduğu görülmektedir. Ortalamaların Meslek lisesi mezunlarında en yüksek olduğu 160.0-159.4-157.7), Anadolu lisesi çıkışlı öğretmen adaylarında en düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında önemli bir fark görülmemektedir. Buradaki anlamlılık ilişkisi, 2 den fazla grup olduğu için anova testi yapılarak gruplar arasındaki anlamlı fark incelendi. Bu sonuçlarına göre mezun olunana okul türüne göre öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Ana Bilim Dalları	**n**	**X**	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
Mühendislik	52	159,86	14,991			
Hemşirelik	40	165,52	14,942			
Matematik	28	161,32	13,272	3,456	,009	P<.05*
Fizik-	40	153,50	16,523			
Din-kültürü	40	155,05	20,876			



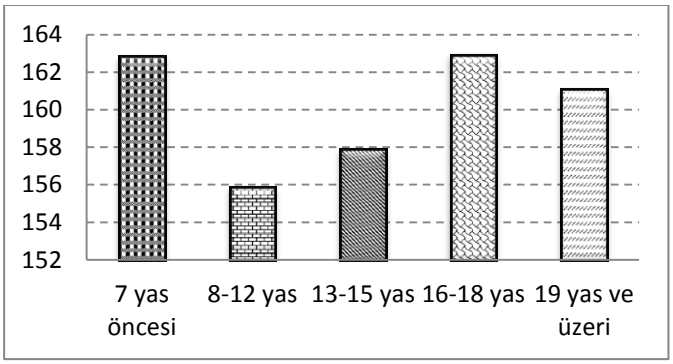
Şekil 5 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği

Tablo'4 ve şekil 5'de görüldüğü gibi, formasyon öğretmen adaylarının bölümlere göre ortalama teknoloji algı puanları en yüksek Hemşireliköğretmen adayları (165.5) olmasına karşılık, Fizik-kimya öğretmen adayları(153,5) ve Din Kültürü öğretmen adayları (155,0) olarak en düşük ortalamaları oluşturmaktadır. Buradaki anlamlılık ilişkisi, 2 den fazla grup olduğu için anova testi yapılarak gruplar arasındaki anlamlı fark incelendi. p>0,05 düzeyinde bir anlamlılık ilişkisi LSD testi analiz ile araştırılmıştır. Bu analizlere göre; Hemşirelik sınıfı pedagojik formasyon öğretmen adaylarının, Fizik-kimya ve Din kültürü pedagojik formasyon öğretmen adaylarına göre anlamlı ilişki göstermektedir. Bunun dışında diğer sınıflar arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Tablo 5

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Başlama Yaşına Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Teknoloji Kullanımına Başlama Yaşı	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
7 yas öncesi	5	162,800	14,68			
8-12 yas	47	155,851	19,34			
13-15 yas	82	157,865	14,72	1,239	,296	p>.05
16-18 yas	43	162,907	18,77			
19 yas ve üzeri	23	161,043	14,23			



Şekil 6 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Teknoloji Kullanım Başlama Yaşına Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

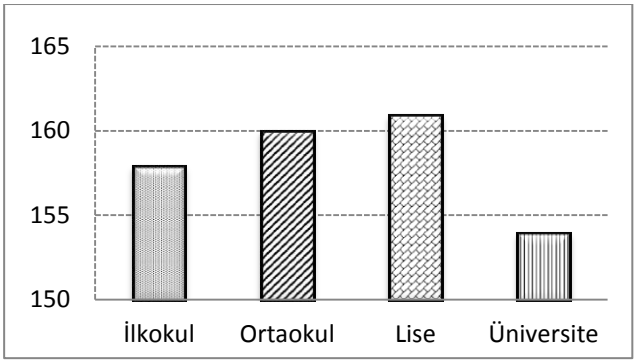
Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma başlama yaşlarına göre teknolojiye yönelik algı ortalama puanlarının varyans analizleri tablo 5 ve şekil 6'da görülmektedir. Teknolojiye yönelik algı puanlarının ortalamaları 8-12 yaşta155.8 olarak en

düşük, 16-18 yaş grubu 162.9 ile en yüksek ortalama puana sahiptir. 19 yaş üzeri, 161.0 olmasına karşılık 7 yaş öncesinde 162.8 ortalama göstermektedir. Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının teknoloji kullanmaya başlama yaşlarına göre algılarının ortalama puanlarının istatistiksel analizinde anlamlı bir ilişki (p>.05) bulunmamıştır. LSD analiz sistemi ile araştırıldığında 16-18 yaş grubu ile 8-12 yaş grubu arasında anlamlı bir ilişki 16-18 yaş grubu yönünde anlamlılık görülmektedir.

Tablo 6

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
İlkokul	75	157,89	18,069			
Ortaokul	36	159,97	16,687	,996	,396	P>.05
Lise	71	160,87	14,780			
Üniversite	18	153,88	19,179			



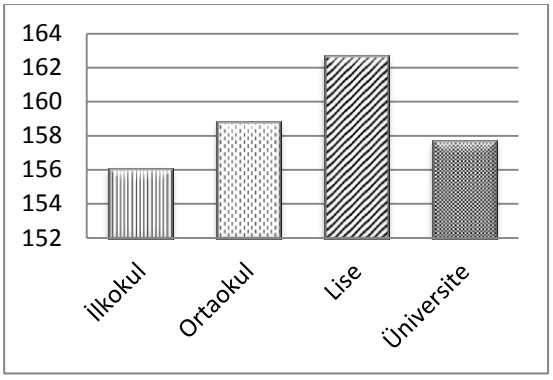
Şekil 7 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği.

Tablo 6' ve şekil 7'den anlaşılacağı gibi Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik algılarının anne eğitim düzeyine göre varyans analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir (p>,05). Tabloda görüldüğü gibi ortalamalar üniversite (153.8), lise(160,8) iken ilkokul (157.9) ve ortaokul(159.9) olarak görülmektedir. Ortaya çıkan Anlamlılık ilişkisini LSD testi sonuçlarıyla incelendi. Ortalama puanlara bakıldığında lise mezunlarının en yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen üniversite mezunlarının düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuçlarda lise mezunu olanlar ortalamaları ilkokul, ortaokul, üniversite mezunlarına karşı anlamlı fark bulunmamıştır. Üniversite mezunlarının teknolojiye yönelik algılarının ortalama puanlarının endüşük olması katılımlarındaki sayı azlığı olarak düşünülebilir.

Tablo 7

Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**F**	**p**	Anlamlılık Düzeyi
İlkokul	46	156,000	17,481			
Ortaokul	45	158,755	14,886	1,517	,211	P>.05
Lise	58	162,637	17,015			
Üniversite	51	157,647	17,328			



Şekil 8 Pedagojik Formasyon Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Teknolojiye Yönelik Algı Ortalama Puan Grafiği

Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre teknoloji algı puanları tablo 7 ve şekil 8'de görüldüğü gibi lise (162.6), üniversite mezunlarının (157.6), ilkokul (156.0) ve ortaokul mezunlarının (158.7) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar birbirine çok yakın olarak yer almaktadır. Burada en düşük ortalama ilkokul mezunlarında görülmesine karşılık annelerin ortalamalarında olduğu gibi en yüksek ortalama lise mezunu babaların ortalamalarında görülmektedir. Yapılan anlamlılık ilişkisi analizlerinde p>,05 düzeyinde bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Verilere bağlı olarak ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesine göre pedagojik formasyon öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre teknolojiye yönelik algılarının ortalamalarının erkek formasyona devam etmekte olan öğretmen adaylarında daha yüksek olmaları teknolojiyi daha düzenli kullanmaya çalıştıkları düşüncesini ortaya koyabilir. Ortaöğretim öğretmen adaylarının cinsiyete göre teknolojiye yönelik algıları kız öğretmen adaylarına göre daha düşük fakat anlamlı bir ilişki bulunmadığı araştırma ile ters yönlü bir ilişki ortaya konulmaktadır (Ertem-Kete, 2015). Aynı şekilde Dargut ve Çelik (2009)'in araştırmasında, öğretimde teknoloji kullanımında kadın adayların erkeklere oranla daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Metin ve ark. (2013) yapmış oldukları araştırmalarında kadın öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik isteklerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğunu vurgulamaktadır.

Bilgisayarı bulunan Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının teknoloji kullanma algılarının daha yüksek olmasına rağmen ortalamalarda önemli bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, artık teknolojiye her yerde kolaylıkla ulaşılabildiğini göstermektedir. Bunun yanında teknoloji kullanımı günümüzde sadece bilgisayar kullanımı olarak düşünülmemelidir. Akıllı telefonlar, tahtalar, dijital ev ve iş yeri aletleri gibi teknolojik aletler günlük yaşamımızın bir parçası haline gelmiştir. Ortaöğretim öğretmen adaylarının bilgisayara sahip olup olmamalarına göre teknolojiye yönelik algılarının bilgisayarı bulunanlarda daha fazla olması teknolojiyi uzun sürede daha olumlu kullanabilme alışkanlığı kazandırdığını söyleyebiliriz. Nitekim alan yazında Metin ve ark.(2013) teknolojik olanakların eğitim öğretimde kullanımının teknolojiye yönelik tutumları ve algıları değiştirdiği sonuçlarıyla benzerlik ortaya koymaktadır.

Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının teknoloji kullanıma başlama yaşına göre, teknolojiye yönelik algı puanlarının16-18 yaş grubunda en yüksek ortalamaya sahip olması bu yaş grubunun öğrenme alışkanlığının daha uygun olduğu kavramını ortaya koymaktadır.

Pedagojik formasyon öğretmen adaylarının mezun oldukları okullara göre teknolojiye yönelik algı ortalamalarının, meslek lisesi mezunlarında en yüksek olmasını, mesleki becerilerine bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adaylarının bölümlere göre teknolojik algı ortalamalarının en yüksek hemşirelik bölümüne ait olması algılarıyla mesleki bakımdan benzerlik oluşturmaktadırlar.

Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan (2010), yapmış oldukları çalışmalarda, teknoloji destekli proje çalışmaları sonucunda öğrencilerin öğretim faaliyetlerinde teknolojik araç gereç kullanımına ilişkin olumlu tutumlarının daha da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu benzer çalışma ile meslek lisesi öğrencilerinin eğitimi süresince teknolojikpedagojikdestekli çalışmalara ile eğitim ve öğretim ile kendilerini daha fazla geliştirdikleri söylenebilir.

Anne eğitiminin mezun olduğu eğitim seviyelerinden çok kendini yetiştirmiş olmaları ve çocuklarına verdikleri önem ile açıklanabilir. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi insanların teknoloji kullanma alışkanlıklarının tahsil durumlarına bağlı olmadığını göstermektedir. Günümüzde insanların güncel yaşamlarında teknolojinin büyük bir etkinlik oluşturduğu ve çeşitli yollarla teknoloji kullanmayı öğrendikleri düşüncesini ortaya koymaktadır.

Ortaöğretim öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre teknolojiye yönelik algı puanlarının annenin eğitim düzeyinde olduğu gibi çocuklarının eğitiminde olumlu katkı oluşturup, daha fazla ilgili olduklarını söyleyebiliriz.

Eğitim sisteminin başarılı olmasında öğretmenlerin sorumluluk sahibi olmalı. Öğretmenlerin yeterlilikleri, tutum, duygu ve kişilikleri öğrencileri de etkilemektedir. Öğrenciler için öğretmenlerin verdiği bilgilerden çok konuya yaklaşımı, yorumlama ve vücut dilini kullanma şekilleri dikkati çekmektedir. Bu araştırmada görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme ve yeterliliklerinin yanında teknopedagoji (alan bilgisi ile pedagoji ve teknolojiyi bütünleştirme) önem oluşturmaktadır.

Araştırmalarda; öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında teknolojinin önemine ve gerekliliği bilincine sahip, teknolojiyi öğretim yöntemleri içinde uygun şekilde kullanılabilen, kendine güvenen öğretmen adaylarının yetiştirilmesinden bahsedilmektedir. Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma ve teknolojiye yönelik algıları, öğretmenlik mesleğini de etkileyeceği belirilmektedir. Son yıllarda öğretmen yetiştirmede eğitim fakülteleri mezunları dışında öğretmen yetiştirme politikaları sürdürülmektedir.

Üniversite öğrenimi sonucunda ortaya çıkan işsizlerin pedagojik öğretmenlik formasyonu ile öğretmenliğe kazandırılma programları yaygın olarak yer almaktadır. Formasyon eğitimini sürdüren öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanımına ait algıları öğretmenlik mesleki tutumları ile ilişkilidir. Bu önemli faktör göz önüne alınarak pedagojik formasyon eğitimi süreci ve dersleri ile uygulamaları tekrar gözden geçirilerek düzenlenmeli olacağı görüşündeyiz.

KAYNAKÇA

Akgün,İ., H., Akgün, M. Ve Şimşek, N. (2014*). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgisayar Kullanmaya İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi,* K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (2), 711-722.

Alakurt, T. Ve Keser, H. (2014). *Sanal Uygulama Topluluğu Üyelerinin Bilgi Paylaşma Davranışlarının İncelenmesi,* İlköğretim Online, 13(4), 1331-1351.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi EğitimFakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Avcı Yücel, Ü. ve Ergün, E. (2015)a. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Bir geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Başkent ÜniversityJournal of Education,* 2(2), 89-98.

Avcı Yücel, Ü. Ve Ergün, E. (2015)b. Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Bilgi Paylaşma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi, *ICQH 2015 ProceedingsBook, 584-591,* Sakarya/Turkey.

Baştürk, S.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Vize Basım Yayın, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik (10.baskı).* Ankara: PegemAkademi Yayınevi.

Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*, Pegem A. Akedemi Yayınları. Ankara

Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

Çetin, Ş.(2006). "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlikçalışması)". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:18, s.28-37

Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.

Ertem, S. ve Kete, R (2015). *Ortaöğretim Öğretmen Adaylarının Alan Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları,* ICQH 2015 Proceedings Book, 345-352, Sakarya/Turkey.

Katrancı, M., Uygun, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.

Mahiroğlu, A. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. İçinde: Ö. Demirel, Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi. 4. Baskı

Metin, M.,Birişçi, S. ve Çoşkun, K. (2013).Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından incelenmesi*Ekim 2013 Cilt:21 No:4 (Özel Sayı) Kastamonu Eğitim Dergisi 1345-1364*

Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 7:1. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor 1. Baskı, VI+40 s, 160x235mm ISBN 978-9944-5128-7-9

Seferoğlu, S.S.(2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim.,*Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.* Aralık 2004, Yıl:5, Sayı:58

Öksüz, C., Ak, Ş. ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı: I, 270-287.

Yılmaz, İ., Ulucan, H. ve Pehlivan, S. (2010). Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 105-118.



SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİ

Ş. Dilek BELET BOYACI, Anadolu Üniversitesi, sdbelet@anadolu.edu.tr

Celal BOYRAZ, Anadolu Üniversitesi, c.boyraz@anadolu.edu.tr

Can UYANIK, Anadolu Üniversitesi, canuyanik@anadolu.edu.tr

Arif KAPTAN, MEB, arifkaptan@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Türkiye'de bulunan Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan öğretim üyelerinin profillerini belirlemektir. Araştırma; nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli benimsenerek desenlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle araştırmacılar tarafından YÖK'e ait resmi internet sitesinde yer alan istatistik modülünden Türkiye'de Sınıf Eğitimi ABD bulunan üniversiteler ve Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan öğretim üyelerinin sayıları belirlenmiştir. Buna göre 73 üniversitede toplam 418 öğretim üyesi görev yapmaktadır. Ardından her üniversitenin resmi internet sitesi ziyaret edilerek, Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan toplam 397 öğretim üyesinin elektronik posta adresine ulaşılmıştır. Öğretim üyelerine yöneltilmek üzere 27 soruluk bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda düzenlenerek 15 maddelik yeni bir forma dönüştürülmüştür. Daha sonra bu form internet üzerinden yanıtlanabilecek hale getirilmiş ve e-posta yoluyla öğretim üyelerine ulaştırılmıştır. Toplam 93 öğretim üyesi internet üzerinden anketi yanıtlamaya gönüllü olmuştur. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları 93 öğretim üyesinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan öğretim üyelerinin yaklaşık olarak %50'sinin sınıf öğretmenliği alanının dışındaki bir alandan lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Doçent ve Profesör olarak görev yapan 42 öğretim üyesinden 22 öğretim üyesi doçentlik unvanını sınıf öğretmenliğinden almıştır. Sınıf Eğitimi alanından profesör unvanı alan öğretim üyesi bulunmamaktadır. Öğretim üyelerinin 26 (%28)'sı sınıf eğitimi alanında görev yapmasına rağmen alanla ilgili çalışmalar yürütmediğini belirtmiştir. Öğretim üyelerinin 28 (%30)'inin öğretmenlik deneyimi bulunmamaktadır. 38 (%40) öğretim üyesi ise 1-5 yıl arasında öğretmenlik yaptığını ifade etmiştir. Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan öğretim üyelerinin tamamına ulaşılarak Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan öğretim üyelerinin profillerine yönelik daha net bilgiler elde edilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf eğitimi, öğretim üyesi profili, eğitim alanları

ABSTRACT

The purpose of this study, to determine the instructor's characteristics working in Primary Education in Turkey. Research design of the study was survey research design. In this context, first of all, number of instructor working Primary Education was detected by researcher through statistical module of the official website of the Higher Education Council (YÖK). According to this statistical modüle, total 418 instructor employed at the 73 university in Turkey. Then, by visiting the official website of each university, 397 the

instructor's e-mail address were reached. A questionnaire consisting of 27 questions was prepared to be administered to the instructors. 15-item questionnaire was transformed into a new form arranged in line with the feedback from the experts. Then, this questionnaire form was demonstrated through the internet and delivered to the the instructors via e-mail. A total of 93 instructors volunteered to answer the questionnaire via the internet. Therefore, the results of this research is limited to data obtained from the 93 instructors. Descriptive statistical methods was used for analysis of data obtained from the instructors. The analysis results show that an area outside of the Primary Education, graduate, masters and doctoral graduates, approximately 50% of instructor working Primary Education. A total of 42 Associate Professor and Professor instructors received for Primary Education the title of associate professor, 22. The title of Professor that received for Primary Education doesn't have an instructor. Although, 26 (%28) of the instructors working in Primary Education, they aren't executing works related to Primary Education. There is no teaching experience of 28 (%30) of the instructors. 38 (%40) of the instructors stated that the lecturer taught for 1-5 years. The more accurate information can be obtained through reached all of the instructors working in Primary Education.

Keywords: Primary education, chararecteristic of the instructors, education areas.

GİRİŞ

Hızla değişim ve gelişim içerisinde olan çağa uygun olarak yetiştirilmesi gereklilik haline gelen sınıf öğretmenleri, geleceğe yön verecek olan yeni kuşakların nitelikli olarak yetişmeleri açısından önem arz etmektedir. Türkiye'de "sınıf öğretmeni" yetiştirilmesi tarihi süreç içinde değişik uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar, gelişen teknoloji ve ihtiyaçlara bağlı olarak sürekli değiştirilmiş ve revizyona uğramıştır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Sınıf Öğretmeni yetiştiren okullar 1924'den zamanımıza kadar geçen sürede sık sık program ve ad değişikliği yapmışlardır. Önce öğretmen okulu, 1927-1928 öğretim yılında Köy Muallim Mektebi, 1930'lu yıllarda Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri, 1953 yılından itibaren Öğretmen Okulu, 1974-1975 öğretim yılında Eğitim Enstitüleri, 25 Temmuz 1982'de Eğitim Yüksek Okulları , 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmiştir. Son olarak da yeniden yapılanmayla birlikte İlköğretim Bölümü içinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'na dönüştürülmüştür (Ada, 2001).

Günümüzde öğretmen yetiştiren kurumların işleyişinin YÖK ve MEB tarafından belirlendiği görülmektedir. MEB bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, öğretmen yetiştirme konusundaki politika ve kuralları belirleyen birimdir (Şendağ ve Gedik, 2015).

Sosyal yaşamın en önemli paçalarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksiklilerin bulunduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bu eksikliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların yeni eğitim programlarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Işık , Çiltaş ve Baş, 2010). Öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) gibi aşamalarından oluşmaktadır. (Akdemir, 2013). Tüm bu aşamaların içerisinde yer alan Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sorunlarına bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci profilindeki değişim, kalabalık öğrenci sayısı, uygulamadan yoksun kuramsal bilgi ağırlıklı öğretim programları, öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci alımı, pedagojik formasyon ve öğretmen atamaları, öğretmenlik mesleğine yönelik algı, düşük motivasyon, bilişim teknolojisi altyapısı sorunları geldiği söylenebilir (Şendağ ve Gedik, 2015).

Literatüre bakıldığında öğretmen yetiştirme sisteminin birden fazla boyutu olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu üzerine bir çok çalışma yapılmıştır. Bunlar arasında; öğretmenlik mesleğinin yeri ve öneminin belirtildiği çalışmalar (Çermik,

Doğan, ve Şahin, 2010; Uras ve Kunt, 2006;), öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiğinin önerildiği çalışmalar (Aydın, 2007; Çiltaş, 2010; Doğan, 2005; Tazebay, 2007), yetiştirilen öğretmenlerin sahip olduğu niteliği inceleyen çalışma (Ok ve Önkol, 2007; Köksal, 2008), öğretmen yetiştirme programlarının eksikliklerinin belirtildiği çalışmalar (Çelik, 2000; Küçükahmet, 2007; Senemoğlu, 2003) ve bu programların yeniden düzenlemesiyle ilgili çalışmalar (Aslan, 2003; Baskan, 2001; Kale, 2006; Paker, 2008; Senemoğlu, 2003) yer almaktadır (akt.Ergun, 2015). Ancak öğretmen yetiştiren öğretmenlerin öğretmeni yani öğretim üyelerinin yapısı/profili üzerine farkındalık yaratılmadığı söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretim üyelerinin profili de nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öğretim üyelerinin uzmanlık durumları, mesleki gelişim durumları, öğretmen yetiştirmeye bakışları, araştırma yapma, eğitici olma rolleri gibi birçok faktör bu konu içerisinde yer alan sorunlardan bir kısmı olduğu söylenebilir (Baki, 2010; Seferoğlu, 2009, akt., Şendağ ve Gedik, 2015).

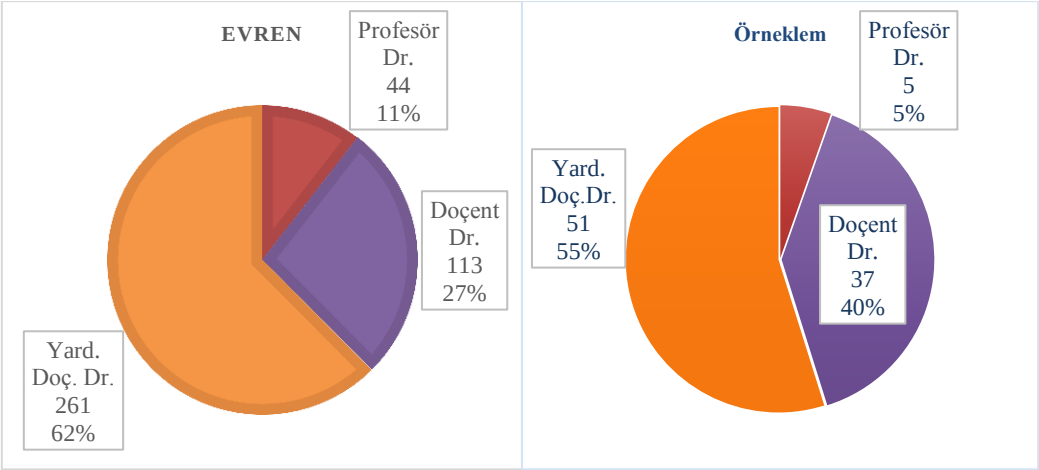
Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirme tarihsel süreç içerisinde Köy Muallim Mektepleri, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksekokulları gibi farklı kurumlar bünyesinde farklı statüdeki öğretim personeli tarafından yürütülmüştür. 1997 yılındaki yapılanmadan sonra ise bu görev Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümleri içinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapan öğretim üyeleri/elemanları tarafından yerine getirilmeye başlanmıştır. Bu yapılanmayla birlikte süreç içerisinde sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olan öğretim üyelerinin sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesine dönük istihdam edilmesinin yanı sıra alanın disiplinlerarası bir özellik taşımasının da etkisiyle çok farklı alanlarda eğitim almış öğretim üyelerinin de bu alanda istihdam edildiği yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla farklı üniversitelerde sınıf eğitimi anabilim dallarında akademik olarak birbirinden çok farklı öğretim üyesi profili ile karşılaşılabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; Türkiye'de bulunan Sınıf Eğitimi ABD'lerde görev yapan öğretim üyelerinin profillerini belirlemektir.

YÖNTEM

Sınıf eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin profillerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli benimsenerek desenlenmiştir. Tarama araştırmaları; bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve özelliklerini belirlemeye ihtiyaç duyduğumuzda tercih edilebilecek bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu araştırmada da Sınıf Eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin özelliklerinin belirlenmesi söz konusudur.

Evren ve Örneklem

Türkiye'de sınıf eğitimi ana bilim dalı bulunan toplam 73 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin 69'u devlet, 4'ü ise özel üniversitelerdir. Araştırmanın ulaşılabilir evreni bu 73 üniversitede bulunan Sınıf Eğitimi ana bilim dallarında görev yapan toplam 418 öğretim üyesidir. Bu sayıya 3 Mayıs 2016 tarihinde YÖK'e ait resmi internet sitesinde yer alan istatistik modülünden ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemi araştırmaya gönüllü olarak katılımda bulunan 93 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni ve örneklemi ile ilgili bilgiler Grafik 1'de daire grafiği biçiminde sunulmuştur.



Grafik 1. Evren ve örneklem

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Veri toplama aracı olarak öğretim üyelerine yöneltilmek üzere araştırmacılar tarafından 27 maddelik anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu 2 alan uzmanına yapı ve kapsam geçerliği incelemeleri için sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda anket formunda yer alan 27 madde 15 maddeye düşürülmüştür. Anket formunda öğretim üyelerinin unvanları, lisans, yüksek lisans, doktora mezuniyet alanları, doçentlik ve profesörlük alanları, öğretmenlik deneyimleri, çalışma alanları, yabancı dilleri, makale, proje, kitap/kitap bölümü, yönettikleri lisansüstü tez sayıları soru olarak yöneltilmiştir.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak web temelli tarama yöntemi benimsenmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu bağlamda öncelikle anket formu internet üzerinden yanıtlanabilecek duruma getirilmiştir. Daha sonra bünyesinde sınıf eğitimi ana bilim dalı barındıran eğitim fakültelerinin resmi internet sitelerine girilerek sınıf eğitimi ana bilim dallarında görev yapan toplam 397 öğretim üyesinin elektronik posta adresine erişilmiştir. Erişilen elektronik posta adreslerine hazırlanan anket formunun linki gönderilmiştir. Toplam da 93 öğretim üyesi ankete cevap vermeye gönüllü olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmıştır. Analiz işlemi program yoluyla betimsel olarak yüzde ve frekans kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Evrenin tamamına ulaşılamadığından dolayı öğretim üyelerinin lisans ve lisansüstü mezuniyet alanları, doçentlik ve profesörlük alanları, öncelikli çalışma alanları ve öğretmenlik deneyimleri için analizlerin yapılması uygun görülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan 93 öğretim üyesinin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini hangi alanlardan aldıklarına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Eğitimi ABD'lerde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Eğitim Bilgileri

	Sınıf Öğretmenliği		Eğitim ile ilgili diğer alanlar		Fen-Edebiyat alanları		Diğer alanlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Lisans	46	%49,5	30	%32,3	14	%15,1	3	%3,2
Y. Lisans	36	%38,7	43	%46,3	14	%15,1		-
Doktora	45	%48,4	35	%37,6	12	%12,9	1	%1,1

Tablo 1'e bakıldığında lisans ve lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretim üyelerinin %49,5'i sınıf öğretmenliği lisans, %38,7'si sınıf öğretmenliği yüksel lisans ve %48,4'ü sınıf öğretmenliği doktora programından mezun olmuştur. Öğretim üyelerinin yaklaşık olarak %50'sinin sınıf öğretmenliği dışındaki bir alandan lisans ve lisansüstü mezunu olduğu söylenebilir. Tablo 2'de öğretim üyelerinin Doçentlik ve Profesörlük unvanlarını hangi alanlardan alındığına dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Eğitimi ABD'lerde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Doçentlik ve Profesörlük Alanları

	Sınıf Öğretmenliği	Eğitim ile ilgili diğer alanlar	Fen-Edebiyat alanları	Diğer alanlar
	f	f	f	f
Doçentlik	22	15	4	1
Profesörlük	-	3	2	-

Araştırmaya katılan 93 öğretim üyesinin 37'si doçent 5'ide profesör unvanına sahiptir. Bu öğretim üyelerinin 22'si sınıf öğretmenliği alanından doçentlik unvanını elde etmişlerdir. Henüz sınıf öğretmenliği alanından profesör unvanını alan öğretim üyesi yoktur.

Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi sahibi olması öğretmen adaylarına daha fazla katkı vermesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda sınıf eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerine öğretmenlik deneyimi sahibi olup olmadıklarını sorduk. Bu sorudan elde edilen verilere yönelik bulgular Tablo 3 te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Eğitimi ABD'lerde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Deneyimi Durumları

	Deneyim Yok	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 ve daha fazla
Yard. Doç. Dr.	20	17	6	4	4
Doçent Dr.	6	18	6	3	4
Profesör Dr.	2	3	-	-	-
Toplam	28 %30,1	38 %40,9	12 %12,9	7 %7,5	8 %8,6

Sınıf eğitimi ana bilim dallarında görev yapan 93 öğretim üyesinin 28'i (%30,1) herhangi bir öğretmenlik deneyimine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinin 38'i ise (%40,9) 1-5 yıl arasında deneyime sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf eğitimi alanı disiplinlerarası bir alan olmasından dolayı öğretim üyelerinin farklı alanlarda çalışmalara odaklanması beklenen bir durumdur. Bu amaçla öğretim üyelerine yöneltilen soruya verilen cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Eğitimi ABD'lerde Görev Yapan Öğretim Üyelerinin Öncelikli Çalışma Alanları

	Çalışma yapmıyor	Sosyal Alanlar	Fen ve Matematik Alanları	Türkçe (İlk okuma yazma) Alanları
Yard. Doç. Dr.	16	10	17	8
Doçent Dr.	8	13	6	10
Profesör Dr.	2	2	1	-
Toplam	26 %27,9	25 %26,8	24 %25,9	18 %19,4

Sınıf eğitimi ana bilim dallarında görev yapan 93 öğretim üyesinin 26'sı (%27,9) sınıf eğitimi ile ilgili herhangi bir alanda çalışma yürütmediğini ifade etmiştir. Bu bulgunun çarpıcı bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretim üyelerinin 25'i (26,8) sosyal alanlarda, 24'ü (%25,9) fen ve matematik alanlarında ve 18'i (%19,4) ise Türkçe ve ilk okuma yazma alanlarında çalışmalar yürüttüklerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf eğitimi ana bilim dallarında görev yapan öğretim üyelerinin yaklaşık olarak yarısının lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini sınıf öğretmenliği alanı dışında tamamladıkları söylenebilir. Doçentlik unvanını sınıf öğretmenliği alanından alan 22 öğretim üyesi mevcutken, Profesör unvanını sınıf öğretmenliği alanından alan henüz hiçbir öğretim üyesi bulunmamaktadır. Doçentliğini sınıf

öğretmenliğinden alan öğretim üyelerinin alanın gelişimine gelecekte ciddi katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Öğretim üyelerinin 28 (%30)'inin öğretmenlik deneyimi bulunmamaktadır. 38 (%40) öğretim üyesinin ise 1-5 yıl arasında öğretmenlik yaptığı belirlenmiştir. Öğretim üyelerinin 26 (%27,9)'sı sınıf eğitimi alanında görev yapmasına rağmen alanla ilgili çalışmalar yürütmediğini belirtmiştir.

Bu araştırmada evrenin tamamına ulaşılabileceği düşünülmüş, ancak bu konuda başarılı olunamamıştır. 418 öğretim üyesinden 397'sine e-posta gönderilmiş ve sadece 93 öğretim üyesi anketi yanıtlamıştır. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları 93 öğretim üyesinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Gelecek araştırmalarda evrenin tamamına ulaşılarak daha kesin veriler elde edilebilir. Bu konuda YÖK - Akademik veri tabanının araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sınıf Eğitimi alanında çalışmalar yapmadığını belirten öğretim üyelerinin alanla ilgili çalışma yapmama sebepleri üzerinde araştırmalar desenlenebilir. Ayrıca öğretmenlik deneyimi bulunmama durumunun, öğretim üyelerinin akademik çalışmaları üzerinde ne gibi etkileri olduğunun belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Ada, S. (2001). İlköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların programlarının analizi ve karşılaştırılması, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı 13,* s. 1-10

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları, *Turkish Studies,* Volume *8/12 Güz,* s. 15-28

Aydın, R. Şahin, H. & Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar,* 12, (2), 119-142

Ergun, M. (2015). İsviçre ve Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 16, Sayı 1, Nisan,* s. 35-54

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education (8th edt.). New York: McGram-Hill Companies.

Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14 (1).*s. 53-62

Şendağ, S. & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, Kış, Cilt:5 Sayı:1,s.72-91*



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PRİZMA VE DİĞER 3-BOYUTLULAR İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ALGILARI VE BİLGİ DÜZEYLERİ

Erdoğan HALAT, Afyon Kocatepe Üniversitesi, ehalat@aku.edu.tr

Firdevs ÇİMENCİ ATEŞ, Şehit Rıfat Tunçbilek Ortaokulu, fria_deu@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının prizma, piramit ve çokyüzlü ve diğer geometrik cisimler ile ilgili kavramsal algıları ve bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Bu çalışmaya seksen sekiz 4.sınıf sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Bunlardan 20'si erkek ve 68'i bayan öğretmen adayıdır. Araştırmacı veri toplamak amacı ile 15 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test uygulamıştır. Ölçme aracında 2-ve 3-boyutlular ile ilgili sorular yer almış ve sorular prizma, piramit ve çok yüzlü geometrik cisimlerin ve çokgenlerin tanımları, özelikleri, kıyaslamalar ve 3-boyutlu cisimlerde döndürme gibi durumları kapsamaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu çalışmada özellikle sınıf öğretmeni adaylarının 3-boyutlu cisimler ile ilgili cevapları incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir; sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu 3-boyutluların tanımları ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip değillerdir. Özelikle sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir kısmı prizmanın tanımında farklı bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının prizmalarla ilgili sahip oldukları tanımlar onları yanlış çıkarımlarda bulunmalarına sebep olmuş ve prizmaların değişik 3-boyutlu cisimler arasından seçimlerinde prizma olmayan cisimlerin prizma olarak seçilmesine sebep olmuştur. Öğretmen adaylarının %74'ü prizmaları diğer geometrik cisimler arasından doğru bir şekilde ayıramamışlardır. Ayrıca katılımcıların %81'i beş çokyüzlü arasından bir prizmayı doğru olarak seçememişlerdir. Fakat öğretmen adaylarından sadece %22'lik bir kısım yedi konkav ve konveks 3-boyutlular arasından prizma olmayan iki geometrik cismi doğru olarak belirleyebilmişlerdir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu prizmaları piramit ve çokyüzlü cisimler ile karıştırmışlardır. Benzer şekilde katılımcıların önemli bir kısmı küp, kare ve dikdörtgenler prizmalarını çokgen prizmalar olarak algılamamışlardır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarında çokgen prizmalarla ilgili problemler olduğu ve prizmaların döndürülmeleri sonucu farklı isimlendirildikleri belirlenmiştir. Ek olarak, prizmalar genel olarak dış-bükey prizmalar olarak algılanmakta, iç-bükey prizmalar prizma olarak kabul edilmemektedir. Öğretmen adaylarının düştüğü hatalarda sahip oldukları tanımların etkisinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Prizmalar, piramit, çokyüzlüler, rotasyon, tanım

THE CONCEPTUAL PERCEPTIONS AND KNOWLEDGE LEVELS OF PROSPECTIVE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE PRISMS AND OTHER 3-D FIGURES

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the conceptual perceptions and knowledge levels of prospective elementary school teachers regarding the prisms, pyramids, polyhedrons and other 3-D figures. This study included eighty eight senior prospective elementary school teachers, 20 male and 68 female. The researchers used a multiple choice test that contained 15 questions covered the definition, identification, comparison,

rotation and properties of 2- and3-D figures. After the collection of the data, the researchers used descriptive statistics in the analysis of the data. In this study, the researchers particularly reported the findings of the 3-D figures. The study indicated that a vast majority of the participants did not have adequate knowledge about the definitions of 3-D figures. Especially, most of the prospective teachers had different definitions in their mind for prisms, which mislead them in the identification of the prisms among other 3-D figures. They accepted a pyramid and cone as prisms because of the definition of prism that they had. 74% of the participants did not correctly identify the prisms among other figures. Moreover, 81% of them couldn't choose the prism among five polyhedrons. But, only 22% of them correctly selected two non-prism figures among seven concave and convex figures. In this study, most of the participants confused prisms with pyramids and polyhedrons. Likewise, a great majority of the participants did not consider a cube, square prism and rectangular prism as a polygonal prism. Furthermore, the study documented that the participants of the study had some difficulties with polygonal prisms and they gave different names for a figure in different rotated forms. Besides, although the participants accepted the convex prisms as prisms, they did not perceive concave prims as prisms.

Keywords: Prisms, pyramid, polyhedron, rotation, definition

GİRİŞ

Geçmiş ve günümüzde matematik eğitimi ile ilgili yapılmış olan araştırma sonuçlarına göre, matematik öğrenme ve yapabilme ve öğrencilerin matematiğe karşı olan motivasyonunu etkileyen birçok değişken olduğu ifade edilmektedir (Usiskin, 1982; Yılmaz, Keşan ve Nizamoğlu, 2000; Halat, 2008a; Salman, 2009; Marchis, 2012). Örneğin, öğrenilen konu ile ilgili sahip olunan ön bilgi, aile desteği, öğretim yöntemi, matematik öğretim programı, öğretmenin sahip olduğu alan ve pedagoji bilgisi, cinsiyet, öğretmen desteği, öğrenci-öğrenci etkileşimi, teknoloji kullanımı ve öğrenme ortamı bunlardan bazılarıdır (Fuys, Geddes ve Tischler, 1988; Messick ve Reynolds, 1992; Wentzel, 1997; Stipek, 1998; Chappell, 2003; Freitas ve Jameson, 2006).

Chappell (2003) öğrencilerin matematik öğrenmede başarısız olmalarındaki etkili faktörlerden birinin matematik öğretmenlerindeki alan ve pedagoji bilgisindeki yetersizlik oluğunu ifade etmektedir. Middleton ve Spanis'a (1999) göre, öğrencilerin matematikte başarıyı algılama biçimleri kendilerinin matematik öğrenmeye karşı olan tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Ayrıca Wentzel (1998) aile desteğinin, arkadaş etkileşiminin ve öğretmen desteğinin öğrenci öğrenmelerinde ve başarılarında önemli olduklarını savunmaktadır. Fakat Stipek'e (1998) göre, aile desteği öğrenci motivasyon ve başarısında önemli bir yere sahip olmasına rağmen, öğretmenin rolünün öğrenci başarısında daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Çünkü öğrenci zamanının büyük bir kısmını okulda sınıfta geçirmektedir. Ek olarak, öğretmenleri tarafından değer verilen ve desteklenen öğrencilerin matematik dersine ve derslerde sınıf içi etkinliklerine katılma isteklerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Wentzel, 1997). Benzer şekilde matematik öğreniminde cinsiyet değişkenin de önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilirken (Grossman ve Grossman, 1994; Ethington, 1992), bu faktörün elimine edilebilmesinde standartlara dayalı (yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış) matematik programlarının takip edilmesinin ve öğretmenlerin bu hususta bilinçlendirmenin önemli rol oynadıkları savunulmaktadır (Fennema ve Hart, 1994).

Geometri öğrenme ve öğretimi de matematiğin önemli alanlarından bir tanesidir ve öğrencilerin geometri derslerinde zorlandıkları belirtilmektedir (Usiskin, 1982; Salman, 2009; Marchis, 2012). Literatürde geometri öğrenimi ve öğretimi ile ilgili yapılmış çok sayıda araştırma mevcuttur (Crowley, 1987; Gutierrez ve Jaime, 1998; Halat, 2008a; Knight, 2006). Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini anlamada van Hiele teorisi önemli bir yere sahiptir. Pierre van Hiele ve Dina van Hiele-Geldof'lar tarafından 1957' lerde ortaya atılan ve 1986' ya kadar geliştirilen ve halen üzerinde çalışılan geometri öğrenim ve öğretimini

kolaylaştıran Van Hiele teorisi, bugün birçok ülkenin geometri ders programlarının temelini oluşturmaktadır. Özelliklede geometri öğretiminde matematikçilerden bu teoriden yaralanmaları tavsiye edilmektedir (Clements ve Battista, 1990; Mason, 1997; Lappan, Fey, Fitzgerald, Friel, ve Phillips, 1996; NCTM, 2000). Bu teoride 2-ve3-boyutlu geometride beş düşünme düzeyinden bahsedilmektedir. Bunlar Düzey-I: (Zihinde Canlandırma), Düzey-II: (Analiz), Düzey-III: (Sıralama; İnformel Çıkarım), Düzey-IV: (Çıkarım) ve Düzey–V: (Üst düzey). Bu düzeylerle ilgili detaylı bilgi çeşitli kitap (Van Hiele, 1986; Fuys, Geddes ve Tischler, 1988) ve araştırma çalışmalarında (Crowley, 1987; Halat, 2008b; Knight, 2006) bulunabilir.

Özellikle öğrenci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu 3-boyutlularda kendilerini rahat hissetmemekte ve hacim hesaplama ve dönüşüm gibi alanlarda da yeterli düzeyde bilgiye sahip değillerdir (Salman, 2009). Örneğin, üniversite öğrencileri ile yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin silindir ve konide yetersiz oldukları ifade edilmiştir (Marchis, 2012; Lannin vd., 2013; Gökkurt vd., 2014). Benzer şekilde ilköğretim matematik öğretmen adaylarının da 3-boyutluların tanımlarında zorlandıkları ve özelliklede kesik koni ve piramitleri karıştırdıkları belirtilmiştir (Marchis, 2012; Altaylı vd., 2014).

Amaç: Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının prizma, piramit, çokyüzlü ve diğer geometrik cisimler ile ilgili kavramsal algıları ve bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

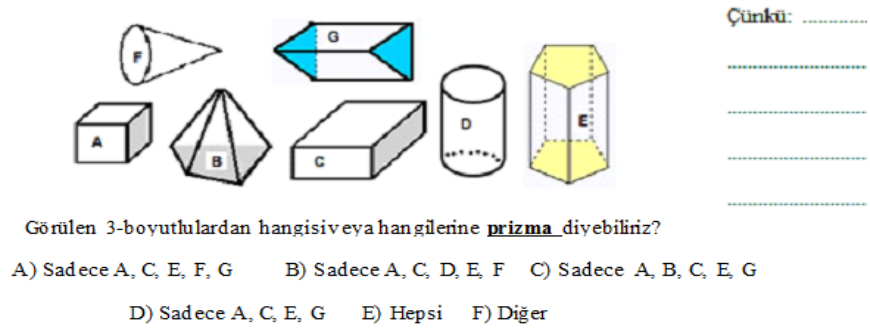
Bu çalışmaya 20'si erkek ve 68' i bayan olmak üzere toplamda 88 sınıf öğretmenliği adayı katılmıştır ve katılımcılar son sınıf öğrencileridirler. Bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı seçiminde uygun örneklem yöntemi günümüz dünyasında en fazla tercih edilen bir yöntemdir (McMillan, 2000).

Veri Toplama ve Veri Analizi

Bu araştırmada veriler çoktan seçmeli 15 sorudan oluşan bir test ile toplanmıştır. Testteki bazı sorular prizmaların tanınması ve farklı 3-boyutlular arasından seçilmeleri ile ilgili, bazı sorular prizmaların özelliklerinin taranması ile ilgili, bazı sorular ise çokgen prizmalar arasındaki ilişki ve döndürmeler ile ilgilidir. Ayrıca her sorudan sonra öğrencilerden cevapları ile ilgili neden sorusuna cevap yazmaları istenmiştir. Ayrıca, sorular düzey olarak van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre ilk üç düzeyi tarayacak şekilde hazırlanmıştır. Testin güvenirlik cronbach alpha değeri 0,77 olarak bulunmuştur. Veriler toplandıktan sonra, araştırmacılar tarafından öğrenci test kağıtları incelenmiş ve puanlanmıştır. Özellikle öğrencilerin her bir sorudan sonra yazılı verdikleri yazılı cevapları kodlanmış ve tematik olarak gruplanmıştır. Öğrencilerin yazılı cevapları testte ortaya çıkan sonuçları daha açık bir şekilde değerlendirme fırsatı vermiştir. Veri analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar elde edilen bazı sonuçları aşağıda bulgular bölümünde sunmuşlardır. Prizmaların tanınması, prizmalar arası ilişkiler, çokyüzlüler vs.

BULGULAR VE YORUMLAR

Prizmalar ve Prizma Tanıma



Şekil 1

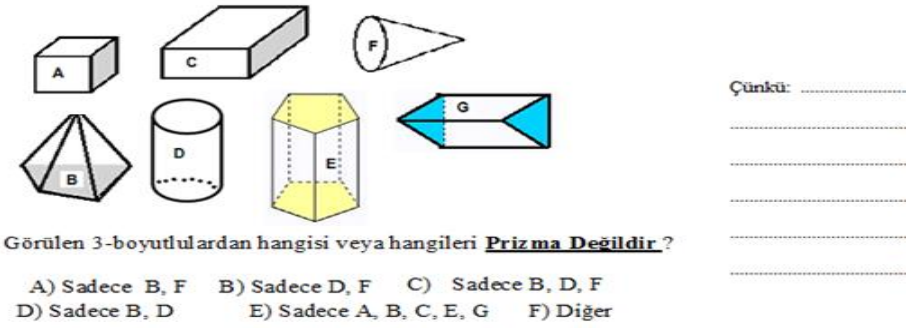
Tablo 1
Sınıf Öğretmeni Adayları ve Prizmaları Tanımaları ile İlgili Frekans Tablosu

Seçenekler	**N**	**%**
A) Sadece A, C, E, F, G	2	2.3
B) Sadece A, C, D, E, F	3	3.4
C) Sadece A, B, C, E, G	30	34.1
D) Sadece A, C, E, G	23	26.1
E) Hepsi	24	27.3
F) Diğer	6	6.8
Toplam	88	100.0

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının %26'sı bu soruya doğru cevap verebilmiştir. Katılımcıların %34'ü soruda verilen Piramit'i prizma olarak algılamış ve bu kategoride değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde katılımcıların yaklaşık %27'si ise soruda verilen bütün 3-boyutluları prizma olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların yaklaşık %7'side silindiri prizmalar grubunda değerlendirmiştir.

Öğretmen adaylarının verdiği yazılı ifadeler doğrultusunda bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının yaklaşık %73'lük bir kısmı prizmanın tanımını açık ve net olarak bilmemekte ve dolayısı ile de prizmaları tanıyamamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının sahip olduğu prizma tanımı onlara yanlışlar yaptırmaktadır. Katılımcıların bu soruya yazılı olarak verdik cevaplara bakıldığında bahsedilen çıkarımın doğruluğu görülecektir. Örneğin, bazı katılımcılar şöyle yazmışlardır; "Soruda görülen bütün şekiller prizmadır çünkü hepsi de üç boyutludur", "Hepsi prizma olarak kabul edilebilir çünkü bütün şekillerin eni, boyu ve yüksekliği var", "Hepsi prizmadır çünkü hepsinin de taban ve yüksekliği var". Bunlara ek olarak, yanlış cevap veren öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu da prizmayı şöyle tanımlamaktadır; alt ve üst tabanı eş ve paralel olan üç boyutlulara prizma denileceğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları da bu tanımdan dolayı silindirleri prizma olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuca ulaşan öğretmen adaylarının yazılı cevapları incelendiğinde, katılımcıların van Hiele geometrik düşünme düzeylerinden (Düzey-III: Sıralama) veya daha üst düzey bilgiye sahip olmalarından dolayı değil de sadece tanımda ifade edilen alt ve üst tabanın eş ve paralel olma durumundan dolayı silindirleri prizma olarak düşündüklerini ileri sürmüşlerdir.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına yukardaki soruya benzer aşağıda görülen başka bir soru daha sorulmuştur (Şekil-2).



Şekil 2

Tablo 2

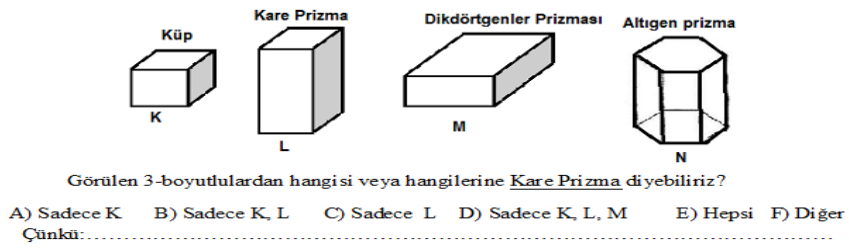
Sınıf Öğretmeni Adayları ve Prizmaları Tanımaları ile İlgili Frekans Tablosu

Seçenekler	N	%
A) Sadece B, F	8	9.1
B) Sadece D, F	40	45.5
C) Sadece B, D, F	20	22.7
D) Sadece B, D	4	4.5
E) Sadece A, B, C, E, G	2	2.3
F) Diğer	14	15.9
Toplam	88	100,0

Bu soruda prizma olmayan 3-boyutluların belirlenmesi istenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde bu soruya doğru cevap veren sınıf öğretmeni adayları yaklaşık %23'lik bir dilimdir. Bu cevabı veren öğretmen adayları cevapları için şöyle bir gerekçe ileri sürmüşlerdir; " "B, D, F" şekilleri prizma olma özelliklerini sağlamazlar. Örneğin, … köşe ve ayrıt yok, tanımada uymuyorlar". Diğer taraftan, katılımcı öğretmen adaylarının yaklaşık %46'sı silindir ve koninin prizma olmadığını belirtirken, %9'luk bir dilim piramit ve koninin prizma olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık %16'sı soruda görülen bütün şekillerin prizma olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buradan da görülüyor ki, sınıf öğretmeni adaylarının prizmaları tanımalarında güçlükler mevcut ve bu güçlüklerin daha çok sahip oldukları prizma tanımı ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Prizmalar Arası Benzerlikler ve Farklılıklar

Kare Prizma



Şekil 3

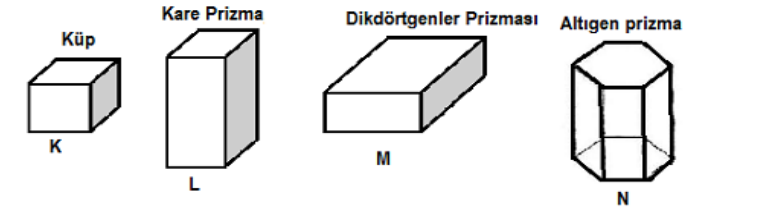
Tablo 3
Sınıf Öğretmeni Adayları ve Prizmalarda Benzerlik ve Farklılıkları Belirlemeleri İle İlgili Frekans Tablosu

Seçenekler	**N**	**%**
A) Sadece K	9	10.2
B) Sadece K, L	58	65.9
C) Sadece L	8	9.1
D) Sadece K, L, M	13	14.8
E) Hepsi	0	0
F) Diğer	0	0
Toplam	88	100.0

Bu soruda katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının van Hiele geometrik düşünme düzeylerinden üçüncü düzey olarak adlandırılan Sıralama (İnformel çıkarım) prizmalardaki bilgi düzeyleri ile ilgili fikir edinmek için sorulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, katılımcı sınıf öğretmeni adayları bu soruda fazla zorlanmamışlardır ve katılımcıların %66'sı bu soruya doğru cevap vermişlerdir. Doğru cevap verenlerden bazıları şöyle gerekçeler yazmışlardır; "Sadece KL, herhangi iki yüzeyi kare olan prizmalara kare prizma denir", "Sadece KL, al taban ve üst tabanı kareden meydana geldiği için", "Sadece KL, diğer şekillerin tabanları kare değildir" ve "Sadece KL -L zaten kare prizma. Ayrıca Küp'ün her ayrıtı eşit olup kare olduğundan o da bir kare prizmadır." Katılımcıların yazılı ifadelerinden anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları Küp ve Kare prizma arasındaki bazı temel benzerlik ve Kare prizma tanımından dolayı düzey-III (sıralama) bilgisine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ek olarak, katılımcıların %10' u sadece Küp'ü "kare prizma" olarak, diğer %15'lik kısım ise Dikdörtgenler prizmasını da "kare prizma" olarak algılamışlardır. Burada katılımcıların yazılı ifadeleri incelendiğinde Kare prizmanın tanımı ile ilgili kavram yanılgılarının oldukları anlaşılmaktadır. Öğreneğin, Küp'ü Kare prizma olarak tercih edenler şöyle yazmışlar; "Sadece K, Karelerden oluştuğu için kare prizma", "Sadece K, bütün yüzeylerin kare olması gerekiyor" ve "Sadece K, Küp karelerden oluşur. Bundan dolayı kare prizma diyebiliriz." Benzer şekilde, katılımcılardan bazıları da K, L, M şekillerini kare prizma olarak seçmişlerdir. Bazı örnek ifadeler; "Sadece K,L,M, söyleyebiliriz. N cismi altıgen prizmadır, Kare prizma değildir", "Sadece KLM, Küp bir Kare prizmadır. Dikdörtgenler prizması da bir Kare prizmadır" ve "Sadece KLM, Karenin tanımından yola çıkarak işaretledim". Kısaca yanlış cevap veren katılımcıların kavramsal olarak Kare prizma olma şartlarını tam olarak bilmedikleri anlaşılmaktadır.

Çokgen Prizma



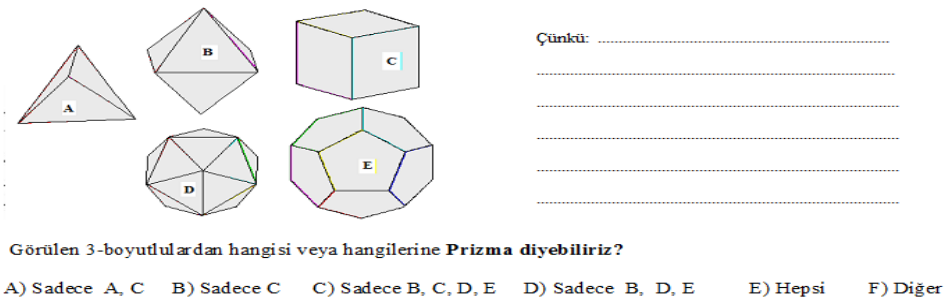
Şekil 4

Tablo 4
Prizmalarda Benzerlik ve Farklılıkları Belirlemeleri İle İlgili Frekans Tablosu

Seçenekler	**N**	**%**
A) Sadece N	35	39.8
B) Sadece K, N	3	3.4
C Sadece L, M, N	1	1.1
D) Sadece K, L, N	1	1.1
E) Hepsi	47	53.4
F) Diğer	1	1.1
Toplam	88	100,0

Elde edilen bulgular Tablo 4'te görülmektedir. Bu tabloya göre, yaklaşık katılımcıların %53'lük kısmı soruda verilen bütün şekilleri çokgen prizma olarak değerlendikleri görülmektedir. Fakat ilginç bir şekilde katılımcıların yaklaşık %40'ı direkt olarak ismi üzerinde yazılı olan şekli çokgen prizma olarak işaretlemiştir. Burada öğretmen adaylarının yazılı cevapları incelendiğinde, niçin katılımcılardan %40'nın sadece şekil N'i seçtikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları çokgen deyince dörtten fazla kenara sahip bir şekil düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, bazı katılımcılar şöyle yazmışlardır; "Sadece şekil N'in alt ve üst tabanlarının dörtten fazla köşesi vardır", "Sadece Şekil N çokgen prizmadır çünkü alt ve üst tabanı çokgendir", vb. Yani, bu soruda alt ve üst tabanı dörtten fazla olan şekil sadece N olduğu için, şekil N çokgen prizma olarak seçilmiştir. Elde edilen bu sonuçtan anlaşıldığı üzere, katılımcı sınıf öğretmeni adayları çokgen tanımı ile ilgili zorluklara sahipler ve doğru tanımı bilmemektedirler. Yukarıdaki soruda olduğu gibi bu soruda da sınıf öğretmeni adaylarının düzey-III (Sıralama) geometri bilgisine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Çok Yüzlülerin Adlandırılması



Şekil 5

Tablo 5
Sınıf Öğretmeni Adayları ve Çok Yüzlüler İle İlgili Frekans Tablosu

Seçenekler	**N**	**%**
A) Sadece A, C	26	29.5
B) Sadece C	17	19.3
C) Sadece B, C, D, E	4	4.5
D) Sadece B, D, E	3	3.4
E) Hepsi	32	36.4
F) Diğer	6	6,8
Toplam	88	100,0

Tablo 5'e göre, katılımcı öğretmen adaylarının yaklaşık %30'u üçgen piramit ve Küp'ü prizma olarak algılamışlardır ve buna da çeşitli gerekçeler yazmışlardır. Örneğin, "sadece figür A ve C, Küp bir prizma ve obje A ise bir piramit. Bu yüzdende bu objeler prizma olarak adlandırılabilir", "sadece A ve C, çünkü obje A bir üçgen prizma ve obje C ise bir küp". Diğer taraftan katılımcıların yaklaşık %36'sı soruda görülen bütün şekillerin prizma olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmen adayları sebep olarak ta görülen objelerin hepsinin köşelerinin, ayrıtlarının ve yüzlerinin olduğunu ifade etmişledir. Yani bu öğretmen adaylarına göre, köşesi, ayrıtı ve yüzü olan bütün üç-boyutlulara prizma denir. Örneğin bazı katılımcılar şöyle yazmışlardır; "Hepsi prizmadır çünkü hepsinin de eni, boyu ve yüksekliği var". Ayrıca buradan bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarına göre, bütün düzgün çok yüzlü cisimler prizma olarak değerlendirilebilir. Gerçekte bütün prizmalar çok yüzlüler olarak adlandırılabilir fakat tersi doğru değildir. Fakat hiçbir öğretmen adayı bu çıkarımı ortaya koymamış ve yazılı olarak da ifade etmemişlerdir. Bu soruya doğru cevap verenler ise sadece katılımcıların %19'dur.

Kısaca katılımcıların %81'i bu soruya doğru cevap verememiştir. Öğretmen adayları prizma ve piramitleri karıştırmışlar ve bütün 3-boyutlularıda prizma olarak algılamışlardır. Ayrıca bu araştırmaya katılmış olan sınıf öğretmeni adaylarının çok yüzlüler ve piramitler konusunda rahat olmadıkları ve bu soruda sergilenen cisimlerin benzerlikleri ve farklılıkları hakkında da yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, katılımcı sınıf öğretmeni adayları prizmalar, silindir, piramiti, koni gibi diğer 3-boyutlular ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların her bir soruya vermiş oldukları yazılı cevapları da benzer şekilde öğretmen adaylarının 3-boyutluların tanımları ve ayırt edilmelerinde bazı zorluklara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Salman, 2009; Altaylı vd., 2014). Benzer şekilde, elde edilen bu bulgu Bozkurt ve Koç'un (2012) çalışmalarında ulaştıkları sonuç ile de paralellik göstermektedir. Bozkurt ve Koç'a (2012) göre, öğretmen adaylarının prizmaları tanımlarken yanlışlıklar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca van Hiele teorisi ve geometrik düşünme düzeyleri ile yapılan araştırmalar (van Hiele, 1986; Knight, 2006; Halat, 2008b) ışığı altında katılımcıların testten aldıkları genel puan ve yazılı cevapları değerlendirildiğinde, bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 3-boyutlularda herhangi bir van Hiele geometrik düşünme düzeyine atanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, katılımcıların prizma tanımı ile ilgili verdikleri cevaplar ve değişik 3-boyutlular arasından prizmaların seçilmesi ile ilgili cevapları incelendiğinde, öğretmen adaylarının henüz tam olarak düzey-I'i (gözünde canlandırma) kavrayamadıkları düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç bu düzeydeki öğretmen adaylarından beklenmeyen bir düzeydir. Çünkü bu sınıf öğretmeni adayları öğretmen olduklarında çocuklara bazı 3-boyutluları öğretmeleri beklenmektedir. Ayrıca katılımcıların prizma ve piramitleri karıştırdıkları ve piramitleri de prizma olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının prizmaların tanımları ile ilgili bazı kavram yanılgılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuç bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmemektedir (Altaylı vd., 2014; Bozkurt ve Koç, 2012).

Yukarıdakilere ek olarak, geometrik cisimler arasındaki ilişkiyi inceleyen sorulara verilen öğrenci cevapları değerlendirildiğinde, katılımcıların Küp, Kare prizma, Dikdörtgenler

prizması ve Çokgen prizmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilmede yetersiz oldukları anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Mayberry' nün (1983) görüşünü desteklemektedir. Mayberry'e (1983) göre, kendi araştırmasına katılan öğretmen adaylarının sahip oldukları geometri bilgileri ile formel geometriyi anlayacak düzeyde olmadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının sahip oldukları prizma tanımları kendilerini yanlış yönlendirmiş ve yanlış çıkarımlarda bulunmalarına sebep olmuştur. Özellikle prizmaları alt ve üst tabanlarına göre adlandırmaları, döndürülmüş bir cismin farklı konumlarına göre farklı isimler vermeleri bu çıkarımı doğrular niteliktedir. Benzer durumlarla çok yüzlülerde ve iç-ve dış bükey prizmalarda da karşılaşılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı çok yüzlüleri de prizma kategorisinde düşündükleri ve dış bükey prizmalar prizma olarak kabul edilirken iç-bükey prizmalar prizma kategorinde değerlendirilmemiştir.

Kısaca sonuç olarak; bu çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir kısmı prizma ve piramitleri karıştırmışlar ve bütün 3-boyutlularında prizma olarak adlandırılacağını belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmaya katılmış olan sınıf öğretmeni adaylarının çok yüzlüler ve piramitler konusunda rahat olmadıkları ve ilgili sorularda sergilenen cisimlerin benzerlikleri ve farklılıkları hakkında da yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler yapılabilir. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında sınıf öğretmeni adaylarına 3-boyutlularla ilgili bir geometri dersi açılmalı ve derse giren öğretim elemanın tanımlar üzerinde yeterli düzeyde zaman ayırması ve çok sayıda örneklerle prizmaları, piramitleri ve diğer 3-boyutluları derinlemesine irdelemesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının 3-boyutluları tanırken hep prototipler üzerinden gittikleri dolayısı ile öğretmen adaylarına matematik öğretim derslerinde 3-boyutlular tanıtılırken prototip şekillerin ve durumların dışında farklı örnekler verilmeli veya gösterilmeli ve en azından van Hiele geometrik düşüne düzeyinden sıralama veya informel çıkarım düzeyinde yorumlar yapılmalı ve öğrencilerle tartışmalar yapılmalıdır.

Not: *Bu çalışma "Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca desteklenmiştir. Proje No:* 15.HIZ.DES.93*"*

KAYNAKÇA

Altaylı, D., Konyalıoğlu, A., Hızarcı, S., & Kaplan, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 10,* 4-24.

Bozkurt, A. & Koç, Y. (2012). Investigating first year elementary mathematics teacher education students' knowledge of prism. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2949-2952.

Chappell, M.F. (2003). Keeping mathematics front and center: Reaction to middle-grades curriculum projects research. In S. L. Senk & D. R. Thompson (Eds.), *Standards-based school mathematics curricula. What are they? What do students learn?* (pp. 285-298). Lawrence Erlbaum Associates: NJ.

Clements, D., & Battista, M. (1990). The effects of logo on children's conceptualizations of angle and polygons. *Journal for Research in Mathematics Education, 21*(5), 356-371.

Crowley, M. (1987). *The van Hiele model of development of geometric thought*. In M. M. Lindquist, (Ed.), Learning and teaching geometry, K-12 (pp.1-16). Reston, VA: NCTM.

Ethington, C. A. (1992). Gender differences in a psychological model of mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education, 23*(2), 166-181.

Fennema, E., & Hart, L. E. (1994). Gender and the JRME. *Journal for Research in Mathematics Education, 25*(6), 648-659.

Freitas, S. & Jameson, J. (2006). Collaborative e-support for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 817–824.

Fuys, D., Geddes, D., ve Tischler, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education: Monograph Number 3.*

Gökkurt, B., Şahin, Ö. Başıbüyük, K., Erdem, E., & Soylu, Y (2014). Öğretmen adaylarının koni kavramına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin bazı bileşenler açısından incelenmesi. *XIII. Matematik Sempozyumu*. Karabük: Karabük Üniversitesi.

Grossman,H., & Grossman, S. H. (1994). *Gender issues in education*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Gutierrez, A., & Jaime, A. (1998). On the assessment of the van Hiele levels of reasoning. *Focus on Learning Problems in Mathematics, 20*(2,3), 27-45.

Halat, E. (2008a). Pre-Service Elementary School & Secondary Mathematics Teachers' Van Hiele Levels and Gender Differences, *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: The Journal*, **1** (Content knowledge), 1-11.

Halat, E.(2008b). In-Service Middle & High School Mathematics Teachers: Geometric Reasoning Stages And Gender, The *Mathematics Educator*, *18* (1), 8-14.

Knight, K.C. (2006). *An investigation into the change in the van Hiele level of understanding geometry of pre-service elementary and secondary mathematics teachers.* Unpublished Masters Thesis. University of Main.

Lannin, J. K., Webb, M., Chval, K., Arbaugh, F., Hicks, S., Taylor, C., & Bruton, R. (2013). The development of beginning mathematics teacher pedagogical content knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *16*(6), 403-426.

Lappan, G, Fey, J. T., Fitzgerald, W. M., Friel, S. N., & Phillips, E. D. (1996). *Shapes and design. Two-dimensional geometry*. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications.

Mason, M. M. (1997). The van Hiele model of geometric understanding and mathematically talented students. *Journal for the Education of the Gifted, 21*(1), 39-53.

McMillan, J. H. (2000). *Educational Research. Fundamentals for the consumers* (3rd ed.). New York: Addison Wesley.

Marchis, I. (2012). Preservice primary school teachers' elementary geometry knowledge. *Acta Didactia Napocensia*, 5(2), 33-40.

Mayberry, J. (1983). The van Hiele levels of geometric thought in undergraduate pre-service teachers. *Journal for Research in Mathematics Education, 14*, 58-69.

Messick, R. G., & Reynolds, K. E. (1992). *Middle level curriculum in action*. White Plains, NY: Longman.

Middleton, J. A., & Spanias, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the recent research. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(1), 65-88.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Salman, M. F. (2009). Active Learning Techniques (ALT) in a Mathematics Workshop; Nigerian Primary School Teachers' Assessment. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, *4*(1), 23-35.

Stipek, D. (1998). *Motivation to learn from theory to practice*. (3rded.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon A Viacom Company.

Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. (Final report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project.) Chicago: University of Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED220288).

Yılmaz, S. Keşan, C. & Nizamoğlu, Ş. (2000, Eylül). İlköğretimde ve ortaöğretimde geometri öğretimi-öğreniminde öğretmenler öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildirileri içinde* (s. 569-573). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education*. New York: Academic Press.

Wentzel, K. R. (1997). Students motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 411-419.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209.



CUMHURİYET DÖNEMİ SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ FEN DERSLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hediye Şule AYCAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, suleaycan@mu.edu.tr

ÖZ

Kişilerin yaşamlarının ilk yılları fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemleri olduğundan, sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi büyük önem taşır. Sınıf öğretmenlerinin vereceği nitelikli fen eğitimi, çocukların ileriki yıllarda sahip olmaları olası kavram yanılgılarını da önler. Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze, sınıf öğretmeni yetiştirme aşamalarını; Milli Eğitim Şuraları, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve ilkokulların değişen fen programlarının dikkate alınarak incelenmesidir. Bütüncül yaklaşım benimsenerek, betimsel analiz yönteminin kullanıldığı çalışmada; 1939 yılından itibaren gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarında, 1963-1967 dönemine ilişkin Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planından sonra devam eden planlarda, sınıf öğretmeni yetiştirilmesiyle ilgili kararlar ele alınmıştır. Bu çerçevede ilkokulların fen programlarının 1948, 1968, 1974, 1977 gibi yıllarda nasıl şekillendiği ve son olarak 4+4+4 eğitim sistemiyle 2012-2013 eğitim-öğretim yılından başlayarak üçüncü sınıflara fen bilimleri dersinin getirilmesi yorumlanmıştır. Bu değişikliklere koşut olarak sınıf öğretmeni yetiştiren Darülmualliminler, İlköğretmen Okulları, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Dört Yıllık Eğitim Yüksek Okulları, Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ve köy okullarına öğretmen yetiştiren Köy Enstitülerinin haftalık fen dersleri saatleri karşılaştırılmıştır. Bulgulara göre; haftalık ders saatleri bakımından en çok fen dersleri 1932-1937 dönemi İlköğretmen Okullarında (% 13.7) iken, bunu 1998-1999 dönemi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı (% 12.5) izlemektedir. En düşük fen eğitimi saatleri ise 1975-1983 dönemindeki İki Yıllık Eğitim Enstitülerine aittir (% 3.2). Dördüncü Sanayi Devrimi Çağına girdiğimiz bu yıllarda, okulların her kademesinde, fen derslerine daha çok önem verilmeli ve bu önem, başta sınıf öğretmenliği olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumlara da yansıtılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, Sınıf öğretmeni, Fen eğitimi

ABSTRACT

It is very important class teacher training because of first time of living is fastest increasing period of physical, emotional and social development of person. Qualified science education is given by class teachers, prevents possible misconceptions. Aim of this research is grades of class teacher training investigating from first years of Turkish Republic to nowadays as considering National Education Councils, Five Year Plans and changing science programs of primary schools. In the study descriptive analysis method was used as integrated approach taking over; decisions related class teacher training at National Education Councils beginning from 1939, at progressing plans after as to 1963-1967 period First Five Year Plans are examined. It was interpreted 1948, 1968, 1974, 1977 science programs and developing of science lessons starting with 2012-2013 academic year with 4+4+4 system. In parallel with these changing, weekly science course hours were compared with Darülmuallimins, Training Colleges, two-year Training Institutes, four-year High School of Educations, Education Faculties Primary School Training Programs and Village Institutes teacher training for villages.

Findings show that; while the most science course as weekly is in Training Colleges for 1932-1937 period (13.7 %), second is in Education Faculties Primary School Training Programs for 1998-1999 period (12.5 %). Minimum weekly science course hours are belong to two-year Training Institutes for 1975-1983 period (3.2 %). The present time is Fourth Industrial Revolution so it must consider important of science lessons on every stage schools and this substance must reflect Primary School Training Programs.

Key Words: Teacher Training, Education Institutes, Science Education

GİRİŞ

Bir toplumun geleceğini şekillendirecek öğretmenlerin yetiştirilmesi, her ülkenin önem verdiği konuların başında gelir. Dördüncü Sanayi Devrimine girdiğimiz bu günlerde, çağdaş medeniyet düzeyine ulaşılabilmek için, öğretmenlerin çağa uygun şekilde yetiştirilmesi büyük önem taşır. Teknolojik gelişmelere karşı merakın uyandırılması, layıkıyla verilmiş Fen Bilimleri dersleriyle mümkün olacaktır. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği çocuklar, yaşları gereği öğrenmelerinin en hızlı olduğu dönemdedirler. Dolayısıyla bu öğretmenler, derslerinde yeni fikirlere ve yöntemlere yer vermelidir. Öğretmenlerin başarılı olmalarının bir kaynağı da onların kendilerinin almış oldukları eğitimdir.

Ülkemizde sınıf öğretmenlerinin aldıkları Fen eğitimi incelenirken, öğrencilerine uyguladıkları fen programlarının da dikkate alınması gerekir.

Araştırmanın başlangıç sınırı olarak alınan Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren, ülkemizin aydınlanmasına büyük önem verilmiştir. Eğitimin temel unsuru olan öğretmeni yetiştirme, hem Milli Eğitim Şuralarında hem de Kalkınma Planlarında yer almıştır.

1939 yılından başlayarak gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarında Türk Eğitim Sistemi ile ilgili birçok konu ele alınmıştır. 2-10 Aralık 1946'daki 3. Milli Eğitim Şurasında, 8 yıllık okul düşüncesi tartışılmıştır. 5-15 Şubat 1962'deki 7. Milli Eğitim Şurasında ise "Öğretmen Yetiştirilmesi ve Öğretmenlik Mesleğinin Cazip Hale Getirilmesi" ana başlığı gündeme getirilmiştir. Bu şurada sınıf öğretmeni yetiştiren İlköğretmen Okullarının ders içerikleri belirlenmiştir. Bu okulların ilkokula dayalı olanlarının 7 yıla, ortaokula dayalı olanlarının 4 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır. 8-11 Haziran 1982 tarihli Milli Eğitim Şurasında, öğretmen yetiştirme işlevi, tamamen üniversitelere verilmiştir. 18-22 Haziran 1988 tarihli Milli Eğitim Şurasında, Eğitim Yüksekokullarının 4 yıla çıkarılması, bu okullarda sınıf öğretmenliği yanında temel eğitimin 2. devresine ya da ortaokullara fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik gibi branş öğretmeni yetiştiren bölümlerin açılması tartışılmıştır. Şuralara benzer şekilde konuyla ilgili olarak Kalkınma Planlarında da öğretmen yetiştirmeye yer verilmiştir. Örneğin; 1963-1967 tarihlerini kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında; öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmeli, geçici öğretmen vekili kullanılabilme olanaklarının araştırılmasından söz edilmiştir. 1968-1972 tarihlerini kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında; ilköğretmen okulları tanımlanmış, bu okullardaki gelişmelerden söz edilmiştir. 1973-1977 dönemine ilişkin Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında, temel eğitimin gerektirdiği nitelik ve nicelikte sınıf ve branş öğretmenlerinin hızla yetiştirilmesi öngörülmüştür. 1979-1983 dönemine ilişkin Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında, öğretmen okullarının temel eğitime sınıf öğretmeni yetiştirmeye devam etmesi kararı alınmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada belirli dokümanların sistematik bir yöntem ile incelenmesi hedeflendiğinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu araştırmada, doküman incelemesi

bağımsız bir araştırma yöntemi olarak ele alınmış ve buna göre gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çok sayıda belgeye ulaşılarak gerekli kısımları incelenmiştir

BULGULAR VE YORUMLAR

Cumhuriyet döneminde sınıf öğretmeni yetiştirilen eğitim kurumlarındaki fen derslerini kronolojik olarak inceleyelim. Cumhuriyet ilan edildiğinde, 1848'de açılan Darülmualliminler (Erkek Öğretmen Okulu) ile daha sonra (1870) açılan Darülmuallimatlar (Kız Öğretmen Okulu), sınıf öğretmeni gereksinimini sağlıyordu. Bu okulların 1924 yılına ilişkin fen dersleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

1924 yılındaki Darülmualliminler ile Darülmuallimatların haftalık fen dersleri (Akyüz, 2011).

Dersler	**1. Yıl**	**2. Yıl**	**3. Yıl**	**4. Yıl**	**5. Yıl**
Kimya	-	1	2	1	-
Hayvanat	-	-	-	2	-
Nebatat	-	2	-	-	-
Teşrih ve Fizyoloji	-	-	2	-	-

Tablo 1'den görüldüğü gibi, o dönemde haftalık fenle ilgili toplam dersler 10 saattir. Darülmualliminler ve Darülmuallimatların haftalık toplam ders saatleri, kız ve erkek okullarında farklı olduğundan fen derslerinin toplam saat içindeki yüzdesini kesin olarak belirtmek yanıltıcı olabilir.

1925'den itibaren Darülmuallimin adı Muallim Mektebine, 1935'den sonra da Öğretmen Okuluna çevrilmiştir. 1932-1933 ders yılında ilköğretmen okullarının süresi 6 yıla çıkarılmış, ilk 3 yıl ilk devre sayılmış ve ortaokul programları aynen uygulanmıştır. Son 3 yıl ise yeni mesleki devre sayılarak farklı bir program yapılmıştır. Tablo 2'de 1932-1937 ders yılında ilköğretmen okullarının fen dersleri verilmiştir.

Tablo 2

1932-1937 döneminde ilköğretmen okullarının haftalık fen dersleri saatleri (Kavak vd., 2007)

Dersler	**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**
Fizik-Kimya	4	4	2
Tabiiye	2	2	-

Tablo 2'den görüldüğü gibi haftalık 14 saat fen dersinin haftalık toplam 102 saatlik ders içindeki payı % 13.7 dir. 1937-1953 yıllarında ilköğretmen okulu haftalık ders programındaki fen dersleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

1937-1953 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	***1. Sınıf***	***2. Sınıf***	***3. Sınıf***
Fizik-Kimya	*4*	*4*	*-*
Tabii İlimler, Sağlık Bilgisi	*2*	*2*	*3*

Tablo 3'den görüldüğü gibi haftalık 15 saat fen dersinin haftalık toplam 87 saatlik ders içindeki payı % 17.2 dir. 1970-1974 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu haftalık ders programındaki fen dersleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

1970-1974 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	**1. Sınıf**	**2. Sınıf**	**3. Sınıf**	**4. Sınıf**
Fizik	3	2	2	2
Kimya	3	2	1	1
Tabiat Bilgisi	3	2	-	-

Tablo 4'den görüldüğü gibi haftalık 21 saat fen dersinin haftalık toplam 152 saatlik ders içindeki payı % 13.8 dir. 1975-1983 yılları arasında uygulanan iki yıllık Eğitim Enstitülerinin haftalık fen dersleri saatleri Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

1975-1983 döneminde uygulanan eğitim enstitüsü haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	***1. Dönem***	***2. Dönem***	***3. Dönem***	***4. Dönem***
Fen Bilgisi Öğretimi	*-*	*-*	*3*	*-*

Tablo 5'den görüldüğü gibi haftalık 3 saat fen bilgisi öğretimi dersinin haftalık toplam 93 saatlik ders içindeki payı % 3.2 dir. Bu okullarda seçmeli olarak fen bilgisi dersini alanlar, haftalık 9 saat daha ilave ders almışlardır. 1983-1984 yılları arasında 2 yıllık eğitim yüksek okullarında uygulanan haftalık fen dersleri saatleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

1989-1992 döneminde uygulanan 2 yıllık eğitim yüksek okullarının haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	1. Dönem	2. Dönem	3. Dönem	4. Dönem
Genel Biyoloji	2	-	-	-
Temel Fizik	-	3	-	-
Temel Kimya	-	-	3	-
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	3	-

Tablo 6'dan görüldüğü gibi haftalık 11 saat fen dersinin haftalık toplam 142 saatlik ders içindeki payı % 7.8 dir. 1989-1992 yılları arasında 4 yıllık eğitim yüksek okullarında uygulanan haftalık fen dersleri saatleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

1989-1992 döneminde uygulanan 4 yıllık eğitim yüksek okullarının haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	1.D	2.D	3.D	4.D	5.D	6.D	7.D	8.Dönem
Temel Fizik	3	-	-	-	-	-	-	-
Temel Kimya	-	-	3	-	-	-	-	-
Genel Biyoloji	-	-	-	3	-	-	-	-
Fen ve Tabiat Bil.	-	-	-	-	-	-	2	-

Tablo 7'den görüldüğü gibi haftalık 11 saat fen dersinin haftalık toplam 191 saatlik ders içindeki payı % 5.8 dir. 1943-1947 yılları arasında Köy Enstitülerinde uygulanan haftalık fen dersleri saatleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

1943-1947 döneminde Köy Enstitülerinin haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Fizik	-	2	2	1	1
Kimya	-	-	2	2	-
Tabiat ve Okul Sağlığı	2	2	2	1	1

Tablo 8'den görüldüğü gibi haftalık 18 saat fen dersinin haftalık toplam 220 saatlik ders içindeki payı % 8.3 dür. 1947-1953 yılları arasında Köy Enstitülerinde uygulanan haftalık fen dersleri saatleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

1947-1953 döneminde Köy Enstitülerinin haftalık ders programındaki fen derslerinin dağılımı (Kavak vd., 2007)

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Fizik	-	2	2	2	-
Kimya	-	2	2	1	-
Tabiat ve Okul Sağlığı	2	2	2	2	-

Tablo 9'dan görüldüğü gibi haftalık 19 saat fen dersinin haftalık toplam 220 saatlik ders içindeki payı % 8.6 dır.

1970-1971 öğretim yılına kadar ilkokul öğretmenleri, lise gibi 3 yıllık İlköğretmen Okullarında yetiştirilmiştir. 1970-1971 öğretim yılında bu okulların süreleri 4 yıla çıkarılmıştır. 1973 tarihli ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu "öğretmenlik Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" hükmünü getirmiş ve öğretmenlerin hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması gerektiğini öngörmüştür. Bunun için Temel Eğitim 1. kademesine, yani ilkokullara sınıf öğretmeni yetiştirmek üzere, eğitim süresi uzatılarak 2 yıllık Eğitim Enstitülerinin açılması kararlaştırılmıştır. 1974-1975 öğretim yılından itibaren bazı İlköğretmen Okullarında 2 yıllık Eğitim Enstitüleri açılmış ve bünyesinde Eğitim Enstitüsü açılmayanlar ise Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür.

Şubat 1923'de İzmir'de toplanan Türkiye İktisat Kongresinde köy eğitimi ile ilgili ilginç kararlar alınmıştır. Bunlardan birisi, köy ilkokullarının geniş bahçelerinin, ahır ve kümeslerinin olması gerektiğidir. Bunlar, öğretmenin denetiminde öğrenciler tarafından işletilmeli ve böylece çiftçilik çocuklara "uygulamalı" olarak öğretilmelidir. Bu amaçla 17 Nisan 1940'ta 3003 Sayılı Kanunla Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitüleri, köy okullarında görev alacak öğretmenleri yetiştirmek üzere kent ve kasabalardan uzak, geniş arazisi bulunan uygun yerlerde kurulmaya başlandı. Enstitüler yurdun dört bir yanında kuruldukları yerin adını alarak açılmıştır. Bu okullardan mezun olacak ve köylerde görev yapacak öğretmenlerin her alanda bilgili ve becerili olması hedeflenmiştir (Erdem, 2015). Köy Enstitüleri 1954 yılında tümüyle kapatılmış ve 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir (Baskan, 2001).

6 Kasım 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Türk yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden biri; Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarının üniversitelere bağlanmasıdır. Böylece eğitim enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları adıyla üniversitelerin çatısı altına alınmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren bu okulların öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmış ve 1992-1993 ders yılından sonra Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı bünyesine aktarılmıştır. Tablo 10'da 1998-1999 dönemi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının haftalık fen dersleri verilmiştir.

Tablo 10

1998-1999 öğretim yılı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının haftalık fen dersleri (Kavak vd., 2007)

Dersler	1. D	2. D	3. D	4. D	5. D	6. D	7. D	8. D
Canlılar Bilimi	3	-	-	-	-	-	-	-
Genel Kimya	-	3	-	-	-	-	-	-
Genel Fizik	-	-	3	-	-	-	-	-
Çevre Bilimi	-	-	-	2	-	-	-	-
Fen Bil Lab	-	-	-	2	-	-	-	-
Fen Bil Öğr I	-	-	-	-	3	-	-	-
Fen Bil Öğr II	-	-	-	-	-	3	-	*

Tablo 10'dan görüldüğü gibi haftalık 19 saat fen dersinin haftalık toplam 152 saatlik ders içindeki payı % 12.5 dur.

2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri lisans programları yeniden düzenlendi. Tablo 11'de bu düzenlemeyle sınıf öğretmenliği programlarındaki fen derslerinin haftalık ders saatleri verilmiştir.

Tablo 11

2006-2007 öğretim yılı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programının haftalık fen dersleri (Kavak vd., 2007)

Dersler	1. D	2. D	3. D	4. D	5. D	6. D	7. D	8. D
Canlılar Bilimi	2	-	-	-	-	-	-	-
Genel Kimya	-	2	-	-	-	-	-	-
Genel Fizik	-	-	2	-	-	-	-	-
Çevre Eğitimi	-	-	2	-	-	-	-	-
Fen ve Tek Öğr I	-	-	-	-	3	-	-	-
Fen ve Tek Öğr II	-	-	-	-	3	-	-	-
Fen ve Tek Lab I	-	-	1	-	-	-	-	-
Fen ve Tek Lab II	-	-	-	1	-	-	-	-

Tablo 11'den görüldüğü gibi haftalık 16 saat fen dersinin haftalık toplam 152 kredilik ders içindeki payı % 10.3 dür.

Öğretmen yetiştirme programları, okul programları ile de ilgilidir. 1948 ilkokul programında fen bilgisine ilişkin konular, 1. devre sınıflarda Hayat Bilgisi üniteleri içinde, 2. devre sınıflarda Tabiat Bilgisi, Aile Bilgisi ve Tarım İş derslerinde verildi.

1968 ilkokul programında, ilkokul 1. devrede fen bilgisi yine Hayat Bilgisi ünitelerinde yer aldı. Önceki programdaki dersler birleştirilerek Fen ve Tabiat Bilgileri adını aldı. 1974 ilkokul

programında, dersin adı Fen Bilgisi olarak değiştirildi, ünitelerin kapsamları farklılaştı. 1977 programında ise bazı ünitelerin yerleri değiştirildi.

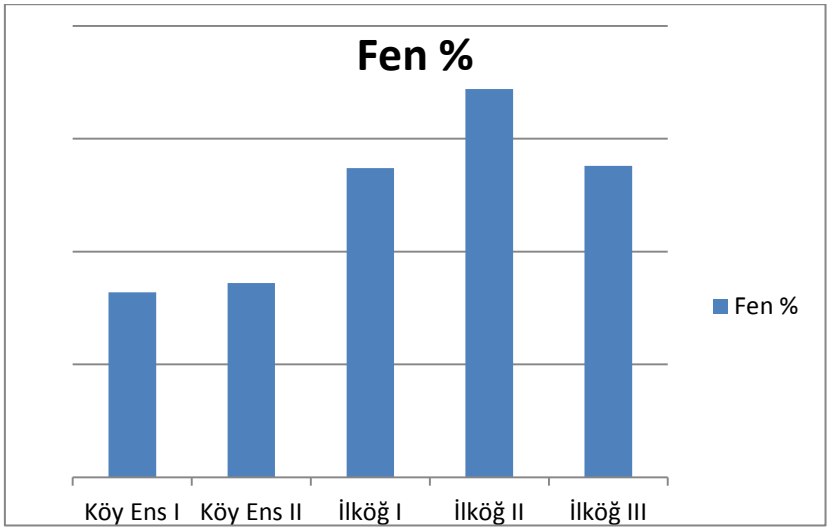
Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında iki türlü ilkokul eğitimi veriliyordu. Şehir okullarında 5 yıllık, köy okullarında 3 yıllık eğitim vardı. 1939 yılındaki 1. Eğitim Şurasında köy ilkokullarının eğitim süresi de 5 yıla çıkarıldı.

1992 fen öğretim programında fen dersleri, Fen Bilgisi adı altında toplanmıştır. 2000 programında yine dersin adı Fen Bilgisidir. 2005 programında fen dersleri, Fen ve Teknoloji adı altında sunulmuştur. Bu programda merak, derse karşı olumlu tutum gibi duyuşsal kazanımlar da programda bulunmaktadır.

Güncel pedagojiye göre, fen çalışmalarının okul öncesi eğitim sınıflarında başlaması gerekir. Fen bilimlerindeki kavram yanılgılarının kaynağı, erken çocukluk öğrenmelerine bağlanmaktadır. 12 Nisan 2012 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte fen bilimleri dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 3. sınıf ders programında yer almış, 2014-2015 ders yılından itibaren haftada 3 ders saati olarak uygulanmaya başlamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dördüncü sanayi devrimi çağına girdiğimiz bu yıllarda okulların her kademesinde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda fen derslerine önem verilmelidir. Çünkü fen okuryazarı bir toplum yetiştirmenin yolu, ilkokullarda fen derslerini layığıyla verecek sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinden geçer. Fen okuryazarlığı; bilimsel ve teknolojik gelişmelerin anlaşılması, izlenmesi, özümsenmesi ve bilinçli kullanılmasına hizmet eden; yaşam kalitesini ve doğal hayatı koruyabilecek her türlü bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri içine alan "yetkinlik" durumunu ifade eder (Özdemir, 2015). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştiren kurumlardan Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarında verilen fen dersleri yüzdesi Şekil 1'de verilmiştir.



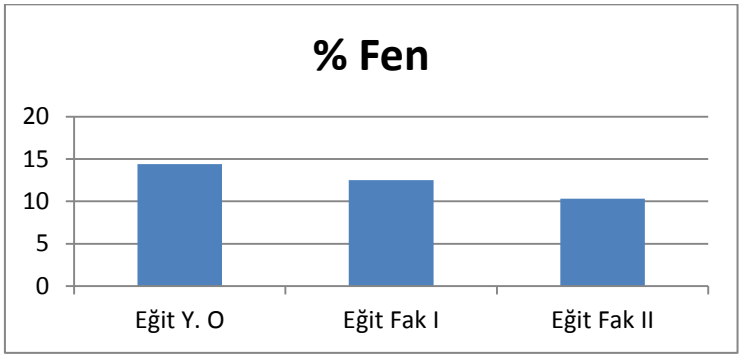
Şekil 1

Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarında verilen fen dersleri haftalık ders saatlerinin karşılaştırılması

Şekil 1'den görüldüğü gibi; Köy Enstitülerinde 1943- 1947 aralığında uygulanan fen derslerinin % 8.2 lik haftalık oranı (Köy Ens I), 1947-1953 aralığındaki % 8.6 lık değere (Köy Ens II) yakındır.

İlköğretmen Okullarının haftalık ders programındaki fen dersleri yüzdesi 1932-1937 döneminde (İlköğ I) % 13.7, 1937-1953 döneminde (İlköğ II) % 17.2 iken, 1970-1974 döneminde (İlköğ III) % 13.8 dir. Yani en yüksek fen dersleri oranı İlköğretmen Okullarının 1937-1953 dönemine aittir.

Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakültelerinin haftalık ders programlarında yer alan fen derslerinin yüzdesi Şekil 2'de verilmiştir. Eğitim Enstitülerinin haftalık ders programında fen derslerinin yüzdesi düşük (% 3,2) olduğundan grafikte yer verilmemiştir.



Şekil 2

Eğitim Yüksekokulları ile Eğitim Fakültelerinde verilen fen dersleri haftalık ders saatlerinin karşılaştırılması

Şekil 2'den görüldüğü gibi; Eğitim Fakültelerinin haftalık ders programlarında yer alan fen derslerinin yüzdesi 1998-1999 ders yılında (Eğit Fak I, %12,5), 2006-2007 ders yılındakinden (Eğit Fak II, % 0,3) daha fazladır.

Fen okuryazarı bir toplum oluşturulmasında fen derslerine önem verilmesinin gerekliği bir kez daha vurgulanmıştır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aykaç, N., Küçük, H. & Kartal, M. vd. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze 4. ve 5. Sınıf Fen Öğretim Programlarının Ögelerine Göre Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 10(3), 824-835.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin [A] [B] [C] si, *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.

Kavak, Y., Aydın, A. & Altun, S. A. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*, YÖK Yayınları, Ankara.

Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.

Ünişen, A. & Kaya, E. (2015). Fen Bilimleri Dersinin İlkokul Üçüncü Sınıf Programına Alınmasıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (20), 546-571.



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME İHTİYACINA GÖRE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ruşen Hatay Polat

Songül Tümkaya

ÖZ: Bu araştırmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre "problem çözme becerileri" arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi Adana İli, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği programında okuyan 356 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyini ölçmek için "Düşünme İhtiyacı Ölçeği", problem çözme becerisini ölçmek için "Problem Çözme Envanteri", kişisel özellikleri belirlemek üzere ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisinde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve baba eğitin düzeyi etkileşiminde anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Problem, Problem Çözme, Düşünme, Düşünme İhtiyacı.

GİRİŞ

Her insanın hayatı boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların üstesinden gelmek için uygun çözüm yolları aramaya çalışması doğaldır ve bu durum yaşam boyunca sürmektedir. Sorunlarla karşılaşmak ve bunlara çözüm bulmaya çalışmak belli bir yaş dönemine özgü değildir. İnsanlar her yaş döneminde çözülmesi gereken özel sorunlarla karşılaşırlar. Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm sorunlar, insanların yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir.

Problem çözme hakkında çok şey bilinmesine rağmen, insanların problemlerini nasıl çözdüğü hala tam olarak bilinememektedir. Bireylerin problemler karşısında gösterdikleri tepkiler de çok farklı olabilmektedir. Bazı problemler basit bir yapıya sahip olabilirken bazılarının da çok karmaşık bir yapıya sahip olduğu görülebilmektedir. Bazı problemler duygu yüklü bazıları bilişsellik bazıları da yaratıcılık ya da hepsinin bileşimine sahip olabilir. Günlük yaşamda sık sık karar verme güçlükleri, büyük sorumluluk gerektiren işler, çelişen amaçlar, çeşitli engellenmeler ve ihtiyaçların karşılanamaması durumları ile karşılaşılabilmektedir (Heppner, 1978).

Çocuk yetiştirme biçimleri ve etkileri, çocuk ve ergen gelişiminde ve gençlerin kendileri ile ilgili problemleri çözebilmelerinde oldukça önemlidir (Voltan-Acar, 1994). İnsanların içinde bulundukları karışık durumları problem olarak ele alabiliriz. Bu problemler için çözüm üretmek, insan

yaşamının doğal bir sürecidir. Ayrıca problemlerle baş başa kalmak belirli bir yaş dönemine ait olmamaktadır. İnsanoğlu doğumundan itibaren kendisini ilgilendiren basit ya da zor olan birçok farklı problemlerle karşılaşabilmektedir. Kişiler her gün farklı problem çözme durumları ile yüz yüze gelmekte, bunlarla başa çıkmaya çalışmakta, bu arada kendisi ve başkalarının hayatına etkileyen kararlar almaktadırlar.

Bireyin, problem çözme konusundaki bilgi ve becerisi ancak etkili problem çözmeyi hedef alacak bir eğitimle kazandırılıp, artırılabilir. Bu konuda en büyük görev ise öğretmenlerindir. Bu nedenle öğretmenlerin de etkili problem çözme becerisine sahip olması beklenmektedir. Gagne'ye göre, eğitim programlarının nihai amacı; öğrencilere gerek ilgili konu alanlarında gerekse tüm yaşamında karşılaşabileceği problemleri çözmeyi öğretmek olmalıdır (Akt. Yapıcı ve Yapıcı, 2006). Problem çözme becerisi, öğrenebilen bir özelliktir. Özellikle kişilerarası problemlerin çözümü, kişilerarası iletişimin etkili olup olmamasına bağlıdır (Çam,1997). Çocukluk ve gençlik yıllarında evde ve okulda yeterince problem çözme deneyimi kazanamamış kişilerin bu eksikliklerini kısa sürede telafi etmeleri pek mümkün olamamaktadır (Türer, 1994). Çocuk problem çözmeye imkan verici fırsatlar sayesinde yeteneklerini keşfeder ve geliştirir. Karşılaştığı güçlükler üzerinde başkalarının bir hüküm vermesini bekleyeceği yerde bu güçlüklere çözüm yolları bulması için teşvik edilen çocuk, mevcut problemin gerektirdiği şeyleri yapmaya çalışırken bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını da kullanacak bir fırsat bulmuş olur (Bingham, 1998). Problemlerin ve çözüm yollarının dinamik oluşu sürekli değişmeye yol açmaktadır. Bu koşullar, düşünebilen, üretebilen, yaratabilen, meraklı bireyler yetiştirilmesi ihtiyacını getirmektedir. Bu ihtiyaç eğitim sistemimizde bir düşünme süreci olarak problem çözmeye ve düşünme ihtiyacına ağırlık verilmesinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Düşünme ihtiyacı bireyin içinde yaşadığı dünyayı tanımak ve anlamak için gösterdiği bireysel çaba ve hazzı ifade eden bireysel bir özellik olarak kabul edilebilir (Cenkseven ve Vural, 2006).

Düşünme bir problemle başlar, problemin çözümü ise, birey için amaca dönüşür ve bu amaç bireyin düşünmesini yönlendirir. Böylece, problemle ortaya çıkan düşünme bir süreci oluşturur. İnsan beyninin, üretici yeteneğini kazanabilmek için pek çok şeye gereksinimi vardır. Ancak beyin; her şeyden önce değişik alanlara uygulanabilen yöntem gereksinimi duyar. Bilimsel yöntem olmadıkça insan beyni tüm bilgilerle donatılsa da yalnızca depolar, üretemez. Bilimsel düşünmeye yönelik tutum ve beceriler, bilimsel yöntem süreciyle kazandırılır. Bilimsel yöntem ise, problem çözme süreciyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Kalaycı, 2001).

"Düşünme ihtiyacı" kavramı, yoğun çaba gerektiren düşünsel faaliyetlere girme ve bu tür faaliyetlerden hoşlanma derecelerini belirleyen bir kişilik değişkeni olarak ele alınmaktadır (Brehms ve Kassin, 1990). Düşünme ihtiyacı son 15 yıldır üzerinde oldukça sık durulan bir konu olmuş ve başta etkileyici iletişim yoluyla tutum değişimi olmak üzere değişik bağlamlarda, bazıları kişilik değişkenleri olmak üzere, birçok değişkenle ilişkisi araştırılmıştır. Cacioppo ve arkadaşları (Cacioppo ve Petty 1982; Cacioppo, Petty, Kao ve Rodrigez, 1986; Cacioppo, Petty, ve Morris, 1983) yaptıkları bir dizi araştırmaya dayanarak, aslında hem düşük hem de yüksek düşünme ihtiyacı gösteren bireylerin içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin bir fikre sahip olma ihtiyacı içinde oldukları sonucuna varmışlardır. Ancak bu yazarlara göre, yüksek düşünme ihtiyacı gösteren bireyler az çok değişik yollarla anlam çıkarmaya, durumları seçmeye ve problemleri çözmeye daha fazla eğilim göstermektedirler. Bu bireyler, yaratılıştan doğal olarak arama, düşünme, anlama ihtiyacı içindedirler ve topladıkları bilgiyi çevrelerindeki olayları, ilişkileri anlamak, uyarıcılara ilişkin bir fikir oluşturmak için kullanmaktadırlar. Bunun için içsel olarak güdülüdürler, dışsal güdeleyicilere ihtiyaçları yoktur. Düşük düşünme ihtiyacı gösteren bireyler ise bu amaca ulaşmak için sosyal karşılaştırma süreçlerine ve başkalarının bilgilerine ve deneyimlerine dayanmaktadırlar. Diğer yandan düşük düşünme ihtiyacı gösteren bireylerle karşılaştırıldıklarında, yüksek düşünme ihtiyacı gösteren bireyler problem çözme

ve mantık yürütme gerektiren uyarıcı ve görevlere (örn; okuma, düşündürücü sınavlar gibi) karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedirler.

Eğitim sisteminin var oluş nedeni, insanlara bilgiye ulaşma yolunda yardımcı olması ve bilgiyi geliştirmede gerekli araçları sunmasıdır. Eğitim sistemi, "ver, verdiğini geri al" şeklinde papağan gibi bireyleri değil, hür bilimsel düşünceye sahip, görünen sebeplerin dışında sebep-sonuç arayan bireyler haline getirmektir. Günümüzde toplumsal hayatın karmaşıklılığın getirdiği problemlere doğru çözüm yolları bulmak, düşünmeyi doğru kullanmayı zorunlu kılmaktadır.

Eğitim sistemine yapılan en büyük eleştiri, uygulanan eğitim ve öğretimin eleştirici, problem çözerek ve yaratıcı düşünmeden uzak olduğu yönündedir. Bilgi düşünmek için gerekli ancak yeterli değildir. Okullarımızda uygulamadaki genel eğilim bilgiyi ön planda tutmakta ve çocuklarda düşünme alışkanlığı geliştirmekten uzak kalmaktadır. Okullarımız eğer her çocuğun insan düşüncesinin ürünlerini teşkil eden temel fikirleri anlamalarını ve kendinden emin ve etkili bir şekilde zihinsel problemlerle başa çıkma yeteneği kazanmalarını sağlayabilirlerse, temel işlevlerini yerine getirmiş olacaklardır.

Gelecekte karşılaşabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesi eğitimin öncelikli hedeflerinden biridir. Ülkemizin düşünebilen, eleştirebilen ve üretken insanlara ve geleceğimizin teminatı olacak çocuklarlarımızı yetiştirecek öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğretmenlerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin zeka durumlarını dikkate almadan da bir çok fırsatlardan yararlanabileceğini belirtmiş, öğretmenlerin düşünme gücünü geliştirebilmesi için öğrettiği konuları iyi bilmesi gerektiğini ifade ederek; ancak bunun yeterli olmadığını, öğretmenin öğrettiği konuları, problem çözme ve eleştirici düşünme gücünü geliştirmede bir araç olarak kullanmak için yollar aranması gerektiği vurgulanmaktadır (Kazancı, 1989). Toplumun ve öğrencilerin faklı ve değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayabilecek esnek yaklaşımlar sergileyebilmelidir. Kendi sorunlarının üstesinden gelmeyi başarırken, toplumun sorunlarına da çok yönlü çözümler üretmek zorunda olan bir vatandaş olmayı başarabilmelidir. Rolünün, sınıf için öğrenmeleri gerçekleştirmenin ötesinde okulun tamamını, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmek olduğunu bilmelidir (Oktay, 1988).

İyi öğretmen, güncel olduğu kadar geleceğe yönelik olan öğretmendir. Geleceğe yönelmenin ön şartı bugünü aşabilmektir. Bugünden geleceğe yönelişin ve kalkışın itici gücü, özgür düşünme ve düşüncelerini açıklama yeterlilikleridir. İyi öğretmen rutin davranış ve ideolojilerin oluşturduğu düşünme çizgisini aşıp, insana ve insanlığa hizmete geçişi başaracak öğretmendir. Geleceğin iyi öğretmeni, düşünmeyi ve üretkenliği düşünme konusu yapabilen ve öğrencilerine öğretebilen öğretmendir (Açıkalın, 1988).

Öğretmenler kadar ana-baba tutumları da bireylerin kişilik gelişimi ve problemlerini çözebilmeleri noktasında çok büyük öneme sahiptir. Ebeveynler çocuk için uygun model olmanın yanı sıra, çocuğunun yetişkin hayatına hazırlamasına yardımcı olacak şekilde çevresini düzenlemede, problem çözme becerisini kazanması, kullanması ve bu beceriyi yaşamın diğer alanlarına genelleyerek bir yaşam biçimi oluşturmasında yardımcı olmalıdır. Ebeveyn bunun için yeni öğrenme deneyimleri oluşturacak uyaranları vermede, çocuğunu cesaretlendirme, teşvik etme ve desteklemede istekli olmalıdır. Merak duygusunu, yaratıcılığı ve eleştirel bakış açısını kullanarak çok yönlü düşünebilmesi konusunda çocuğuna model olarak rehberlik edebilmelidir (Yıldız, 2003).

Eroğlu (2001), İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde, ailenin eğitim durumunun etkisini incelediği araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmesini sağlayan beceri ve alışkanlıkları kazanmasında; annelerin

eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesinin etkili olduğu sonucu çıkmıştır. İnceoğlu, Erkman ve Aytar (1985), yaptıkları çalışmada eğitim düzeyi yüksek ana-babalar daha demokratik, olumlu tutum gösterirken eğitim düzeyi düşük olanlar daha fazla baskıcı ve katı disiplini benimsemektedirler. Anne ve babanın eğitim düzeyi, onların çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve yaklaşımlar üzerinde önemli bir rol oynayabilmektedir.

Temel bilgi ve beceri, tutum ve alışkanlıkların kazanılmasında büyük öneme sahip olan ilköğretim öğrencilerine rehberlik edecek olan öğretmen adaylarının bu özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre problem çözme becerisi açısından ne gibi farklılıklar olduğunun incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre problem çözme becerisi açısından farklılık olup olmadığının incelenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel yöntemle yapılan "karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli"nde bir araştırmadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni problem çözme becerisi, bağımsız değişkenleri ise düşünme ihtiyacı, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyidir.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Çukurova Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören normal ve ikinci öğrenim öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem seçiminde oransız küme örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde; kolay ulaşabilme amacı güdülmüştür. Araştırmacının çalışma koşullarına uygun günlerde dersi olan farklı düzeylerdeki sınıflara devam eden öğrenciler örneklem grubunu oluşturmuştur. Böylece araştırmanın örneklemi 208'i kız, 148'i erkek olmak üzere toplam 356 öğrenciden oluşmuştur. Örnekleme giren öğrencilerin % 28,7'si normal öğretim, % 29,8'i ikinci öğretim olmak üzere toplam % 58,5'ini kız öğrenciler, % 20,5'i normal öğretim, % 21'i ikinci öğretim olmak üzere toplam %41,5'ini erkek öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemin % 27,2'si "1. sınıf", % 25'ini "2. sınıf", % 23,3'ünü "3. sınıf", % 24,5'i ise "4. sınıf" öğrencilerinden oluşmuştur. Örneklemdeki öğrencilerin yaş aralığı 18-26, yaş ortalaması 19.17'dir (SD = 9.89).

Veri Toplama Araçları

Problem Çözme Envanteri (PÇE): Bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere nasıl tepki verdiklerini ölçmeyi hedefleyen bir araçtır. Heppner ve Petersen tarafından (1982) geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışmaları Taylan (1990) ile Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından yapılmıştır. Olumlu ve olumsuz formüle edilen toplam 35 maddenin yer aldığı ölçekte 32 madde değerlendirmeye alınmaktadır. Maddelerin altılı derecelendirmeye uygun yanıtlama seçenekleri vardır. Envanterde Problem çözme yeteneğine güven, Kişisel kontrol ve Yaklaşma-kaçınma alt ölçekleri yer almaktadır. Alınan yüksek puan problem çözme becerisi algısının düşük olduğuna işaret etmektedir (Savaşır ve Şahin, 1997). Yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar, bir takım sınırlılıklarıyla birlikte ölçeğin araştırma amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir (Taylan, 1990; Savaşır ve Şahin, 1997; Çam, 1995). Ancak yapılan faktör analizi çalışması sonuçları, ölçeğin orijinaliyle yapılan çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Bu çalışmada PÇE yalnızca toplam puan olarak değerlendirilmiştir.

***Düşünme İhtiyacı Ölçeği (DİÖ)*:** Düşünme İhtiyacı Ölçeği Cacioppo ve Petty (1982, 1984) tarafından bireylerin düşünme ihtiyacı açısından durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek 1982 yılında geliştirilen 34 maddelik ilk ölçeğin içindeki maddelerden faktör ağırlıkları en fazla olanların seçilmesiyle 1984 yılında oluşturulan 18 maddelik kısa formudur. Yarısı olumlu diğer yarısı olumsuz olarak yazılmış olan maddeler, 9 dereceli likert tipi bir ölçek kullanılarak yanıtlanmaktadır. Cacioppo, Petty ve Kao (1984) ölçeğin 18 maddelik kısa formunun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .90 olduğunu ve 34 maddelik uzun formu ile aralarında .95'lik bir korelasyon bulunduğunu rapor etmişlerdir.Ölçekteki yanıt seçeneklerinin puanlan +4 (Bu cümle tamamen beni anlatıyor) ile -4 (Bu cümle tamamen bana aykırı) arasında değişmektedir. Böylelikle bir deneğin ölçekten alabileceği puan -72 ile +72 arasında bir noktada olabilmektedir. Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmalar, ölçeğin gerek 34 maddelik uzun, gerekse 18 maddelik kısa formunun güvenirlik düzeyinin tatminkar olduğunu göstermiştir.

Düşünme İhtiyacı Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yapan Gülgöz ve Sadowski (1995), Türkçe formunun faktör yapısının ağırlıklı olarak tek faktörde yoğunlaştığını ve sadece iki maddenin her biri farklı bir faktör olmak üzere başka faktörlere yüklendiğini belirmişlerdir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .91 olarak bulmuşlardır. Demirci (1998), tarafından yedi hafta ara ile yapılan iki uygulamadan elde edilen veriler arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .89 olarak rapor edilmiştir. Demirci, orijinali 1 ile 4 arasında değişen ve alınabilecek puanlar -72 ve +74 arasında değişen düşünme ihtiyacı ölçeğini 1 (hiç uygun değil), 5 (çok uygun) arasında değişen 5'li Likert tipi bir ölçek biçimine dönüştürmüştür. Demirci'nin yeniden biçimlendirildiği formdan alınabilecek puanlar, en düşük 18 ve en yüksek 90 arasında değişebilmektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin istatistiksel analizleri SPSS 11.5 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Sürekli değişken olarak ölçülen düşünme ihtiyacı düzeyi kategorik hale getirilmiştir. Düşünme ihtiyacı düzeyleri öğrencilerin düşünme ihtiyacı ölçeğinden aldığı puanların ortalama ve standart sapma değerleri göz önünde bulundurularak düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiştir. Düşünme ihtiyacı puanlarının ortalaması 55,33, standart sapması ise 5,08'dir. Araştırmada ± 1,00 standart sapma değerleri kesme noktası olarak belirlenmiştir. Bu durumda 50 ve altında puan alanlar düşük, 51–60 arasında puan alanlar orta, 61 ve üstünde puan alanlar yüksek düşünme ihtiyacı olan öğrenciler olarak adlandırılmıştır. Problem çözme ölçeğinden alınan toplam puanların yüksekliği bireylerin kendilerine problem çözme becerileri konusunda yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Sosyo-demografik veriler değerlendirilirken ortaokul mezunu, anne-baba sayısı az olduğu için bu gruptakiler "ilkokul-ortaokul mezunu" olarak birleştirilmiştir. Ayrıca üniversite mezunu anne sayısı da az olduğundan bu gruptakiler de birleştirilerek "lise ve üstü mezunları" olarak adlandırılmıştır.

Analizlerde öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeylerine ve sosyo-demografik özelliklerine göre "problem çözme becerileri" puanlarının farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 3X2 çift yönlü varyans analizi [(Düşünme ihtiyacı düzeyi düşük-orta-yüksek) X (Kız-Erkek); (sınıf düzeyi (3X4); (anne eğitim düzeyi 3X3); (baba eğitim düzeyi (3X4)] yapılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda farklılığın kaynağını bulmak için LSD testinden yararlanılmıştır. Alt gruplara giren öğrenci sayısı eşit olmadığından ikili karşılaştırma yapılması amaçlandığından dolayı LSD testi kullanılmıştır(Hovardaoğlu, 1994). Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve cinsiyete göre problem çözme beceri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve "n" değerleri.*

Cinsiyet	Düşünme İhtiyacı Düzeyleri									Toplam		
	Düşük			Orta			Yüksek					
	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss
Kadın	76	75.70	14.10	69	75.45	15.89	63	76.63	15.34	208	75.90	15.02
Erkek	48	83.50	21.69	49	75.82	13.95	51	78.67	15.01	148	79.30	17.34
Toplam	124	78.73	17.77	118	75.60	15.06	114	77.54	15.16	356	77.31	16.09

Tablo 1 incelendiğinde; en yüksek PÇE puan ortalamasının düşünme ihtiyacı "düşük" erkek öğrencilere ($\overline{X}$=83.50), en düşük ortalamasının ise düşünme ihtiyacı "orta" düzeyde olan kız öğrencilerine ($\overline{X}$=75.45) ait olduğu görülmektedir.

Düşünme ihtiyacı düzeyi ve cinsiyete göre problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3x2) çift değişkenli varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	**K.T**	**Sd**	**K.O**	**F**	**P**
Düşünme İhtiyacı Düzeyi (A)	922.83	2	461.41	1.81	.166
Cinsiyet (B)	1000.25	1	1005.25	3.96	.048
AXB	897.09	2	448.54	1.75	.174
Hata	89420.31	350	255.48	-	-
Toplam	2219960.00	356	-	-	-

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin problem çözme puanlarının yalnızca cinsiyet değişkenine (F=3.96; p<0.5) göre farklılaştığı; düşünme ihtiyacı düzeyi (F=1.81; p>0.5) ve düşünme ihtiyacı düzeyi X cinsiyet etkileşimine (F=1.75; p>0.5) göre puanlarda anlamlı faklılığın olmadığı

bulunmuştur. Cinsiyete göre farkın kız öğrencilerin lehine olduğu gözlenmiştir. Yani kız öğrencilerin problem çözme becerisi algıları erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Düşünme ihtiyacı düzeyi düşük, orta ve yüksek olan öğrenciler, sınıf düzeylerine göre 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf şeklinde incelenmiştir. Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve sınıf düzeylerine güre problem çözme beceri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve sınıf düzeylerine göre problem çözme becerilerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve "n" değerleri*

Sınıf Düzeyi	Düşünme İhtiyacı Düzeyleri									Toplam		
	Düşük			Orta			Yüksek					
	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss
1. Sınıf	29	81.52	14.83	25	81.28	15.33	22	79.77	15.36	76	80.93	14.97
2. Sınıf	32	80.91	11.41	31	74.52	10.06	28	79.07	13.30	91	78.16	12.00
3. Sınıf	28	80.82	18.43	30	74.00	17.22	37	77.60	16.30	95	77.41	17.26
4. Sınıf	35	72.77	22.83	32	73.72	16.27	27	74.07	14.87	94	73.47	18.47
Toplam	124	78.73	17.77	118	75.60	15.06	114	77.54	15.16	356	77.31	16.09

Tablo 3 incelendiğinde, en düşük puan ortalamasına düşünme ihtiyacı düzeyi "düşük" 4. sınıf öğrencileri ($\overline{X}$ =72.77), en yüksek ortalamaya da düşünme ihtiyacı "düşük", 1. sınıf öğrencilerinin ($\overline{X}$ =81.52) sahip olduğu görülmektedir.

Düşünme ihtiyacı düzeyi ve sınıf düzeyine göre problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3x4)'lük varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve sınıf düzeylerine göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	**K.T**	**Sd**	**K.O**	**F**	**P**
Düşünme İhtiyacı Düzeyi (A)	587.28	2	293.64	1.15	.319
Sınıf Düzeyi (B)	2346.17	3	782.06	3.05	.029
AXB	834.760	6	139.13	0.54	.775
Hata	88075.98	344	256.03	-	-
Toplam	2219960.00	356	-	-	-

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğrencilerin problem çözme puanlarının sadece sınıf düzeyi değişkenine (F=3.05; p<0.5) göre farklılaştığı; düşünme ihtiyacı düzeyi (F=1.15; p>0.5) ve düşünme ihtiyacı X sınıf düzeyi etkileşimine (F=0.54; p>0.5) göre puanlarda anlamlı faklılığın olmadığı bulunmuştur.

Sınıf düzeyine göre öğrenciler arasındaki problem çözme beceri puanlarına ilişkin farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda "4. sınıf" öğrencilerinin "1. sınıf" ve "2. sınıf" öğrencilerinden daha yüksek problem çözme becerisi algısına sahip olduğu görülmüştür. "3. sınıf" öğrencileri problem çözme becerisi algısı diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerden farklılık göstermemiştir.

Anne eğitim düzeylerine göre okur-yazar değil, ilkokul mezunu, lise ve üstü okullar şeklinde kategorik hale getirilmiştir. Öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve anne eğitim düzeylerine göre problem çözme beceri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve anne eğitim düzeylerine göre problem çözme becerilerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve "n" değerleri.*

Anne Eğitim Düzeyi	Düşünme İhtiyacı Düzeyleri									Toplam		
	Düşük			Orta			Yüksek					
	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss
Okur-yazar olmayan	12	87.17	30.92	19	77.52	14.74	23	77.96	13.97	54	79.85	19.20
İlkokul-ortaokul	76	79.71	13.30	73	73.40	14.06	65	79.15	16.42	214	77.39	14.81
Lise ve üstü okul mezunu	36	73.86	19.48	26	80.38	16.92	26	73.15	12.26	88	75.58	16.97
Toplam	124	78.73	17.77	118	75.60	15.06	114	77.54	15.16	356	77.31	16.09

Tablo 5 incelendiğinde, anne eğitim düzeyi ve düşünme ihtiyacı düzeylerine göre en düşük puan ortalamalarının düşünme ihtiyacı "yüksek" olan ve anneleri "lise ve üstü okul mezunu" olanlara ($\overline{X}$ =73.15) en yüksek puan ortalamasının ise, düşünme ihtiyacı "düşük" olan ve anneleri "okur-yazar olmayan" öğrencilere ($\overline{X}$ =87.17) ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyi ve anne eğitim düzeylerine göre problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3x3) lük varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve anne eğitim düzeylerine göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	P
Düşünme İhtiyacı Düzeyi (A)	574.44	2	287.22	1.13	.323
Anne Eğitim Düzeyi (B)	823.75	2	411.87	1.63	.198
AXB	2750.10	4	687.53	2.71	.030
Hata	87876.78	347	253.25	-	-
Toplam	2219960.00		-	-	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin problem çözme puanlarının yalnızca düşünme ihtiyacı düzeyi X anne eğitim düzeyi etkileşimine ($F=2.71$; $p<0.5$) göre farklılaştığı; düşünme ihtiyacı düzeyi ($F=1.13$; $p>0.5$) ve anne eğitim düzeyine ($F=1.63$; $p>0.5$) göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Düşünme ihtiyacı düzeyi ve anne eğitim düzeyinin etkileşimine yönelik anlamlı farkın kaynağına LSD testi ile bakılmıştır. Sonuçta anne eğitimi "lise ve üstü" olan ve düşünme ihtiyacı "düşük" ve "yüksek" olan ile anne eğitimi "ilkokul ve ortaokul" mezunu olup düşünme ihtiyacı "orta" düzeyde olan öğrencilerin problem çözme becerisi algısı, anne eğitimi okur-yazar olmayan ve düşünme ihtiyacı düşük olanlardan yüksektir. Ayrıca anne eğitim düzeyi "ilkokul ve ortaokul" olanların da düşünme ihtiyacı "orta" düzeyde olanların problem çözme becerisi algısı, düşünme ihtiyacı "düşük" ve "yüksek" olan öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre okur-yazar değil, ilkokul mezunu, lise ve üniversite ya da yüksekokul mezunu şeklinde gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve baba eğitim düzeylerine göre problem çözme beceri puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, baba eğitim düzeyi ve düşünme ihtiyacı düzeylerine göre en düşük problem çözme becerisi puan ortalamalarının düşünme ihtiyacı "yüksek" olan ve babası "lise mezunu" olan öğrencilere ($\overline{X}$=71.68), en yüksek puan ortalamasının ise düşünme ihtiyacı "orta" ve babaları "ilkokul mezunu" olan öğrencilere ($\overline{X}$=81.47) ait olduğu görülmektedir.

Tablo 7. *Öğrencilerinin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve baba eğitim düzeylerine göre problem çözme becerilerinin aritmetik ortalama, standart sapma ve "n" değerleri.*

Baba Eğitim Düzeyi	Düşünme İhtiyacı Düzeyleri									Toplam		
	Düşük			Orta			Yüksek					
	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss	n	$\overline{X}$	Ss
Okur-yazar olmayan	45	80.40	19.23	43	73.58	12.09	41	80.49	13.68	129	78.15	15.62
İlkokul-	16	79.69	12.90	19	81.47	14.48	21	79.67	18.50	56	80.28	15.47

Ortaokul												
Lise	32	77.65	15.19	31	75.48	17.64	25	71.68	14.83	88	75.19	15.99
Üniversite - Yüksekokul	31	76.93	20.54	25	74.77	16.36	27	76.85	13.93	83	76.25	17.18
Toplam	124	78.73	17.77	118	75.60	15.06	114	77.54	15.16	356	77.31	16.09

Düşünme ihtiyacı düzeyi ve baba eğitim düzeylerine göre problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemek için (3x4) lük varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Öğrencilerin düşünme ihtiyacı düzeyleri ve baba eğitim düzeylerine göre problem çözme becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	**K.T**	**Sd**	**K.O**	**F**	**P**
Düşünme İhtiyacı Düzeyi (A)	304.480	2	152.23	0.59	.555
Baba Eğitim Düzeyi (B)	1169.91	3	389.97	1.51	.212
AXB	1330.03	6	221.67	0.86	.526
Hata	88902.58	344	258.44	-	-
Toplam	91952.76	355	-	-	-

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrencilerin baba eğitim düzeyine bağlı olarak problem çözme puanlarında, düşünme ihtiyacı düzeyine ($F=0.59$; $p>0.5$), baba eğitim düzeyine ($F=1.51$; $p>0.5$) ve düşünme ihtiyacı düzeyi X baba eğitim düzeyi ($F=0.86$; $p>0.5$) etkileşimine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve düşünme ihtiyacı düzeyi ile anne eğitim düzeyinin etkileşimine göre farklılaştığı görülmektedir. Problem çözme becerisi düşünme ihtiyacı düzeyi, baba eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. -

Cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında öğrencilerin problem çözme becerisi kız veya erkek olmalarına göre farklılık göstermektedir. Sonuçlara göre kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre problem çözme becerileri açısından kendilerini daha olumlu algılamışlardır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişisel ve sosyal problemleri çözme konusunda daha yetkin daha olumlu akılcı ve ısrarcı olduğu söylenebilir.

Literatür bulguları incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin problem çözme becerilerinin algılamalarına ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bazı araştırmalarda kız ve erkeklerin

problem çözme becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Nitekim Çam (1997) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyon eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkili olup olmadığını incelemiş ve yaş, cinsiyet gibi değişkenlerin etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Taylan (1990) problem çözme becerisi algısının 226 üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme envanterini uygulayarak cinsiyet değişkenini ölçmüş ve etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kişisel ve sosyal problemleri çözme konusunda kendilerini daha yetkin algıladıkları (Gallagher ve ark.,1999; Katkat, 2001) belirlenmiştir. Heppner ve arkadaşları (1982), problem çözme konusunda kendilerini başarılı ve başarısız algılayan üniversite öğrencilerinin kişisel farklılıklarını ortaya koymak amacıyla; iki gruptan oluşan toplam 40 denek üzerinde bilişsel, davranışsal ve duygusal değişkenleri karşılaştırmışlardır. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde, erkeklerin kızlara göre problem çözme süreçlerinin daha çok farkında oldukları saptanmıştır.

Araştırmalara genel olarak bakıldığında; problem çözme becerileri açısından kız ve erkek öğrencilerin farklılaştıkları anlaşılmaktadır. Problem çözme becerilerine ilişkin algıların kız ya da erkek olmaya göre farklılaşması bireyin kaygı ve güven motivasyonu ile ilişkili olabileceği gibi, cinsiyet rolleri ile de ilişkili olabileceği düşünülebilir. Toplumlara göre kız ve erkeklere yüklenen sorumluluklar farklılık gösterdiği için karşılaşılan problemlerin türleri ve başa çıkma becerileri de değişiklik gösterecektir.

Düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet ortak etkisine bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet, düşünme ihtiyacı ile ilişkisi üzerinde durulan bir başka değişkendir. Bu konuda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, genellikle düşünme ihtiyacı açısından cinsiyetler arasında bir farklılığın bulunmadığına işaret etmektedir (Gallagher ve ark., 1999). Cenkseven ve Akar Vural (2006), araştırmasında düşünme ihtiyacı düzeyi ile cinsiyet ortak etkisi açısından yine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gülgöz ve Sadowski'nin (1995) yaptıkları çalışmalarda, cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Gençdoğan (2001) ise; kızların, erkeklere göre düşünme ihtiyacı düzeyi yüksek çıkmıştır.

Sınıf değişkenine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri 1. ve 2. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf düzeylerine göre öğrenciler arasındaki problem çözme beceri puanlarına ilişkin farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan LSD testi sonucunda farkın 4. sınıf öğrencileri ile 1 ve 2. sınıfa devam eden öğrencilerden kaynaklandığı görülmüştür. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığı söylenebilir. Üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum sorunları; akademik, sosyal, duygusal, kişisel ve karşı cinsle olan ilişkilerde yaşanabilmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin bu yeni yaşam alanında birçok konuda karar vermesi gerekmektedir. Örneğin; barınma, ders çalışma ve diğer akademik yaşantılar, arkadaş seçimi, ekonomik giderler, vb. Özellikle üniversiteye farklı bir kentte başlayan öğrencilerin, kısa bir süre içerisinde kendi yaşam sorumluluklarını üstlenmeleri gerekmektedir. Karşılaştıkları problemlerle yüksek kaygı içinde baş etmek zorunda kalabilmektedirler. Son sınıf öğrencilerinde sonucun lehine çıkması artık uyum problemlerini aşmış olmaları problem çözme konusunda tecrübe kazanmış olmalarıyla açıklanabilir. Katkat (2001), çalışmasında benzer şekilde öğretmen adayı öğrencilerinin 1. ve 2. sınıflar hariç, diğer sınıflar arasında, sınıf yükseldikçe problem çözme becerisinin yükseldiğini ortaya çıkarmıştır.

Tümkaya ve İflazoğlu (2000), araştırmalarında sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından olumsuz otomatik düşünce ve problem çözme düzeyleri ile her ikisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda problem çözme ile sınıflar arasında anlamlı fark bulmuşlar. Birinci sınıfta okuyan öğrenciler kendilerini problem çözme becerisi yönünden,

dördüncü sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yetersiz algıladıklarını bildirmişlerdir. Taylan (1990), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerileri ile öğrenim gördükleri sınıflar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Sonuçta anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gençdoğan (2001), araştırmasında, sınıf düzeyine göre öğrencilerin düşünme ihtiyacı arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. 3. sınıf öğrencilerinin, 2. sınıf öğrencilerine göre düşünme ihtiyacı düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Ancak araştırmaya 1. ve 4. sınıflar katılmadığı için sınıf düzeyi yükseldikçe düşünme ihtiyacı eğiliminde yükseldiğini eldeki verilere göre söylemenin zor olduğunu belirtmiştir.

Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre yapılan istatistiksel analiz sonuçlarında problem çözme becerileri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında çoğunlukla öğrencilerin anne-babalarının "ilköğretim mezunu" oldukları görülmüştür. Bu sonuca bakılarak ailelerin eğitim düzeylerinin problem çözme becerisi kazandırmak, rehberlik etmek için yeterli olmadıkları söylenebilir. Annenin eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte kariyer ve iş sahibi olması, çocuklarından akademik alanda beklentilerinin de yükselmesine ve onlara ayırdığı zamanın azalmasına bağlı olarak problem çözme becerisinde etkili olmadığı söylenebilir. Ataerkil bir yapısı olan Türk ailesinde baba otoriteyi, kontrolü ve gücü temsil etmektedir (Hortaçsu,1989). Bu nedenle baba ile sorunların konuşulması ve çözümlenmesi, babanın otoritesini sarsacağını düşüncesiyle mümkün olmayabilir. Bazı ailelerde baba uzak ve ulaşılamaz olduğu için hem kız hem erkekler babaları ile sorunlarını konuşmaya cesaret edemeyebilirler. Bu bulgu Korkut'un (2002), elde ettiği bulguya paralellik göstermektedir. Korkut yaptığı çalışmada "lise" öğrencilerinin bazı değişkenler açısından problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi" araştırmasında anne-baba eğitim düzeyinin problem çözme becerisi açısından anlamlı bir fark bulmamıştır.

Baba eğitim düzeyi ile düşünme ihtiyacı düzeyi ortak etkisine bakıldığında, baba eğitim düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın anne eğitim düzeyinde anlamlı bir fark çıkmıştır. Sonuçta anne eğitim düzeyi lise ve üstü olan ve düşünme ihtiyacı "düşük" ve "yüksek" olan ile anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul mezunu olup düşünme ihtiyacı "orta" düzeyde olan öğrencilerin problem çözme becerisi algısı anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayan ve düşünme ihtiyacı düşük olandan yüksek çıkmıştır.

Hortaçsu (1989) tarafından Türk kültüründe yapılan bir çalışmada, ergenlerden konuşmakta en çok hoşlandıkları ve kendilerini yakın hissettikleri beş kişiyi sıralamaları istenmiştir. Aynı cinsiyetten arkadaşlar ve anneler, ergenler tarafından en çok konuştukları ve kendilerini yakın hissettikleri kişiler olarak belirtirken ayrıca hem kız, hem erkek ergenler sıralamada annelerinin isimlerini babalarına göre daha fazla bildirmişlerdir. Hem kızlarda hem erkeklerde baba ile ilişkiler daha mesafeli olarak değerlendirilmişlerdir. Anne çocuğun dünyasında ilk tasarımların biçimlenmesini, birçok duygusal izlenimlerin yavaş yavaş ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Osterrieth, 1997). Anne en uzun süre ve en yakın etkileşimde bulunduğu kişidir. Kültürel değerlerin oluşmasında, temel alışkanlıkların kazandırılmasında, gelişim görevlerine karşı yaklaşımlarında, benlik ve yeterlik duygusunun oluşturulmasında annenin etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Yüksek eğitimli annelerin sosyal olarak aktif sorumlu ve çocuk yetiştirme konusunda daha bilgili ve bilinçli olması, çocuğa daha fazla destek sağlaması, çocuğun bilişsel gelişiminde etkili olması beklenir. Fray ve Mark (1987), eğitim seviyesi düşük anne ve babaların çocuklarıyla sağlıklı ilişki kuramadıkları, dolayısı ile saldırgan bireyler yetiştirdiklerini vurgulamaktadır. Fazlıoğlu (1992), toplumsal değişmenin aile yapısına ve kadın statüsüne etkilerini incelediği çalışmasında, kadının eğitim düzeyinin yükselmesiyle aile içi ilişkilerin daha olumlu hale geldiğini belirlemiştir.

Bütün bu araştırma bulguları çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitiminde problem çözme becerisini etkili biçimde geliştirilmesine dönük ve araştırmalara dayalı program geliştirme çalışmaları yapılabilir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için birinci sınıftan itibaren derslerde problem çözme etkinliklerine yer verilebilir. Öğretmenlik eğitimi programlarında seçmeli ders olarak "problem çözme becerisi" dersinin konulması yararlı olabilir. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözme beceri algısı daha yüksek çıkmıştır. Bu da formal ya da informal yollarla ebeveyn eğitiminin önemli olduğunu göstermektedir. Aile eğitim programları yolu ile ebeveynlerin bilinçlendirilmeleri ve bu programların ülke genelinde yaygınlaştırılması yarar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Acar-Voltan, N. (1994). *Terapötik İletişim-Kişiler Arası İlişkiler*, (2. basım), Ankara: Erdem Matbaacılık.

Açıkalın, A. (1988). Kırk yıl önce, kırk yıl sonra. *Milli Eğitim Dergisi, 137*, 17-19.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (Çev. Ferhan Oğuzkan), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Brehms, S. S. & Kassin, S. M. (1994). *Social Psychology*. Boston: Houghton Muffin Company.

Cacioppo, J. T. & Petty, G. G. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 116–131.

Cacioppo, J. T. & Petty, G. G. (1984). The Need for Cognition: Relationship to the Attitudinal Processes. In R.P. McGlynn, J.E. Maddux, C.d. Stoltenberg ve JCH. Harvey, (Eds.) *Social Perception in Clinical and Counselling Psychology*. Lubbock: Texas Tech University.

Cacioppo, J. T., Petty, G. G. & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assesment*, *48*, 306– 307.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 805–818.

Cacioppo, J. T., R. E. Petty, Kao, C. F. & Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An induvidual difference perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1032–1043.

Cenkseven, F. ve Akar, V. R. (2006). Ergenlerin düşünme gereksinimine cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research, 25,* 45–53.

Çam, S. (1995). Öğretmen adaylarının ego durumlarıyla problem çözme becerisi algısı ilişkisinin incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6* (2), 37-42.

Çam, S. (1997). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına Ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Demirci, S. (1998). Düşünme İhtiyacı Ölçeği Psikometrik Özellikleri: Düşünme İhtiyacı, Kontrol Odağı İnancı ve Öğrenilmiş Güçlük İlişkilerinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Eroğlu, E. (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Fazlıoğlu, A. (1992). Toplumsal Değişmenin Aile Yapısına ve Kadın Statüsüne Etkileri. Y*ayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Fray, S. S. & Mark, H. A. (1987). The assertive distinction and the cross- culturelperspective. *International Journal for Advancement of Counseling, 8*, 103 -111.

Gallagher, M., Dlisi, R., Holst, P. C., Mc Gillicuddy – De Lisi A. V., Morely, M. & Cahalan, C. (1999). Gender differences in advanced mathematical problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology, 75*,(3), 165–244.

Gençdoğan, B. (2001). Üniversite öğrencilerinin düşünme ihtiyaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25*, 227–234.

Gülgöz, S. ve Sadowski, C. J. (1995). Düşünme ihtiyacı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Dergisi, 12*, 3–8.

Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29*, 66–75.

Heppner, P. P. (1978). A review of the problem solving literature and ıts relationship to the conseling process. *Journal of Counseling Psychology, 25*(5), 366–375.

Hortaçsu, N. (1989). Targets of communication during adolescense. *Journal of Adolescense, 12*, 253–263.

İnceoğlu, D., Erkman, F. ve Aytar, G. (1985). Yurtdışından Kesin Dönüş Yapan Ana-Babaların Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Açısından Türkiye'deki Ana-Babalarla karşılaştırılması. *XXI Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Çalışması*, 117–119.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme,* Gazi Kitapevi: Ankara.

Katkat, D. (2001). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi,* Ankara: Kazancı Hukuk Yayınları.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 177–184.

Oktay, A. (1988*). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim yayınları, *137*, 50-56.

Osterrieth, P. (1997). *Infantive Family.* New York: American Book Company.

Şahin, N., Şahin, N. & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research, 17,* 379-396.

Savaşır, İ. ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme*: *Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Taylan, S. (1990). Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bil. Enstitüsü, Ankara.

Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(6), 143–158.

Türer, A. (1998). Uluslaşma ve Evrenselleşme Sürecinde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin Rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Balıkesir.

Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2006). Çocukta bilişsel gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi,* 6(1), 1-3.

Yıldız, S. A, (2003). Ebeveynin Problem Çözme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi



SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN DERSLERİN GÖREVE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Buket AKSAKAL, MEB, buket_aksakal@hotmail.com

Sabahattin ÇİFTÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, sciftci@konya.edu.tr

Fatma Tuğba OLAÇ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Melike KALAYCI, MEB

ÖZ

Eğitim fakültelerinde yer alan öğretmen yetiştiren lisans programlarının dersleri ve içerikleri Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenmektedir. Sınıf öğretmenliği alanında yer alan dersler de bu kapsamda belirlenmiştir. Bu dersler Genel Kültür, Genel Yetenek, (Eğitim Bilimleri) formasyon ve alan dersleri olarak sınıflandırılmaktadır. Toplamda 63'ü zorunlu 5'i seçmeli olmak üzere toplam 68 dersten oluşmaktadır. Derslerin bir kısmı hem uygulama ve teorik (Drama, Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı vb.) , derslerden bazıları ise sadece teorik (Sosyal Bilgiler Öğretimi, Türkçe Öğretimi, Matematik Öğretimi vb.) ve bir ders ise sadece uygulamadan (Fen Ve Teknoloji Laboratuarı Uygulamaları) ibarettir. Öğretmen yetiştirme programlarında özellikle alan derslerinde yeterince uygulamaya yer verilmemesi programın uygulayıcısı öğretim elemanları ve bu konuda eğitim alan sınıf öğretmeni adayları tarafından sık sık eleştirilmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerin öğretmenlik yaşantılarına katkısı ve yaşadıkları eksiklikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırma farklı üniversitelerden mezun olmuş ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmektedir. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Yapılan çalışma sınıf öğretmenlerinin aldıkları derslerin içinde önemli gördükleri dersler, mesleklerine katkısını hissettikleri dersler ile eksikliğini hissettikleri derslerin neler olduğu ile sınıf öğretmenliği programını yapmak isterseniz hangi derslere ağırlık vermek istersiniz gibi sorular yer almıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği lisans ders programından çıkarılması gerektiğini düşündükleri derslerin başında, "genel fizik", "genel kimya", "genel biyoloji" ve "uygarlık tarihi" dersleri gelmektedir. Yeni başladıkları meslek hayatlarında ise en çok faydasını gördükleri lisans derslerinin "matematik öğretimi", "ilk okuma yazma öğretimi", "sınıf yönetimi", "fen ve teknoloji öğretimi" derslerinin geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretmen görüşleri, sınıf öğretmenliği lisans ders programı, sınıf öğretmenliği

ABSTRACT

Lessons and contens of licence programs which trains teacher located in the faculty of education council. Lessond which located in primary school teaching also are also are determined in this context. These lessons are classified as General Culture, General Ability (Education Science) formation and field cources. In total it consist of 63 compulsary cources and 5 elective cources and it comprimises of 68 cources in total. Some cources are bath the oretical ank practice (Drama, İnstructional technology, Material Design) some cources are just theoretical (Social science education, Maths education and Turkish education) and just one cources is implementation (Science and technology laboratary applications). The lack of implementation in field cources in the teacher trainee programs is oftenly criticzed by program implementers, instructors and primary school

candidates who have training in this field. The purpose of this study is to reveal that defencies and contribitions to occupation life of cources which teachers begining the job newly take during licence. İn this context, the study is conducted with primary school teachers who graduated from diffrent univercities and beginners. The study is caried out ciccording to the qualitative research methods. Semi-structwed interview form is used in the collection of datas. In this study include questions such as if you want to make program about primary school education. Whisch cources are more important than other and questions such as which cources are seen as important by classroom teachers when they are learning their cources and which cources contribute their career and which cources are seen as deficiency.

As a result of the carried out research that newfound mission class teachers think that some lessons should be removed from the class teaching undergraduate courses which takes place in the press of the lessons below "General Physics" , "General Chemistry" , "General Biyology" and "History of Civilization". It has been reached the conclusion of the press came the following courses of course they think that they see the most benefit these lessons are that "Math Teaching" , "First Reading and Writing Teaching" , "Classroom Management" , "Turkish Teaching" and "Turkish Science and Technology Teaching

Keywords: opinions of teachers, primary school teaching cirriculum, primary school teaching

GİRİŞ

İnsanoğlu dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren önceleri bilinçsiz olarak, zaman geçtikçe de bilinçli bir şekilde etrafını tanıma arzusu içindedir. İlk bilgilerini, deneyimlerini ailesinden edinir. Bu öğrenme aşamasının öğretmeni anne ve babadır. Kişi büyüdükçe yaşamını devam ettirebilmesi için gereken bilgi ve beceri ihtiyacı daha da artmaktadır. Bu bilgi ve beceri ihtiyacı daha kapsamlı ve daha karmaşıktır. Bu sebeple bilgiyi edinme yolu da daha programlı daha sistematik olmalıdır. İşte bu karmaşık ve kapsamlı bilgi ve becerileri daha programlı ve sistematik bir biçimde sunacak, kazandıracak birilerine ihtiyaç duyulur."Öğretmen, bireylere öğrenmesi gereken bilgileri planlı, programlı bir şekilde, belli bir ortamda, belirli araç-gereçlerle öğreten kişi olarak karşımıza çıkmaktadır." (Özkan, 2005) Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri gerekli özellikleri kazanabilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir (Şişman, 2001). Öğretmen yeterliliklerinin öğretmen yetiştirme programı sürecinde öğretmen adayına sunulan teorik ve uygulamalı çalışmalar aracılığı ile kazandırılması ve beklenen düzeylere eriştirilmesi gereklidir (YÖK, 1998). Öğretmenlerin nitelikli ve yeterli bir biçimde yetiştirilebilmesinde özellikle hizmet öncesi eğitimin yerinin önemli bir boyut oluşturduğu ifade edilebilir. Hizmet öncesi eğitimin temel noktası ise yükseköğretimde öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarıdır. Öğretmenlik eğitimi alanında program içeriklerinin toplam üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi şeklinde sıralanmakta ve bir uyum içinde lisans programlarındaki yerini almaktadır (Çoban, 2011: 30).

Sınıf öğretmenliği, öğretmenlik alanları içerisinde çalışma alanı, öğrenci kitlesi ve amacı bağlamında çok önemli bir yere sahiptir. Bireylerin temel gelişim süreçlerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini geliştirmede ve temel kazanımları oluşturmada sınıf öğretmenlerinin stratejik bir rolü bulunmaktadır. Bu önem sınıf öğretmenlerinin yüksek nitelikli yetiştirilmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Bu yüksek nitelik öğretim programlarının ülke realitesine uygun bir biçimde çağdaş olarak yapılandırılması ile gerçekleşecektir (Eraslan, 2008).

Aynı zamanda sınıf öğretmenliği diğer öğretmenlik alanlarına göre program içeriği olarak daha farklı bir yerde bulunmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanının diğer öğretmenlik alanlarıyla olan farklılığında ilk göze çarpan faktör, içerisinde birçok farklı disiplinin yer alması olmaktadır. Örneğin; İlk Okuma Ve Yazma, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Fen

ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik gibi birbirinden farklı birçok disiplinin aynı mesleğin uygulama alanı içine girmektedir.

Yapılan bu çalışmada birçok farklı disiplini bünyesinde bulunduran eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenini yetiştirmede halen uygulamakta olduğu sınıf öğretmenliği lisans programlarının meslek hayatlarına yeni başlayan sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi, eksikliklerin belirlenmesi, amaca hizmet edip etmediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerine şu sorular yöneltilmiştir:

1- Meslek hayatınıza yeni başladığınız şu dönemde sınıf öğretmenliği eğitimi boyunca almış olduğunuz derslerin işlevselliklerini değerlendirir misiniz? (Meslek hayatınıza etkileri, yansımaları neler olmuştur)?

2- Hangi derslerin faydasını daha çok gördüğünüzü düşünüyorsunuz? Neden? (sırasıyla en az 5 ders yazınız?

3- Programla ilgili varsa eleştirileriniz nelerdir?

Yeni bir sınıf öğretmenliği programı yapıyor olsaydınız…

4- Hangi derslerin saatlerini arttırırdınız? Neden? (sırasıyla en az 5 ders yazınız?

5- Sınıf öğretmenliği programından ders çıkarmak isteseydiniz hangilerini çıkarırdınız? Neden?

6- Programa eklemeler yapmak isteseydiniz hangi dersleri ya da ne tür dersleri eklerdiniz?

7- Derslerin teorik ve uygulama kısımları ile ilgili bir düzenleme yapsaydınız? Ne tür düzenleme yapardınız?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntem ve desenlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kişilerin duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesinde nitel araştırma en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma bir konuyu, durumu, problemi doğal ortamında kavrayabilmek adına yoğun şekilde veri toplanan bir yöntemdir (Buran, 2015).

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin 14 farklı üniversitesinin eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalından mezun olup göreve yeni başlayan toplam 51 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Amaçlı örnekleme farklı durumların adapte edilmesi durumunda ortaya çıkan benzersiz çeşitliliği belirlemek amacıyla kullanılır (Lincoln &Guba, 1985). Patton (1997)'a göre amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Geçer ve Özel, 2012, s. 3). Bu sebeple bu araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bazı kriterlere sahip bütün durumlar değerlendirilerek çalışılır. Bu araştırmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin lisans derslerinin değerlendirmelerine ilişkin genel bir bakış açısı sergilemeleri ancak bu derslerin tamamını veya tamamına yakınını almaları ile mümkün olacağından, araştırmaya katılan Sınıf

Öğretmenliği A.B.D. mezunlarının araştırmaya katılmasında bir yıllık veya iki yıllık meslek hayatlarının olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Açık uçlu sorular araştırmacıya konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinmede önemli bir esneklik tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yüzden araştırma için gerekli olan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan anketle toplanmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde lisans dersleri hakkındaki görüşleri açık uçlu sorularla belirlenmek istenmiş, ikinci bölümde ise "siz olsaydınız" sorusu doğrultusunda özgün bir cevap alınması amaçlanmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu araştırmanın amacı olan göreve yeni başlayan öğretmenlerin lisans derslerini değerlendirmelerine ulaşabilmek için öğretmenlere 7 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Açık uçlu soru formları örneklemimizi oluşturan öğretmenlere gönderilmeden önce öğretmenlere kısa bir bilgilendirme yapılmış olup gönüllü olan öğretmenlere mail yoluyla ya da elden dağıtımı sağlanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce anketler tek tek incelenmiş ve gerekli biçimde doldurulmayan anketler 'geçersiz' sayılmıştır. Değerlendirmelere 51 form dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtladığı soruların açık uçlu olması adayların düşüncelerini daha detaylı ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş olup betimsel analizi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada verilerin analizi sırasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin lisans derslerini değerlendirmeleri esas alınarak verilerden ortaya çıkan kavramlara göre kategorilere ayrılıp tablolaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular analiz edilip yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: Meslek hayatına yeni başlayan, sınıf öğretmenliği eğitimi boyunca aldıkları derslerin işlevselliklerinin değerlendirilmesi.

İşlevsellik	***f***
Yeterli oldu	6
Katkısını görmedim	7
Kolaylıklar sağladı	13
Yetersiz kalmaktadır	27

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 27 kişinin "yetersiz kalmaktadır" şeklindeki ifadesiyle katılımcıların büyük çoğunluğunun görüşünün bu yönde olduğunu görülmektedir. Bunun ardından 13 katılımcının "kolaylıklar sağladı" ifadesiyle farklı görüşlerin sayısının birbirine çok yakın olduğunu görülüyor. Bir katılımcının ifadesinin "Öğretim derslerinin kolaylıklar sağladığını düşünüyorum. Fakat sınıf yönetimi ve özel eğitim derslerinin yeterince verilmediğinden eksiklik olduğunu düşünüyorum." şeklinde olduğunu ve başka bir katılımcının da "Açıkçası maalesef üniversitede almış olduğumuz eğitimin sınıfta karşılığı olmadığını gördüm. Çünkü üniversitedeki eğitim büyük ölçüde teoriye dayanıp uygulama olmadığı için biz yeni göreve başlayan öğretmenleri oldukça zorladı. Yani öğrendiğimiz birçok şey kâğıt üstünde kaldı ve deneyim fırsatımız olmadı." şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların söylemlerinin çoğunun ortak bir noktada

buluştuğu görülmektedir. Katılan öğretmenler tarafından uygulamalı derslerin faydasının daha çok görüldüğü, teorik derslerin etkisinin daha az hissedildiği belirgin bir biçimde ifadelerde görülmektedir.

Tablo 2: En çok faydası görülen 5 ders.

Ders adı	***f***
Matematik Öğretimi	32
İlk Okuma ve Yazma	29
Türkçe Öğretimi	18
Fen ve Teknoloji Öğretimi	18
Sınıf Yönetimi	18
Hayat Bilgisi Öğretimi	16
Okul Deneyimi ve Staj Uygulaması	13
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	12
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	11
Drama	9
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	7
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	7
Özel Eğitim	5
Eğitim Psikolojisi	5
Sosyal Bilgiler Öğretimi	5
Müzik Öğretimi	4
Rehberlik	4
Çocuk Edebiyatı	3
Fen ve Teknoloji Laboratuvarı	3
Güzel Yazı Teknikleri	2
Trafik ve İlk Yardım	1
Çocuk Gelişimi	1

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok faydasını gördüklerini düşündükleri derslerin başında 'Matematik Öğretimi' gelmektedir. Onu takip eden dersler ise sırasıyla 'İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi' , 'Sınıf Yönetimi' , 'Fen Ve Teknoloji Öğretimi' ve 'Türkçe Öğretimidir. Katılan öğretmenlerin vermiş olduğu cevapları incelediğimizde görülmektedir ki meslek hayatlarında alan derslerinin öğretim ile ilgili olan kısmının daha fazla etkili olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 3: Programla ilgili eleştiriler.

Eleştiriler	***f***
Teorik derslerden çok uygulama derslerine ağırlık verilmeli	33
Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı	7
Program gerçekçi değil	5
Yok	5
Öğretmen adayları mülakatla seçilmeli	1
Seçme sınavlarına yönelik eğitim vermek için hazırlanmalıyız	1
Teorikte uygulamada işe yaramayan dersler mevcut	1

Tablo 3 incelendiğinde görülen en belirgin eleştirinin teorik derslerin ağırlıkta olduğu ve uygulamalı derslere daha çok yer verilmesinin gerekli olduğudur. Programdan memnun olanlarla birlikte lisans derslerinde alınan eğitimin meslek hayatında karşılaşılan her öğrenciye hitap etmek konusunda yeterli eğitmediğini düşünenler de bulunmaktadır. Bunlarla

ilgili bir katılımcı öğretmen, "*Staj programlarının yeterli olmadığını düşünüyorum. Teorik bilgiler yerine en az yarım dönem tam zamanlı staj olmalıydı*." görüşündedir. Başka bir öğretmen ise, "*Teori dersleri çok yoğun. Meslek hayatınızda teorik bilgileri çok kullanamıyorsunuz.Çünkü öğrencilerin seviye durumuna veya öğrencilerin özelliklerine göre sınıftaki ders işleniş şekliniz değişebiliyor.Öğrenciyken daha çok okul ve daha çok çocuk tanınmalı.Bu yüzden uygulamalı dersler daha çok olmalı.*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmenimiz " *Bizim bölümümüz uygulayarak öğreniliyor bence. Üniversitede bir hocamız; "Şu an ne desem havada kalır, siz bir köy okuluna atanın, beni o zaman anlarsınız." demişti. Atandığımda da haklı olduğunu düşünmüştüm. Program daha çok uygulamaya yer vermeli bence. Öğretmen adayları başta bir mülakata tabii tutulmalı ki konuşmasını benim bile anlamadığım öğretmen adayları öğrencilere ne derece fayda sağlar, tartışılır*. " demiştir.

Veri toplama aracının bu kısmından sonra katılımcılara özgün cevaplar almak amacıyla "siz olsaydınız" şeklinde sorular yönelttiğimiz ikinci kısma geçilmektedir. Bu doğrultuda elde edilen cevapların tabloları ise şu şekildedir:

Tablo 4: Sayısı arttırılmak istenilen dersler

Ders adı	***f***
İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi	21
Matematik Öğretimi	20
Okul Deneyimi Ve Staj Uygulaması	19
Türkçe Öğretimi	14
Fen Bilgisi Öğretimi	13
Sınıf Yönetimi	12
Hayat Bilgisi Öğretimi	10
Geçersiz Cevaplar	9
Drama	7
Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı	6
Sosyal Bilgiler Öğretimi	6
Rehberlik	5
Fen Ve Teknoloji Laboratuvar Uyg.	5
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimi	5
Yok	5
Öğretim Yöntem Ve Teknikleri	4
Beden Eğitimi Ve Oyun Öğretimi	4
Görsel Sanatlar Öğretimi	4
İlköğretimde Kaynaştırma	3
Eğitim Psikolojisi	2
Güzel Yazı Teknikleri	2
Müzik Öğretimi	2
Özel Eğitim	2
Türk Tarih Ve Öğretimi	2
Gelişim Psikolojisi	1
İngilizce	1
Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin bir sınıf öğretmenliği programı düzenlemek istedikleri takdirde ders sayısını arttıracağı derslerin en başında '*İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi'* dersinin geldiği görülmektedir.. Bu dersi takip eden dersler arasında en fazla sırasıyla *'Matematik Öğretimi'* , '*Okul Deneyimi Ve Staj Uygulamaları'*, '*Türkçe Öğretimi*' ve '*Fen Bilgisi Öğretimi'* gibi dersler olduğu görülmektedir. Burada yine dikkat çeken en

büyük özelliğin ders sayısının arttırılması istenilen derslerin alan derslerinin öğretim yönlü olan derslerinden oluştuğu görülüyor. Bir katılımcı öğretmen bu soruya şöyle cevap vermiştir: "*Öğretim dersleri attırılabilir. İlkokulda okuma-yazma önemli olduğu için ilk önce İlk Okuma Yazma Öğretimi dersi arttırabilir. Sonrasında Matematik Öğretimi, Görsel Sanatlar, Drama, Hayat Bilgisi Öğretimi*." Yine bir diğer katılımcı öğretmen, "*Öğretim derslerini arttırırdım. Öğretmek, bir çocuğun seviyesine inmek, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, farklı öğretim yöntemleri kullanıp öğrenciye bir şeyler katmak çok zor. Öğrenebilen, hemen verdiğini alan öğrenciye öğretmek kolay ancak sınıfımızda daha geç anlayan, farklı yöntemlerle anlayan çocuklar da var. Bence asıl iş onlara öğretmek.*" Şeklinde soruya yanıt vermiştir. Göze çarpan diğer cevaplardan biri de şu şekildedir: "*Köy hayatına uyum sağlama, köyde hayatı idame ettirebilme dersleri. Ve en az bir enstrüman öğretilecek bir ders eklenmesi çok iyi olurdu*." Bu da farklı bir bakış açısı olarak dikkat çekmektedir. Değişik cevaplardan birisi de "*Sınıf öğretmenliği bölümünün daha çok uygulamaya dayalı bir bölüm olduğunu düşündüğüm için ilk okuma yazma, matematik, Türkçe öğretimi derslerinin ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak birleştirilmiş sınıflarda müdür yetkili olarak çalıştıklarını göz önünde bulundurarak birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi derslerinin saatleri artırırdım."* şeklindedir.

Tablo 5: Programdan çıkarılması düşünülen dersler

Ders adı	***f***
Genel Fizik	19
Genel Kimya	19
Genel Biyoloji	16
Yok	16
Uygarlık Tarihi	8
Felsefe	3
Sosyoloji	3
Yabancı Dil	3
Sanat Eğitimi	2
Müzik Öğretimi	2
Genel Coğrafya	2
İnkılap Tarihi	1
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin bir sınıf öğretmenliği programı düzenlemek durumunda olmaları durumunda programdan çıkarmayı düşündüğü derslerin arasında en başta "*Genel Fizik*" ve "*Genel Kimya*" dersleri görülmektedir. Bunu takip eden dersler ise "*Genel Biyoloji*" ve "*Uygarlık Tarihi*" şeklinde devam etmektedir. Bu soruya yönelik öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan bazıları şu şekildedir: '*Kimya ve fizik dersleri müfredat olarak ağırdı. Hiçbir faydası olmuyor. Onun yerine fen öğretimi üzerine durulabilir.*', '*Fizik, Kimya, Biyoloji, Uygarlık Tarihi, Coğrafya olurdu. Alanımız dışı olduğu ve o derslerle ilgili konular anlatmadığımız için gerekli bulmuyorum*.' , '*Uygarlık Tarihi dersini çıkarmak isterdim çünkü hem çok kapsamlı bir ders hem de öğrencileri zorlayan bir ders*.' Bu cevaplarda görüldüğü gibi karşımıza yoğun olarak "*Genel Fizik*", "*Genel Kimya*", "*Genel Biyoloji*" ve "*Uygarlık Tarihi*" dersleri çıkmaktadır.

Tablo 6: programa ekleme yapılması durumunda düşünülen dersler ya da ders türleri

Ders adı ve ders türleri	***f***
Var Olan Derslerin Sayısını Arttırma Ve İçerik Zenginleştirme	9
Mesleki Hak Ve Sorumluluklar Eğitimi	6
Yok	6
İletişim Becerileri Eğitimi	3
İdarecilik Ve Evrak İşleri	3
Çocuk Psikolojisi	3
Köy Hayatına Uyum Eğitimi	3
Dans Ve Halk Oyunları Eğitimi	2
Santranç	2
Yaratıcılık	2
Tarım Eğitini	2
Yabancı Dil	2
Teknoloji Uygulamaları	1
Çocuk Hukuku	1
Çocuk Anatomisi	1
Kültürlere Ve Kültür Şartlarına Uyum	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplarda staj uygulamaları saatinin arttırılması, drama saatinin arttırılması ve içeriğinin geliştirilmesi, birleştirilmiş sınıflarda eğitim dersinin uygulamaya yönelik saatinin eklenmesi, uygulamalı derslerin saatinin arttırılması gibi '*var olan derslerin sayısını arttırma ve içeriklerinin zenginleştirilmesi*' yönündeki görüşleri görülmektedir. Bu konudaki görüşlerden birkaçı şöyledir: "*Programa her yıl için okul deneyimi dersleri konulmalıdır*." , "*Daha çok uygulama dersi eklerdim. Bir de öğretmenlerimizin yeni şeyler üretebileceği hayallerin konuştuğu bir ders*." Buna ek olarak öğretmenlerin "*mesleki hak ve sorumluluklar*" adı altında bir dersin eklenmesini istedikleri ve gerekçe olarak da meslek hayatına başladıklarında bu konularda kendilerini eksik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen şunları söylemiştir: "*657 kanun yasası bu dersi öğretmenlerin kesin öğrenmesi ve haklarını bilmesi lazım.*" Bütün bu görüşlerin yanında herhangi bir ders ekleme ya da değiştirme gereği duymayan öğretmenlerin de mevcut olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Derslerin teorik ve uygulama kısımları ile ilgili yapılması düşünülen düzenlemeler

Düzenlemeler	***f***
Uygulamalı derslerin saatinin arttırılması	41
Uygulamalar öğrenci seviyesine uygun olmalı	5
Yok	4

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerin teorik ve uygulamalı kısımları ile ilgili yapmayı düşündükleri düzenlemeler hususunda ilk olarak *'uygulamalı derslerin saatlerinin arttırılması*' yönünde bir düzenlemeye gideceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ifade edilen görüşlerden bazıları: "*Uygulamanın daha fazla olmasını isterdim. Atanmadan önce gerçek bir öğretmen gibi muamele gören ve bunun gereklerini yerine getiren adayların hazırlanmasını isterdim.*", "*Bir önceki soruda açıkladığım gibi teori derslerin yanında onları okullarda uygulayabileceğimiz uygulama dersleri eklerdim. Mesela birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin okullarda uygulama saati daha çok olabilir. İlk yıldan itibaren okullara gidilebilir. Hem de merkez okul değil, ulaşımın*

sağlandığı yakın köydeki okullara gidilmeli bence. Ben Konya 'da okudum. Yarım saat uzaklıktaki bir köyde birleştirilmiş sınıf vardı ve belediye otobüsü gidiyordu. Bunu 4. Sınıfta öğrendim. Eğer bilseydim daha önce gönüllü olarak ilk yıldan itibaren o köydeki okula haftada bir gider öğretmenlik yapardım. Eminim şimdi atandığımda üniversitede öğrendiklerimden daha çok bilgili olurdum. Sınıf öğretmenliği okuyan birisi ilk etapta büyük olasılıkla köye gideceği gerçeğini bilmeli. Eğitim de bu yönde olmalı. Staja gittiğimiz okullar merkez okullardı. Oysa şimdi 4 sınıflı bir okulda sınıf öğretmeniyim. Bu tek sınıfın olduğu okulda birleştirilmiş sınıf da olabilirdi.", bir başka öğretmen, "*Teorik kısımdan çok uygulamaya ağırlık verirdim. Çünkü günümüz artık bilişim çağı. İnsanlar istedikleri teorik bilgiye internetten çok kolay ulaşabiliyor. Önemli olan bu bilgiyi yorumlayıp uygulamaya aktarabilmesinde. Türkiye'nin geleceği için bir kaç teorik bilgiyi ezberleyen bir nesile değil bilgiyi yorumlayıp ortaya yeni düşünceler, farklı bakış açıları getirebilen nesile ihtiyacı var*." Şeklinde görüş belirtmiştir. Bunun yanı sıra diğer çoğunluk ise '*uygulama çalışmalarının gerçek yaşama uygun olarak düzenlenmesi*' konusunda bir düşünce belirtmişlerdir. Yine bu konudaki görüşlerden bir kaçına bakıldığında "*uygulama kısımları için öğrencilerin yaratıcılığını gelişeceği kısımlar üzerinde düzenleme yapardım. Gerçekten hayata yönelik olurdu*." , "*Teorik kısımların daha az uygulama alanının daha fazla daha çok kendini ifade edebileceği gerçek ortamlarda uygulama yapabileceği stajyerlik döneminin uzun dönem olduğu bir düzenleme yapardım*." Bütün bu görüşlerin yanında düzenleme yapmayı gerekli görmeyen 4 öğretmen vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Meslek hayatına yeni başlayan öğretmenler lisans eğitimi boyunca aldıkları derslerin işlevselliklerini değerlendirdiklerinde, uygulamalı derslerin faydasını daha çok gördükleri, teorik derslerin etkisinin daha az hissettiklerini belirtmişlerdir.
- Katılan öğretmenlerden en çok faydasını gördüklerini düşündükleri 5 ders 'Matematik Öğretimi' , 'İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi' , 'Sınıf Yönetimi' , 'Fen Ve Teknoloji Öğretimi' ve 'Türkçe Öğretimi' geldiği görülmüştür. Bu cevaplar incelendiğinde görülmektedir ki meslek hayatlarında en çok lisans eğitimlerindeki alan derslerinin öğretim ile ilgili olan kısmının daha fazla etkili olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenlerden almış oldukları lisans eğitimi programına dair eleştirileri sorulduğunda teorik derslerin ağırlıkta olduğu ve uygulamalı derslere daha çok yer verilmesinin gerekli gördüklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin bir sınıf öğretmenliği programı düzenlemek istedikleri takdirde ders sayısını arttıracağı derslerin en başında hangi derslerin geldiği sorusu yöneltildiğinde 'İlk Okuma Ve Yazma 'Matematik Öğretimi' , 'Okul Deneyimi Ve Staj Uygulamaları', 'Türkçe Öğretimi' ve 'Fen Bilgisi Öğretimi' gibi dersler olduğu görülmektedir.
- Katılımcılardan lisans programını incelediklerinde bir sınıf öğretmenliği programı düzenlemek durumunda olmaları durumunda programdan çıkarmayı düşündüğü derslerin arasında en başta "Genel Fizik" ve "Genel Kimya" dersleri görülmektedir. Bunu takip eden dersler ise "Genel Biyoloji" ve "Uygarlık Tarihi" dersleridir.
- Katılımcıların mevcut programa bir ekleme yapmaları durumunda vermiş oldukları cevapların staj uygulamaları saatinin arttırılması, drama saatinin arttırılması ve içeriğinin geliştirilmesi, birleştirilmiş sınıflarda eğitim dersinin uygulamaya yönelik saatinin eklenmesi, uygulamalı derslerin saatinin arttırılması gibi 'var olan derslerin sayısını arttırma ve içeriklerinin zenginleştirilmesi' şeklinde olduğu görülmektedir.

- Katılımcıların derslerin teorik ve uygulama kısımları ile ilgili yapılmasını düşündükleri düzenlemelerde ilk olarak uygulamalı derslerin saatlerinin arttırılması ve uygulama çalışmalarının gerçek yaşama uygun olarak düzenlenmesi olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programlarında uygulamalı derslere daha fazla yer verilmelidir.
Uygulamalı derslerin saatlerinin arttırılması faydalı olabilir.
Özellikle fizik, kimya ve biyoloji gibi derslerin içeriğinin hafifletilmesi ya da programdan çıkarılması elde edilen sonuçlara göre öneri olarak getirilebilir.

KAYNAKÇA

Buran, A. (2015). Nitel araştırma , yöntem teknik, analiz ve yaklaşımları. (edt: Seggie, F, N. ve Bayyurt, Y). Anı yayıncılık: Ankara.

Çoban, A., (2011). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28-45.

Eraslan, L. (2008). Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi. Ulaşıldı: 26.06.2016. http://www.memurlar.net/haber/105087.

Geçer, A. Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(*3). 1-26.

Özkan, H, H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD*) Cilt 13, Sayı 2, , S. 29-48.

Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, iyurdakal@pau.edu.tr

Ahmet EROL, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, ahmete@pau.edu.tr

ÖZ

Etkili bir eğitim-öğretim ortamında öğretmenin sahip olması gereken özelliklerden birisi de empatik eğilim becerisidir. Özellikle okul öncesi eğitimde öğrencilerin olumlu benlik geliştirmelerinde, öğretmenleri ve aileleri ile etkili bir şekilde iletişim kurmalarında ve kendilerini gerçekleştirmelerinde öğretmenlerin öğrencilere karşı empatik anlayış içinde olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacını okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini anne-baba mesleği ve anne-baba eğitimi düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemek olarak ifade edebiliriz. İlişkisel tarama modeli ile yapılan araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitim Bölümünde öğrenim gören 209 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında Dökmen (1988) tarafından hazırlanan 3 boyut ve 20 sorudan oluşan empatik eğilim ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.81 olup ölçek empatik eğilim, benmerkezci eğilim ve sempatik eğilim olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin anne-baba eğitim düzeyi ve mesleki değişkenlere göre farklılaşmasını belirlemede Kruskal Wallis H testi, farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemede ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında anne eğitim düzeyi ve baba meslek değişkenleri ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişkinin ($p<0,05$) olduğu ancak baba eğitim düzeyi ve anne meslek değişkenleri ile öğretmen adaylarının empatik eğilimleri arasında anlamlı düzeyde ($p>0.05$) bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kavramlar: Empatik eğilim, okul öncesi eğitim, ilişkisel tarama, öğretmen adayı.

INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' EMPATHIC TENDENCY LEVELS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

Empathic tendency skill is one of the characteristics the teacher needs to have in an effective education environment. Teachers are required to have an empathic understanding for students especially in preschool education to develop positive self, to communicate effectively with their teachers and families, and to realize themselves. We can express aim of the study conducted in this direction as investigation of empathic tendency levels of preservice teachers of preschool education in terms of various variables such as occupation of parents, and parental educational level. The sample of the study conducted with correlational survey model consisted of 209 preservice teachers studying at Preschool Education Department of Faculty of Education of Pamukkale University. Empathic Tendency Scale prepared by Dökmen (1988) and consisting of 3 subscales and 20 items, was used to collect data of the study. Internal consistency coefficient of the scale was 0.81 and the scale consists of three subscales empathic tendency, egocentric tendency, and sympathetic tendency. SPSS 23 packaged software was used for data analysis. Kruskal Wallis H test was used to determine differentiation of preservice teachers' empathic tendencies in terms of variables of parental educational level and occupation. When results

of the study were examined, it was determined that there was a significant correlation ($p<0.05$) between the variables of mother's educational level and father's occupation and empathic tendency; however, there was no significant correlation between ($p>0.05$) the variables of father's educational level and mother's occupation and empathic tendencies of preservice teachers.
Keywords: Empathic tendency, pre-school education, relational survey, pre-service teacher.

GİRİŞ

Toplumları etkileyen temel değişkenlerden birisi de kültürdür. Kültürün aktarımında önemli bir unsur olan eğitimin etkili bir şekilde işlerlik kazanabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli vb.) etkili iletişim becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Etkili iletişimin boyutlarını ise insanları anlama, beklentilerini karşılama ve empati kurma olarak nitelendirilebiliriz (Kılıç, 2005). Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerden beklenilen sadece akademik başarı değildir. Bunun yanı sıra öğrencilerin olumlu kişilik geliştirme, kendini gerçekleştirme, etkili iletişim kurma, işbirliği içinde çalışma ve sosyal normlara uyum sağlamaları da beklenmektedir. Son yıllarda, kişilerarası ilişki ve iletişim ile ilgili değişkenlere bağlı olarak pro-sosyal davranış ve onun göstergeleriyle ilgili çalışmalarda bir artış olmuş ve araştırmaların odak noktası empati kavramı üzerine yoğunlaşmıştır (Eisenberg, 1989'dan akt. Duru, 2002a). Öğretme–öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için bu sürecin aktörleri olan öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında özel bir ilişkinin kurulması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmen ve öğrenci arasında bir tür özel bağ kurulmalıdır. Bu özel bağ ancak empati ile gerçekleştirilebilir (Aydın, 2009).

Empati ilk olarak 1900'lü yıllarda Alman psikolog Teodor Lipps tarafından estetik ve psikolojideki çalışmalar kapsamında kullanılmıştır (Şenol, Pekşen Akça ve Çümen, 2012). Bireylerin topluma uyum sağlaması ve başkaları ile etkili iletişim kurmaları için önemli olan empati ile ilgili bir çok tanımlama yapılmıştır. Adler (1993, s. 54) empatiyi başkasının gözüyle görebilmek başkasının kulakları ile duyabilmek, başkasının kalbiyle hissedebilmek olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım, 2005). Egan' e (2002) göre empati; dinleme ve fark etme, yankılanma, ayrımında olma, anladıklarını iletme ve kontrol etme sürecidir. Bu süreçteki son boyut ise danışanın empatik tepkileri kabul ettiği boyuttur (akt. Özcan, 2012). Empati kişilerin kendi dışındaki insanların duygularını ve meramlarını anlama ve algılama yeteneğidir (Voltan-Acar, 2009).

Empati sadece karşı tarafın duygu ve düşüncelerini anlamlandırmak değildir, anlamlandırılan duygu ve düşüncelerin anlaşıldığını karşı tarafa aksettirmek de sürecin tamamlayıcısıdır (Kaya ve Siyez, 2010). Empati bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyması, onun duygu ve düşüncelerini anlaması, bunu da karşısındaki bireye iletmesidir (Oğuz ve Altun, 2011). Gürüz ve Temel Eğinli (2008) ise empatiyi kendini başkalarının gözüyle görmeye yatkınlık olarak tanımlamıştır. Tanımlarda da görüldüğü gibi empati etkili iletişim gibi sadece anlamak ve anlamlandırmak değil aynı zamanda karşı tarafın duygu ve düşüncelerinin uygun bir şekilde anlaşıldığına dair karşı tarafa dönüt vermektir. Rogers'a (1983) göre empati bir kimsenin algı dünyasına girip duygularını doğru bir şekilde anlamak ve farklı duygu durumlarına duyarlı olmaktır. Rogers'ın bu tanımı empati ile ilgili ilk tanımlamalardandır. Bir diğer tanıma göre empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun kendine özgü dünyasını, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlayıp ifade etmesidir (Dökmen, 1994). Tanıma bakıldığında empatinin iki boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutlar bilişsel ve duygusaldır. Öğretmenlerin öğrencilerindeki bilişsel ve duyuşsal empati boyutlarını geliştirmesi öğrencilerin karşılarındaki kişiyi daha iyi anlamalarını sağlar (Öz, 1998). Empatik eğilim ise empati kurmaya yatkınlık olarak tanımlanabilir. Empatik eğilim kişinin diğerlerinin yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme potansiyelidir (De Wied, Goudena ve Matthys, 2005'den akt. Karataş, 2012).

Eğitimin en genel amacı, bireyin yaratıcılığını, girişimciliğini, sorumluluk duygusunu ve liderlik özelliklerini geliştirmek, sosyalleşmelerini sağlamak, farklı kişilikteki insanlarla uyum içinde yaşayabilen ve dolayısıyla motivasyonu yüksek başarılı insanlar yetiştirmektir (Bilen, 1990'den akt. Yılmaz ve Akyel, 2008). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel amaçlarından birisi de bireylerin topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Empati becerisinin bu bağlamda bireylerin kişilere ve topluma yönelik sosyal uyumlarını artırdığı söylenebilir, nitekim yapılan araştırmalar empatik

eğilimleri yüksek olan çocukların sosyal uyumlarının da yüksek olduğunu göstermektedir (Eisenberg ve Fabes, 1990). Empati becerisi sadece sosyal uyum ve iletişim becerisini geliştirmemektedir. Empatik becerisi yüksek olan bireylerin olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları ve bundan dolayı da özsaygı düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Kalliopuska, 1992). Bu doğrultuda çocukların empatik düşünme becerileri okul öncesi dönemden itibaren desteklenmelidir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile empati kurması hem eğitim-öğretimin niteliğini artıracak hem de öğrencilerin öğretmenlerine güven duymasını kolaylaştıracaktır. Böylece çocukların okula karşı olumlu tepkiler geliştirmeleri desteklenecektir. Bunun yanı sıra empati kurma öğretmenin öğrenci tarafından insancıl, içten ve öğrenciye önem veren bir kişi olarak görülmesini de sağlamaktadır (Aydın, 2009). Aslan (2003) öğretmeni, öğrencilerine bilgi aktarmanın yanında onlara sorgulama, eleştirel düşünme, dünya olaylarına değişik ve çok yönlü bakma becerisi kazandıran, empatik dinleme yöntemlerini kullanabilen ve bu bağlamda hem öğrenciye hem de toplumun diğer bireylerine örnek bir kişi olarak nitelendirmektedir (akt. Onay, Egüz ve Ünal, 2015). Çünkü öğrencilerine empatik eğilim becerisini kazandırmak isteyen bir öğretmenin öncelikle öğrencilerine karşı empatik yaklaşması gerekmektedir. Ancak bu yolla çocukların empati becerisi kazanmaları desteklenmiş olacaktır.

Empati kurma basit bir beceri değildir. Birçok değişkenden ve aşamadan oluşan karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Barrett-Lennard'a (1993) göre empati kurma dört aşamadan meydana gelmektedir. Birinci aşama; bireyin duygularını fark etmesi ve anlaması, ikinci aşama; iletişim kurması, üçüncü aşama; bireyin dinlendiğini ve anlaşıldığını hissetmesi, dördüncü aşama ise; bireyin kendini ifade etmesidir (akt. Karaca, Açıkgöz ve Akkuş, 2013). Morse ve ark. (1992) ise empatinin dört boyutunun olduğunu ifade etmektedirler. Bu boyutlar şunlardır; duygusal boyut; bir kimsenin duygularını hayal yoluyla hissetmedir. Moral boyut; duyguları anlamak için gerekli olan iç motivasyondur. Bilişsel boyut; diğerlerinin duygularını anlayabilme yeteneği ile entelektüel ve analitik becerileri içermektedir Davranışsal boyutta ise; aktif dinleme, kritik etme (reflection) gibi iletişim becerileri yer almaktadır. (akt. Mete ve Gerçek, 2005). Empati kurmanın aşamalarını Dökmen (1988) ise biz, sen, ben ve onlar basamağı şeklinde belirmektedir. Dökmen'e (1988) göre empatinin basamakları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Empati kurma basamakları

Biz basamağı	Duygu basamağı	Problemine ilişkin bizim duygularımız
	Düşünce basamağı	Problemine ilişkin bizim düşüncelerimiz
Sen basamağı	Duygu basamağı	Problemine ilişkin senin duyguların
	Düşünce basamağı	Problemine ilişkin senin düşüncelerin
Ben basamağı	Duygu basamağı	Problemine ilişkin benim hissettiklerim
	Düşünce basamağı	Problemine ilişkin benim düşüncelerim
Onlar basamağı	Duygu basamağı	Problemine ilişkin başkaları tarafından hissedilen duygular
	Düşünce basamağı	Problemine ilişkin başkalarının düşünceleri

Öğretmenlerin öğrencilerin empati becerilerini geliştirmekle birlikte kendi empatik becerilerini de geliştirmeleri gerekmektedir. Duygularının önemsendiğini ve kendilerine değer verildiğini hisseden öğrenciler mutlu olurken tersi durumunda öğrencilerde olumsuz tutumlar oluşabilir (Pala, 2008, s. 15). Bunun yanı sıra kendilerini anlamaya çalışan bir öğretmenin varlığı öğrencilerin öğretmenlerini sevmesine ve okula karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Kuzgun, 2006).

Öğretmenlik mesleği diğer bazı mesleklerle karşılaştırıldığında, daha fazla empatik duygunun gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Çünkü öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki en önemli rollerinden birisi öğrencilerle ilgilenerek, empatik ilişkiler kurarak, onların kişisel dünyalarına girerek olumlu ve güvenli bir sınıf atmosferi oluşturmaktır. Ancak böyle bir ortamda öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı sağlanarak başarısının artması ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi beklenebilir (Akbulut ve Sağlam, 2010, s. 1071). Öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin bilinmesinin; gerek üniversitelerde empatik beceri ve iletişim üzerine oluşturulacak eğitim programları, gerekse öğretmen olduklarında sınıf içi iletişim çatışmalarıyla baş edebilecekleri için bir donanıma ve dolayısıyla bilgiye sahip olmaları önem arz etmektedir (Yüksel ve Adıgüzel, 2011, s. 288). Bu kapsamda öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Literatüre bakıldığında bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunun empatik eğilim ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırdığı görülmektedir (Yaşar ve Erol, 2015; Elikesik ve Alım, 2013; Oğuz ve Altun, 2011; Yüksel ve Adıgüzel, 2011; Akbulut ve Sağlam, 2010; Genç ve Kalafat, 2008; Yılmaz ve Akyel, 2008; Duru, 2002b; Alexander, 2000; Çimer, 1998; Cohen ve Strayer, 1996; Ünal, 1997; Bayam, Şimşek ve Dilbaz, 1995; Eisenberg ve McWolly, 1993).

Alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile ilgili çalışmalar görülmektedir. Yaşar ve Erol (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme sitilleri ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedirler. Uyanık Balat, Çelebi, Yılmaz ve Gümüştekin (2014) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının artması durumunda empatik eğilim düzeylerinin de yükseldiğini belirlemiştir. Kesicioğlu ve Güven, (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının empati düzeylerinin yükselmesi sonucunda mesleki öz yeterlilik algısının da yükseldiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra empatik eğilim ve anne-baba eğitim düzeyi ile ilgili çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında Genç ve Kalafat (2008) öğrencilerin empatik eğilimlerinin annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık arz etmediğini belirtmektedir. Ekinci (2009), öğretmen adaylarının empatik eğiliminin, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılaştığını belirtmektedir. Ekinci ve Aybek (2010) çalışmasında anne ve baba eğitim düzeyleri ile empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Özellikle iletişim, işbirliği ve sosyal uyumun temellerinin atıldığı okul öncesinde empati becerisi büyük önem arz etmektedir. Roberts ve Strayer (1996), empati becerisi yüksek ve düşük olan çocukları karşılaştırdıkları araştırmalarında, empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini bulmuşlardır (akt. Yüksel, 2004). Yüksel'e (2004, s. 343) göre empatik anlayış günlük yaşamın hemen her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin etkili problem çözme becerisi ile güçlü bir iletişim becerisine sahip olması gerektiği genel kabul gören bir düşünce konumundadır. Çünkü olumlu bir sınıf ortamı, büyük ölçüde öğretmenin öğrencileriyle kurmuş olduğu ilişkilerin niteliğine bağlıdır (Yavuzer, 2001, s. 12'den akt. Çelik ve Çağdaş, 2010). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise güçlü bir iletişimin temel noktalarından birisinin empati olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla nitelikli bir ilişki kurmasında, çocukları anlamasında ve sınıf ortamında karşılaşılan davranış problemlerinin çözümünde empatik eğilimin yadsınamaz bir gerçek olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin anne-baba eğitim durumu ve anne-baba meslek değişkenlerine göre değişip-değişmediğini belirlemektir.

Alanyazın incelendiğinde empatik eğilim ile anne-baba meslek değişkenleri ilişkinin araştırılmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın alan yazına bu kapsamda katkı getireceği düşünülmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara araştırma kapsamında cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri anne meslek durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının empatik eğilimleri baba meslek durumuna göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile anne-baba meslek ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Farklı değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar ilişkisel tarama çalışmaları olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu (Katılımcılar)

Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören 818 kız ve 121 erkek olmak üzere toplam 939 kişi arasından, basit tesadüfü örnekleme yoluyla 188 kız ve 21 erkek olmak üzere seçilen toplam 209 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örnekleme alınma şansı eşit olup hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004). Örnekleme ilişkin betimsel veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 *Örnekleme ilişkin betimsel veriler*

		f	%
Cinsiyet	Kız	188	90.0
	Erkek	21	10.0
	Toplam	209	100.0
Yaş	18-20 yaş arası	101	48,3
	21-23 yaş arası	89	42,6
	24-26 yaş arası	12	5,7
	27-∞ yaş arası	7	3,3
	Toplam	209	100,0
Sınıf	1. sınıf	54	25,8
	2. sınıf	52	24,9
	3. sınıf	52	24,9
	4. sınıf	51	24,4
	Toplam	209	100,0
Anne eğitim düzeyi	Okuryazar değil	11	5,3
	Okuryazar	7	3,3
	İlkokul mezunu	126	60,3
	Ortaokul mezunu	22	10,5
	Lise mezunu	35	16,7
	Üniversite mezunu	8	3,8
	Toplam	209	100,0
Baba eğitim düzeyi	Okuryazar değil	2	1,0
	Okuryazar	5	2,4
	İlkokul mezunu	83	39,7
	Ortaokul mezunu	38	18,2
	Lise mezunu	39	18,7
	Üniversite mezunu	40	19,1

	Toplam	207	99,0
Anne meslek durumu	Ev hanımı	172	82,3
	Memur	3	1,4
	İşçi	15	7,2
	Serbest meslek	10	4,8
	Emekli	9	4,3
	Toplam	209	100,0
Baba meslek durumu	Çalışmıyor	5	2,4
	Memur	39	18,7
	İşçi	48	23,0
	Serbest meslek	62	29,7
	Emekli	53	25,4
	Toplam	207	99,0

Not: 2 öğrencinin babası olmadığı için baba meslek ve baba eğitim durumu değişkenlerinde 2 veri kaybı vardır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu: Kişisel bilgi formu, ölçeğe ilişkin betimsel verileri elde etme amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form örneklem grubunun cinsiyet, yaş, bulundukları sınıf düzeyi, anne meslek durumu, baba meslek durumu, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenleri içermektedir.

Empatik Eğilim Ölçeği: Dökmen (1988) tarafından kişilerin empati kurma düzeylerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. 5'li likert tipili olarak geliştirilen, 20 maddeden oluşan Empatik Eğilim Ölçeğinin (EEÖ) maddelerinin yaklaşık yarısına yakını (sekiz madde) katılımcıların "evet" deme eğilimlerini dengelemek için negatif düzeyde yazılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 20 iken en yüksek toplam puan ise 100 şeklinde ifade edilmektedir. EEÖ' nin güvenilirliği için Dökmen (1988) tarafından 70 kişilik bir gruba üç hafta içerisinde iki kez uygulanmış ve uygulamalar için elde edilen puanlar arasında *r=.82* düzeyinde ilişki bulgulanmıştır. Ayrıca EEÖ' nin geçerliliği için Dökmen (1988) tarafından 24 kişilik bir gruba Empatik Eğilim Ölçeği ve Edwards Kişisel Tercih Envanterinin "Duyguları Anlama Alt Ölçeği" uygulanmış, ölçek puanları arasındaki ilişki *r=.68* olarak bulgulanmıştır (Dökmen, 1988). Ölçek benmerkezci eğilim, empatik eğilim ve sempatik eğilim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun olarak ölçme araçları belirlendikten sonra evren üzerinde basit tesadüfi örnekleme yoluyla 209 okul öncesi eğitimi öğretmen adayı belirlenmiştir. Ölçme aracı örnekleme alınan öğretmen adaylarına dağıtıldıktan sonra ölçeğin amacı ve ölçeği nasıl dolduracaklarına yönelik kısa bir açıklama yapılmış ve öğretmen adayları ölçeği bireysel olarak cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracı ile toplanan verilerin analizinde ilk önce istatistiksel olarak verilerin normal dağılıp-dağılmadığı belirlenmiştir. Normallik durumunu belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır.

Tablo 3 *Empatik eğilim normallik (Kolmogorov-Smirnov) testi sonuçları*

	Statistic	***df***	***p***
Empatik Eğilim	,098	209	,000

Tablo 3 incelendiğinde *p*. değerinin 0.05'den küçük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda empatik eğilimin normal dağılma sahip olmadığı söylenebilir (Seçer, 2013, s. 25). Verilerin normallik durumunda dikkat edilmesi gereken örneklem sayısıdır. Grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi, 50'den az olması durumunda ise Saphiro Wilks testi dağılımın

normalliğini belirlemede kullanılır (Büyüköztürk, 2013, s. 42). Bu bağlamda araştırmanın örnekleminin 209 olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Dağılımın normal olmaması nedeniyle anne-baba eğitim ve anne-baba meslek değişkenleri ile öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için non-parametrik testlerden olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemede Mann Whitney U testi kullanılmış ve ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının anne eğitimi durumu değişkenine göre empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ele alınmıştır. Sonuçlar Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4 *Anne eğitim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Anne eğitim durumu	***N***	***Sıra ortalama***	***sd***	***x²***	***p***	***Anlamlı Farklılık***
1.Okuryazar değil	209	132,59	5	18,38	0.003	3-1*, 3-4*,3-5*
2.Okuryazar	209	87,79				
3.İlkokul mezunu	209	92,67				
4.Ortaokul mezunu	209	128,64				
5.Lise mezunu	209	131,47				
6.Üniversite mezunu	209	95,56				

Tablo 4 incelendiğinde, anne eğitim değişkeni ile öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında *0.003* manidarlık düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p=0.003 ve p<0.05). Bu ilişkinin hangi eğitim düzeyleri lehine olduğunu belirlemede ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre annenin ilkokul mezunu olma değişkeni ile okuryazar olmama, ortaokulu mezunu olma ve lise mezunu olma değişkenleri arasında ilkokul mezunu olma aleyhine *p=0.003* manidarlık düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan ikinci alt problem ise, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmamasıdır. Bu doğrultuda sonuçlar Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5 *Baba eğitim düzeyine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Baba eğitim durumu	***N***	***Sıra ortalama***	***sd***	***x²***	***p***
1.Okuryazar değil	207	111,50	5	4.56	0.47
2.Okuryazar	207	124,10			
3.İlkokul mezunu	207	100,58			
4.Ortaokul mezunu	207	90,47			
5.Lise mezunu	207	114,88			
6.Üniversite mezunu	207	110,45			

Tablo 5 incelendiğinde baba eğitim durumu ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında 0.05 manidarlık düzeyinde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (p=0.47 ve p>0.05).

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının anne meslek değişkenine göre empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ele alınmıştır. Sonuçlar Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6 *Anne meslek değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Anne meslek durumu	***N***	***Sıra ortalama***	***sd***	***x²***	***p***
1.Ev hanımı	209	104,73	4	6.42	0.17
2.Memur	209	176,17			
3.İşçi	209	86,60			
4.Serbest meslek	209	121,65			
5.Emekli	209	98,56			

Tablo 6 incelendiğinde baba eğitim durumu ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olmadığı görülmektedir (p=0.17 ve p>0.05).

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının baba meslek değişkenine göre empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ele alınmıştır. Sonuçlar Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7 *Baba meslek değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları*

Baba meslek durumu	***N***	***Sıra ortalama***	***sd***	***x²***	***p***	***Anlamlı farklılık***
1.Çalışmıyor	207	54,40	4	9.87	0.04	1-2*, 1-4*
2.Memur	207	119,40				
3.İşçi	207	95,88				
4.Serbest meslek	207	113,23				
5.Emekli	207	93,92				

Tablo 7 incelendiğinde baba meslek değişkeni ile öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde (*p=0.04*) bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemede ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre babanın çalışmıyor olma değişkeni ile memur olma ve serbest meslek yapma değişkenleri arasında memur ve serbest meslek değişkenleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annenin lise ve ortaokul mezunu olması ile okur-yazar olmaması değişkenleri; annenin ilkokul mezunu olması değişkenine göre olumlu yönde anlamlı fark göstermektedir. Konu ile alakalı Ekinci ve Aybek (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın bulgularına göre anne eğitim düzeyi okur-yazar olmayanların puan ortalaması, anne eğitim düzeyleri ilkokul, lise ve üniversite olanlardan düşük bulunmuştur. Çalışmanın bulguları ile adı geçen araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Çetin (2008) yaptığı araştırmada annenin eğitim durumuna göre empatik beceri puanı en düşük olan grubun annesi okur-yazar olmayan öğrenciler olduğunu bulmuştur. Çalışmanın bulguları adı geçen araştırma ile örtüşmemekle birlikte yapılan analizler sonucunda empatik eğitim puanı en düşük olan grup annesi ilkokul mezunu olan

öğrencilerdir. Demir, Aydın ve Kılıçoğlu, (2009) ise anne eğitim durumunun öğrencilerin empatik eğilimine bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Adı geçen çalışmanın sonuçlarının yapılan araştırma ile örtüşmediği görülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının empatik eğilimleri genel olarak anne eğitim düzeyinin artması ile doğru orantılı olarak artmakta ancak annesi okur-yazar olmayan adayların empatik eğilim düzeyleri, ilkokul mezunu olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Buna gerekçe olarak ilkokul mezunu olan annelerin çalışma imkânları okur-yazar olmayanlara göre daha yüksek olması ve okur-yazar olmayan annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirerek iletişim kurma imkânının fazla olması gösterilebilir. Veri analizine göre ortaokul ve lise mezunu annelerin çocuklarının empatik eğilim düzeyleri, ilkokul mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek bulunmasına rağmen üniversite mezunu olma ile ilkokul mezunu olma arasında böyle bir ilişki bulunamamıştır. Bu kapsamda eğitim düzeyi arttıkça çocuğun empatik eğilim düzeyi artar varsayımında bir eksiklik görülmektedir. Bu durumu örnekleme bağlayabiliriz. Araştırmada annelerin eğitim düzeylerine baktığımızda ilkokul mezunu 126 kişi, ortaokul mezunu 22 kişi, lise mezunu 35 kişi ve üniversite mezunu 8 kişi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üniversite mezunu anne sayısının az olması istatistiksel analizleri etkilemiş olabilir.

Araştırmada baba eğitim durumu ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu çalışmaya benzer bir şekilde Demir, Aydın ve Kılıçoğlu (2009) baba eğitim durumu ile öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda çalışmanın bulguları bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yeniçeri, vd. (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık arz ettiğini ve babaları ortaokul mezunu olanların diğerlerine göre daha düşük empati puanına sahip olduğunu belirtmiştir. Ekinci ve Aybek (2010) ise baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin empatik eğilim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu çalışmasının sonuçlarıyla ortaya koymuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi üniversite, lise ve ilkokul olanların puan ortalamaları, okur-yazar olmayan ve okur-yazar olanlardan yüksek olduğu bulgulanırken baba eğitim düzeyi ortaokul olanların puan ortalamasının, babaları okur-yazar olmayanların ortalamasından yüksek olduğu ve babaları üniversite mezunu olanların puan ortalamasından düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Taner Derman (2013) baba eğitim düzeyine göre babası doktora mezunu olan çocukların empati beceri düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğunu bulmuştur.

Çalışmada annenin meslek değişkeni ile empatik eğilim arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, baba meslek değişkeni ile öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında babanın çalışmıyor olma değişkeni ile memur olma ve serbest meslek yapma değişkenleri arasında memur ve serbest meslek değişkenleri lehine anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda çalışan babaların çalışmayan babalara oranla çocuklarının empatik eğilim düzeyini olumlu yönden daha fazla etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerini çeşitli değişkenler açısında incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın anne eğitim düzeyi ve baba mesleği gibi değişkenlerle öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunurken, diğer değişkenler açısından anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya konmuştur. Empatik eğilim becerisinin kişiler arası iletişim açısından önemi düşünüldüğünde yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü empatik eğilimin temelinde iletişim faktörü olduğu bilinen bir gerçektir. Etkili bir anne-çocuk iletişimin kurulması iletişimi artıracağından anne ile daha fazla vakit geçiren çocukların empatik becerilerinin daha fazla gelişmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu kapsamda meslek sahibi annelere nazaran ev hanımı olan annelerin çocukları ile daha fazla vakit geçirmesi, çalışan annelerin çocukları ile günün büyük bir kısmı görüşememesi çocukların empatik eğilimlerini etkileyebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında aşağıda yer alan önerilere yer verilebilir.

- Empati ve empatik eğilim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle vardamsal ve anlamlı fark istatistikleri doğrultusunda tarama çalışmamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda deneysel ve boylamsal çalışmaların da yapılması gerekmektedir.

- Birey için büyük önem arz eden empatik eğilim veya empati ile ilgili Eğitim fakültelerinde zorunlu ya da seçmeli dersler bulunmamaktadır. Bu beceri etkili iletişim dersleriyle giderilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerine empati ile ilgili seçmeli veya zorunlu derslerin programa dahil edilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin empatik eğilimlerini artırmak için öncelikle öğretmen adaylarının empatik eğilime sahip olması gerekliliğinden yola çıkarak, öğretmen adaylarına yönelik empatik eğilim ile ilgili uygulamalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- MEB'e bağlı okullarda rehberlik servislerinin öğretmenlerin empatik eğilimlerini geliştirici etkinlikler yapması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akbulut, E. & Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7* (2), 1068-1083.

Alexander, K. L. (2000). *Prosocial Behaviors of Adolescent in Work and Family Life: Empathy and Conflict Resolution Strategies With Parents and Pers,"* PhD. The Ohio State University. UMI Proquest Digital Dissertations.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayın.

Aydın, A. R. (2009). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *9 (4)*, 75–84.

Bayam, G. Şimşek, U. & Dilbaz, N. (1995). Üç Farklı Meslek Grubunda Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Kriz Dergisi*, *3* (1–2), 182–184.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yönetmeleri.* Pegem akademi yayıncılık: Ankara.

Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çimer, O. (1998). *Çeşitli Meslek Gruplarında Çalışan Kişilerin Empatik Eğilimleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Cohen, D. & Strayer J. (1996). Empathy in Conduct Disordered and Comparison Youth. *Developmental Psychology*, *32* (6), 988-998.

Çelik, E. & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.

Demir, T., Aydın, S. & Kılıçoğlu, G. (2009). *Türkçe - sosyal bilgiler ve biyoloji öğretmen adaylarının empati eğilimleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi.* Sözlü Bildiri, Eğitim Bilimleri Kurultayı, İstanbul.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *2* (1-2), 155-190.

Dökmen Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duru, E. (2002a). Ögretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Psikososyal Değişkenler Acısından İncelenmesi, *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (12), 21–34.

Duru, E. (2002b). *Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Öğretmen Adaylarında Empati, Düşünme Stilleri ve Yardım Etme Davranışı İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı*

Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Eisenberg, N. & Fabes R. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior, *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.

Eisenberg, N. & Mc Wolly, S. (1993). Socialization and Related Empathy Characterictic of Maternal and Adolescenne. *Psychological Abstracts*. 80 (11).

Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Ögretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9 (2), 816-827

Elikesik, M. & Alım, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17* (3), 167-180.

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*, 211- 222.

Gürüz, D. & Temel Eğinli, A. (2008). *İletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kalliopuska, M. (1992) *Holistic empathy education among preschool and school children*. Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man. March 23-27, (p. 1-20), Praque.

Karaca, A., Açıkgöz, F. & Akkuş, D. (2013). Eğitim ile Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Geliştirilebilir mi? Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *4* (3). 118-122.

Karataş, Z. (2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Empatik Becerileri ve Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, 97-114.

Kaya, A. & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35* (156), 110-125.

Kesicioğlu, O. S. & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, *9* (5), 1371-1383.

Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde Rehberlik,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mete, S. & Gerçek, E. (2005). PDÖ Yöntemiyle Eğitim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilim Ve Becerilerinin İncelenmesi, *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 9* (2), 11-17.

Oğuz, A. & Altun, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 Nisan, 2011 Antalya-Türkiye, 1545-1552.

Onay, İ., Egüz, Ş. & Ünal, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(40), 564-572.

Öz, F. (1998). Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2* (2), 21–29.

Özcan, H. (2012). Hemşirelerin Empatik Eğilim Ve Empatik Becerileri: Gümüşhane Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 1* (2), 60-68.

Pala, A. (2008). Ögretmen Adaylarının Empati Kurma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 13–23.*

Rogers R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 14*, 103-124.

Seçer, (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şenol, V., Pekşen Akça, R. & Çümen, H. (2012). Lise Öğrencilerinin Duygudaşlık (Empati) Kurma Düzeylerinin Belirlenmesi, *Akademik Bakış*, 31, 1-11.

Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6* (1), 1365-1382.

Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H. & Gümüştekin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies, 9* (8), 893-901.

Ünal, G. (1997). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empatik Eğilimlerinde Gözlenen Değişmeler.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Voltan – Acar, N. (2009). *Yeniden terapötik iletişim kişiler arası ilişkiler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yaşar, M. & Erol, A. (2015). Determination of Relationship Between the Empathic Tendency Levels and Thinking Styles of Preschool Teacher Candidates, *International Journal of Assessment Tools in Education, 2 (2), 38-65.*

Yeniçeri, E. & ark. (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinde duygusal zeka ve empati ilişkisi, Türk Aile Hek Dergisi, 19 (2): 99-107.

Yıldırım, A. (2005). Kişilerin Empatik Eğilimleri İle Boşanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22, 233-242

Yılmaz, İ. & Akyel, Y. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (3), 27-33.*

Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2). 341-354.

Yüksel, İ. & Adıgüzel, A. (2011). Atanan Ve Atanamayan Öğretmenlerin Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 287-293.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE OKURYAZARLIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

An Analysis of Pre-service Teachers' Environmental Literacy Levels according to Various Variables

Rasim ÖNDER, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, rasimonder@sdu.edu.tr

Süleyman ÜNLÜ, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, suleymanunlu@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, anne - baba eğitim düzeyleri ve üniversitede çevre eğitimi dersi alıp almamasına göre incelenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına yönelik Kişisel Bilgi Formu ile "Çevre bilgi, tutum, kullanım ve sorunları" olmak üzere dört temadan oluşan bir Çevre Okuryazarlığı Ölçeği uygulanmıştır.

Bu çalışmada, betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Veriler, 2014- 2015 eğitim – öğretim yılında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 1300 öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve aralarındaki anlamlı farkı bulmak için çoklu karşılaştırma testi Tukey uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin çevre bilgi, tutum ve kullanım alt ölçek puanları anne eğitim durumlarına göre incelendiğinde anlamlı fark bulunmazken çevre sorun ölçek alt puanlarında ise anlamlı farkın anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevre bilgi ve tutum alt ölçek puanları baba eğitim durumlarına göre incelendiğinde anlamlı fark bulunmazken çevre kullanım alt ölçek puanlarında babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile babası okur-yazar olmayan öğrenciler arasında çevre sorun alt ölçek puanlarında ise anlamlı farkın baba eğitim durumu üniversite mezunu olanlar ile babası ilkokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevre bilgi, kullanım ve sorun puanları cinsiyetlere göre incelendiğinde anlamlı fark görülürken çevre tutum puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Öğretmen adaylarının ana bilim dallarına göre çevre eğitimi ders alıp almamalarına göre incelendiğinde çevre tutum ve sorun alt ölçek puanlarında anlamlı fark görülmemiştir. Çevre bilgi alt ölçeğinde anlamlı farkın Fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarında görülürken çevre kullanım alt boyutunda ise Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür. Genel olarak çevre dersi alan branşların çevre okuryazarlık düzeyleri daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumda çevre eğitimi dersi almayan branşlara da çevre eğitimi dersinin kullanılması önerilir.

Anahtar kelimeler: Çevre ve eğitim, çevre okuryazarlığı, çevreye yönelik tutum ve sorunlar.

ABSTRACT

The environmental literacy levels of pre-service teachers were investigated according to their gender, parent education levels and whether they took a course on environmental education at university or not. In order to find out the relationship among these variables, an Environmental Literacy Scale consisting of four themes, namely "environmental knowledge, attitude, usage and problems", and a personal information form were administered.

A descriptive research design was designated for this study. 1300 pre-service teachers, studying at the departments of Turkish, Social Studies, Science and Primary School Teaching in 2014-2015 academic year, were recruited as participants. Data were analyzed through independent samples t-test and one-way ANOVA. Moreover, in order to further investigate the relationship among variables a post hoc test, Tukey, was performed.

The results yielded no significant difference among pre-service teachers' environmental knowledge, attitude and usage scores according to their mothers' education levels. However, in terms of their problem scores of these pre-service teachers, a statistically significant difference was found between the groups whose mothers were university graduates and primary school graduates. Furthermore, the results revealed no statistically significant difference for pre-service teachers' environmental knowledge and attitude according to their fathers' education levels. On the other hand, in terms of environmental usage scores a statistically significant difference was found between the pre-service teachers whose fathers were university graduates and who were illiterate. According to environmental problem scores, a statistically significant difference was observed between pre-service teachers whose fathers were university graduates and the ones whose fathers were primary school graduates. There was no statistically significant difference was found among environmental knowledge, usage and problem scores according to gender. Also, when these participants' departments were taken into account according to whether they took a course on environmental education or not, no significant difference was obtained between their environmental attitude and problem scores. The results also showed significant differences among pre-service teachers studying in Science, Primary School Training and Social studies in terms of their environmental usage, while the only significant difference was found between Science and Social Studies departments with regard to their environmental knowledge scores. Overall, the departments who took environmental courses were found to have higher levels of environmental literacy levels compared to the other departments. Therefore, it has been suggested that the departments lacking the environmental education course should also offer it to their students as well.

Keywords: Environment and education, environmental literacy, attitudes towards environment and problems.

GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiği günden itibaren tabiatla içli dışlı olmuştur. Önceleri doğanın verdikleri ile yetinen insanlar çoğalan gereksinimleriyle birlikte doğayı daha fazla kullanmışlardır (Yıldız, Sipahioğlu, Yılmaz, 2000). Doğaya artan gereksinimin sebebi de gelişen tarım ve sanayi faaliyetleridir. İnsanların doğal çevre koşullarını değiştirmeleri ve doğal dengeyi bozmaları son yıllarda artan küreselleşme hareketleri ve büyük teknolojik gelişmelerin sonucudur (Öztürk,2010). İnsanların doğayı kullanmalarıyla birlikte, insanlar doğanın dengesini alt üst etmiştir; bu yüzden çevre bozulmuştur ve çevre sorunları baş göstermiştir.

İnsanlar ilk yıllarda bu problemlerin ne gibi problemler doğuracağının farkına varamamışlardır. Çevre kirliliğinin zaman içinde artması, doğal kaynakların azalması, ihtiyaçların yeterli seviyede karşılanamaması gibi problemler ortaya çıkınca çevre problemlerine karşı daha hassas olmaları gerektiğini anlamışlardır (Akkurt, 2007).

Ortaya çıkan çevresel sorunların çözümü için sosyal hayatımızın tüm alanlarında mümkün olan bütün önlemler alınmalıdır. Fakat bu tek başına yeterli değildir. Çevre sorunlarının çözümü için sürdürülebilir bir toplum kurulmalı; tüm evrendeki insanların yaşayış stillerinde gözle görünür farklılıklar yaratılmalıdır (Selvi, 2007). Uluslararası toplumda bu soruna daha önceleri dikkat edilmezken; son 25 yılda bireylerin yaşam boyu süren bir çevre eğitimine tabi tutulmalarının gerekliliği ortaya koyulmuş ve bu düşünce kabul görmüştür (Atasoy ve Ertürk, 2008). Dünyada ve Türkiye'de bu amaç için yapılan çeşitli toplantılarda çevre eğitiminin önemine değinilmiş; bu eğitimin verilmesinin okul yıllarına bırakılmadan daha erken verilmesinin zorunluluk olduğu belirtilmiştir.

Çevre Eğitimi

Günümüzde çevre sorunları giderek artmaktadır. Artan çevre sorunlarını azaltmanın ve durdurmanın yolarından biri de insanların çevreye karşı olan olumsuz düşünce ve davranışlarını

değiştirmektir. Çevre sorunlarının en büyük nedeni insan olduğu için insanların söz konusu çevre sorunlarının çözümü için ellerinden geleni yapmaları gerekir. Çevre sorunlar günümüzde çok büyük bir sorun arz etmektedir. Bu yüzden ülkeler değişen çevre koşulları ve çevre sorunlarının çözümü için bütçelerinden pay ayırmaktadır. Bu sorunları çözmenin en maliyetsiz ve en etkili yolu çevre eğitimidir (Gezer, Köse, Erol, 2006). Çünkü çevre eğitimi alan bireyler çevreye karşı duyarlıdır ve sorumluluk bilincine varmıştır. Teknolojik gelişmeler ve çeşitli yasaların koyulmasıyla bu sorunlar sadece bir ölçüde çözüme kavuşturulabilir. En etkili çözüm bireylerin çevreye karşı olumlu tutum ve değer yargıları edinmeleridir. Bu tutumların ve değer yargılarının edinilmesi de çevre eğitimini zorunlu hâle getirmektedir. (Erten, 2000).

14-26 Ekim 1977 yılında çevre eğitiminin hedefleri ilk uluslararası çevre eğitim konferansında BM tarafından dile getirilmiş ve konferans sonuçları Tiflis Bildirgesi olarak yayınlanmıştır. Bu bildirgeyle çevre eğitiminin insan yaşamındaki önemine dikkat çekilmiştir. Önemli konulardan bazıları ise Tombul (2006) şu şekilde ifade etmiştir:

1- Çevre problemlerine karşı insanların haberdar olunması ve duyarlılığının arttırılması,
2- Çevre ve çevre problemleri hakkında bilgilendirilmenin yapılması
3- Çevreye yönelik tutumların oluşturulması ve bireylerin çevre hakkında daha bilinçli olmasının sağlanması
4- Çevre problemlerinin belirlenerek çözüm için bireylere gerekli tutum ve davranışların kazandırılması
5- Çevre problemlerinin çözümünde görev alınması.

Bireylerde çevreye yönelik pozitif tutumlar oluşmasını ve bu tutumların davranışa dönüşmesine katkı sağlayan çevre eğitimi; bir yandan da ekolojik bilgileri aktarır. Farklı disiplinlerin konu alanına giren çevre eğitiminin; bilişsel, duyusal ve davranışsal alanların tümünde amaçları vardır. Çevre eğitiminin bilişsel alandaki amacı kişileri daha fazla çevre okuryazarı yapmakken; duyuşsal alandaki amacı, çevreye ve çevre sorunlarına karşı olumlu değer ve tutumlar oluşturmaktır. Çevre eğitiminin davranışsal alandaki amacı ise; bireylerin çevresel sorunların çözümünde aktif olarak görev alan, bu görevlerin gerçekleştirilmesinde sorumluluklarının farkında olan ve sorunların çözümü için çaba göstermelerini sağlamaktır.

Ülkemizde çevre eğitimi verilmesi biraz gecikmektedir. Oysa çevre eğitimi insanlarımıza daha küçük yaşlardayken doğa sevgisi aşılanarak verilmeli, daha sonraki yıllarda ve eğitim kademelerinde ise zorunlu çevre dersleri koyulmalıdır. Çevre bilincinin kazandırılması sadece öğrencilerle bilgilendirilmesiyle sınırlı kalmayıp anneleri, babaları, öğretmenleri yöneticileri hatta en üst düzeydeki politikacıları da kapsamalıdır. Geleceğin dünyasında çevreye karşı sorumluluk bilinci ile hareket eden, duyarlı bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu da çevre eğitimi ile mümkün olacaktır.

Çevre Okuryazarlık Düzeyleri

Çevre okuryazarlığı için bireylerin yer aldıkları düzeylere göre farklı özellikler gösterdiği 3 farklı düzeyden bahseden Roth (1992); bu düzeyleri nominal (sözde), functional (işlevsel), operational (eylemsel) çevre okuryazarlık düzeyleri olarak belirtmiştir.

Yapılan araştırmalarda çevre eğitiminden en çok etkilenen kesimin genç nesil olduğu ortaya koyulmuştur (Erol ve Gezer, 2006). Bu yüzden çevre eğitiminin hedef kitlesi öncelikle genç nesil olmalıdır. Genç nesillerin çevre sorunlarına duyarlık kazanmasını, farkındalık oluşmasını sağlayarak genç nesilleri çevre değerlerini korumaya istekli hale getirmek önem araz etmektedir (Baş, 2011; UNESCO, 1977).

Üniversite öğrencileri eğitimleri esnasında çevre ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve değerler edinirler. Bu gençlerden beklenen sorumluluk edindikleri bilgi, beceri, tutum ve değerleri profesyonel meslek yaşamlarına başlamaları ile kişisel ve sosyal yaşamlarında uygulamalarıdır. (Teksöz, Şahin ve Ertepınar, 2010). Bu sorumluluk gereği üniversite öğrencileri, yükseköğretim programlarına konulan çevre eğitimi ile ilgili derslerle çevre problemlerinin altında yatan nedenleri anlayabilmeli ve ekonomik, yasal, politik mekanizmaları çevre sorunları ile ilişkilendirebilmelidir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen problem cümlesi; "Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Yapılan araştırmada belirlenen problem cümlesi doğrultusunda aşağıda sıralanan alt problemlere cevap bulunmaya çalışılmıştır. Alt problemler cümleleri öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı ile çeşitli değişkenler arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Belirlenen alt problem cümleleri şunlardır:

1- Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevre okuryazarlık bileşenleri (bilgi, tutum, kullanım ve ilgi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Öğretmen adaylarının bulundukları sınıfa göre çevre okuryazarlık bileşenleri

(bilgi, tutum, kullanım ve ilgi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumlarına göre çevre okuryazarlık bileşenleri (bilgi, tutum, kullanım ve ilgi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumlarına göre çevre okuryazarlık bileşenleri (bilgi, tutum, kullanım ve ilgi) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde çevre sorunları insan hayatı tehdit edecek boyutlara ulaşmıştır. Bu durum kendisini eskiye göre daha fazla hissettirmeye başlamıştır. Bunun farkına varan çevre eğitimi alanında çalışan çalışmacılarının akıllarına ne yapabilecekleri sorusu gelmiştir. Sorunun çözümünü ise karar birliğine vararak, çevre okuryazarı bireyler yetiştirmekte bulmuşlardır.

Çevre kirliliğinden en çok etkilenen ve çevreyi en çok kirleten etken insandır. Çevre kirliliği insan dışındaki diğer canlıları etkileyen büyük bir problemdir. Gelecek kuşaklara çevre okuryazarlığı eğitimi verilerek bireylerin sorumlu bir birey olarak yetiştirilmesi çevre sorunlarının çözümümde etkili olacaktır (Armağan, 2006).

Çevre sorunlarının çözümü için çeşitli önlemler alınması gerekir. Bu önlemlerin etkili olması için çevre bilincine sahip bireylerin olması önemlidir. Bununla birlikte toplumun da çevre bilincine erişmiş olması gerekir. Bu da muhakkak ki eğitimle sağlanır. Ancak bu eğitim küçük yaşlarda (ilköğretim yıllarında) verilirse daha etkili olur. Çünkü yaşanabilir bir çevreye sahip olmak için çocukların çevreye ilişkin bilgileri, tutumları ve görüşleri önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre bilgi, çevre tutum, çevre kullanım, çevre sorun düzeylerini belirlemek amacıyla yapıldığından betimsel bir araştırmadır. Olayların, olguların,

objelerin, varlıkların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya çalışan çalışmalar betimsel çalışmalardır (Karasar, 2006).

Verilerin Analizi

Araştırmada sonucunda elde edilen verilerin analizinde problem cümlelerinden hareketle uygun istatistik yöntemler kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 analiz programıyla analiz edilmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri incelendiğinde verilerin normal şartları sağladığı ve değer aralıklarının -1, +1 arasında yer aldığı belirlenerek parametrik testler uygulanmıştır. Analizlerde bağımsız gruplar t-testi tekniği ile gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları bulmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkları bulmak için Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırmadaki hatalı girilen veriler ile gözden kaçırılan verilerin düzeltilmesinde frekans analizi yapılmış ve hatalar tespit edilmiş anket numaralarına geri dönüş yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca veri setinden uç değerler temizlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrencilerin çevre okuryazarlığına ait çevre bilgi, tutum, kullanım, sorun alt ölçekleri ile yapılacak analizlere normallik varsayımına göre karar verilecektir. Çevre Bilgi alt ölçeği puanları için hesaplanan ortalama (6,91), medyan (7,00) ve mod (7,0) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (-0,305) ve Kurtosis (0,429)-1,+1 aralığında olması, Çevre Tutum alt ölçeği puanları için hesaplanan ortalama (32,85), medyan (33,00) ve mod (33,00) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (-2,07) ve Kurtosis (0,050)-1,+1 aralığında olması, Çevre Kullanım alt ölçeği puanları için hesaplanan ortalama (70,45), medyan (72,00) ve mod (73,00) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (-0,442) ve Kurtosis (0,792) -1,+1 aralığında olması ve Çevre sorun alt ölçeği puanları için hesaplanan ortalama (35,62), medyan (36,00) ve mod (36,00) değerlerinin birbirine yakın olması, Skewness (0,358) ve Kurtosis (0,269) -1,+1 aralığında olmasından dolayı verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Bu durumda analizlere parametrik testler ile devam edilecektir.

Öğretmen adaylarının çevre bilgi, kullanım, tutum ve çevre sorunlarına ilgi puanları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının çevre bilgi puanları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, kız öğrencilerin çevre bilgi alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =7,24) ile erkek öğrencilerin çevre bilgi alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =6,72) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(1298)}$=5,603, p<0,05). Diğer bir ifade ile cinsiyetin çevre bilgi puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çevre tutum puanları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, kız öğrencilerin çevre tutum alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =32,70) ile erkek öğrencilerin çevre tutum alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =32,93) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(1298)}$=-1,209, p>0,05).

Öğretmen adaylarının çevre kullanım puanları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, kız öğrencilerin çevre kullanım alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =69,67) ile erkek öğrencilerin çevre kullanım alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =70,89) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(1298)}$=-2,845, p<0,05). Diğer bir ifade ile cinsiyetin çevre kullanım puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çevre sorun puanları cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testinde, kız öğrencilerin çevre sorun alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =34,83) ile erkek öğrencilerin çevre sorun alt ölçeği puan ortalaması ($\overline{X}$ =36,08) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(1298)}$=-3,780, p<0,05).Diğer bir ifade ile cinsiyetin çevre sorun puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

*Tablo 1***:** *Öğrencilerin Çevre Bilgi, Tutum, Kullanım, Sorumluluk Ölçeklerine İlişkin t testi Analizi Sonuç Tablosu*

	Gruplar	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Çevre Bilgi	Kadın	554	7,24	1,85	1302	1,182	0,000
	Erkek	746	6,72	1,71			
Çevre Tutum	Kadın	554	32,70	3,94	1302	1,182	0,227
	Erkek	746	32,93	3,45			
Çevre Kullanım	Kadın	554	69,67	9,37	1302	1,182	0,004
	Erkek	746	70,89	7,55			
Çevre Sorun	Kadın	554	34,83	6,86	1302	1,182	0,028
	Erkek	746	36,08	5,99			

Öğretmen adaylarının çevre bilgi, kullanım, tutum ve çevre sorunlarına ilgi puanları üniversitede çevre eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin çevre bilgi alt ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =6,25), Türkçe öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =6,39), Fen bilgisi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =7,27) ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =7,12) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F_{(3\text{-}1301)}$= 24,952, p<0.00). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre tutum alt ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =32,77), Türkçe öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =32,95), Fen bilgisi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =32,30) ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =32,39) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(3\text{-}1301)}$= 14,047, p>0.00).

Öğrencilerin çevre kullanım alt ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =70,28), Türkçe öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =71,04), Fen bilgisi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =73,14) ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =7095) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F_{(3\text{-}1301)}$= 5,958, p<0.00). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan

Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre sorun alt ölçeği puanlarının öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =35,93), Türkçe öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =35,98), Fen bilgisi öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =36,48) ve Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\overline{X}$ =35,75) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(3-1301)}$= 10,904, p>0.00).

*Tablo 2***:** *Öğrencilerin Çevre Bilgi, Tutum, Kullanım, Sorumluluk Ölçeklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuç Tablosu*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Bilgi	Gruplar arası	229,497	3	76,499	24,952	0,000	Fen bilgisi ile sosyal bilgiler
	Gruplar içi	4889,934	1301	3,066			
	Toplam	5119,431					
Çevre Tutum	Gruplar arası	547,024	3	182,341	14,074	0,594	
	Gruplar içi	20664,466	1301	12,956			
	Toplam	21211,490					
Çevre Kullanım	Gruplar arası	1214,215	3	404,738	5,958	0,021	Fen bilgisi, sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler
	Gruplar içi	108358,338	1301	67,936			
	Toplam	109572,553					
Çevre Sorun	Gruplar arası	1294,350	3	431,450	10,904	0,078	
	Gruplar içi	64242,873	1301	39,569			
	Toplam	63112,082					

Öğretmen adaylarının çevre bilgi, kullanım, tutum ve çevre sorunlarına ilgi puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin çevre bilgi alt ölçeği puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda baba eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,66), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,99), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,82), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =7,02) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,76) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-1300)}$= 1,492, p>0.05).

Öğrencilerin çevre tutum alt ölçeği puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda baba eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =31,55), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,84), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,98), lise mezunu

öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,41) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =33,08) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-1300)}$= 0,257, p>0.05).

Öğrencilerin çevre kullanım alt ölçeği puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda baba eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =68,81), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =70,65), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =70,81), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =69,75) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =72,54) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4-1300)}$= 0,756, p<0.05).Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın baba eğitim durumu üniversite mezunu olanlar ile okur-yazar olmayanlar arasında olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çevre sorun alt ölçeği puanlarının baba eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda baba eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =36,05), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =35,57), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =36,62), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =36,47) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =37,76) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4-1300)}$= 1,019, p<0.05). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın baba eğitim durumu üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 3: *Öğrencilerin Çevre Bilgi, Tutum, Kullanım, Sorumluluk Ölçeklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuç Tablosu*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Frak
Çevre Bilgi	Gruplar arası	19,099	4	4,775	1,492	0,202	
	Gruplar içi	5100,331	1300	3,200			
	Toplam	5119,431					
Çevre Tutum	Gruplar arası	13,697	4	3,424	0,257	0,905	
	Gruplar içi	21197,793	1300	13,298			
	Toplam	21211,490					
Çevre Kullanım	Gruplar arası	207,508	4	51,877	0,756	0,035	Üniversite mezunu olanlar ile okur-yazar olmayanlar
	Gruplar içi	109365,045	1300	68,610			
	Toplam	109572,553					
Çevre Sorun	Gruplar arası	164,209	4	41,052	1,019	0,023	Üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar
	Gruplar içi	64242,873	1300	40,303			
	Toplam	64407,082					

Öğretmen adaylarının çevre bilgi, kullanım, tutum ve çevre sorunlarına ilgi puanlar anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin çevre bilgi alt ölçeği puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda anne eğitim

durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =7,02), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,94), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,75), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =6,77) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =7,27) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-1300)}$= 1,372, p>0.05).

Öğrencilerin çevre tutum alt ölçeği puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda anne eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,88), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,98), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,53), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =32,41) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =33,08) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-1300)}$= 0,946, p>0.05).

Öğrencilerin çevre kullanım alt ölçeği puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda anne eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =71,15), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =70,57), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =69,87), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =69,75) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =70,87) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F_{(4-1300)}$= 1,400, p>0.05).

Öğrencilerin çevre sorun alt ölçeği puanlarının anne eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda anne eğitim durumları, okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =36,12), ilkokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =35,27), ortaokul mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =35,62), lise mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =36,65) ve üniversite mezunu öğrencilerin ortalaması ($\overline{X}$ =37,76) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4-1300)}$= 3,562, p<0.05). anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4: *Öğrencilerin Çevre Bilgi, Tutum, Kullanım, Sorumluluk Ölçeklerine İlişkin ANOVA Analizi Sonuç Tablosu*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Çevre Bilgi	Gruplar arası	17,560	4	4,390	1,372	0,241	
	Gruplar içi	5101,871	1300	3,201			
	Toplam	5119,431					
Çevre Tutum	Gruplar arası	74,275	4	18,569	0,946	0,232	
	Gruplar içi	21137,215	1300	13,260			
	Toplam	21211,490					
Çevre Kullanım	Gruplar arası	259,519	4	64,880	1,400	0,436	
	Gruplar içi	109313,034	1300	68,578			

	Toplam	109572,553					
Çevre Sorun	Gruplar arası	570,656	4	142,664	3,562	0,007	Üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar
	Gruplar içi	63836,426	1300	40,048			
	Toplam	64407,082					

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının çevre bilgi puanları kız öğrenciler çevre kullanım ve sorunlarına ilgi puanlarında erkekler öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaşma görülürken çevre tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Şenyurt, Temel ve Özkahraman (2011) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin cinsiyet ile çevresel tutum ölçeği puanları arasında anlamlı fark bulmuşlardır. Üniversite öğrencilerinin cinsiyeti ile çevresel tutum ölçeği puan ortalamaları ele alındığında kız öğrencilerin puanları erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek oluğu belirlenmiştir (Kunt, Geçgel, 2013; Öcal, 2013).

Türkiye'de yapılmış diğer çalışmalarla uyumlu olarak bayan öğretmen adaylarının çevre ile ilgili kullanım konusunda daha olumlu görüş ve çevreye yönelik tutum oluşturdukları belirlenmiştir (Tuncer, Ertepınar, Tekkaya ve Sungur, 2005; Teksöz, Şahin ve Ertepınar, 2010; Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000; Aksoy ve Karatekin, 2011).

Öğretmen adaylarının üniversitede çevre eğitimi dersi alıp almamasına göre incelendiğinde çevre bilgi alt ölçeği puanlarında anlamlı farkın fen bilgisi ile sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çevre kullanım alt ölçeğinde anlamlı farkın fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu görülmüşken çevre tutum ve sorunlarına ilgi alt ölçeği puanlarında ise anlamlı fark görülmemiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Şenyurt, Temel ve Özkahraman (2011) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin okudukları bölümler ile çevresel tutum puanları arasında anlamlı fark olduğunu bulmuşlardır. Sadık (2013), araştırma sonucunda farklı branşlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çevresel düşünce puanlarından daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Gürbüz ve Çakmak, 2012; Sadık ve Çakan, 2010), Kunt, Geçgel, (2013), Çimen ve Timur (2013) yapmış oldukları çalışmaları sonucunda anabilim dalının çevreye yönelik olumsuz davranışlar üzerinde önemli derecede etkili olmadığı ortaya konmuştur. Kocalar ve Balcı (2013) yapmış oldukları araştırmanın sonucuna göre katılımcıların bilgi düzeyindeki çevre okuryazarlıklarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Ek, kılıç, Öğdüm, Düzgün ve Şeker (2009) yapmış oldukları çalışmalarında sınıf düzeyi ve çevre bilgileri arasında son sınıfta okuyan öğrenciler lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Son olarak Timur, Yılmaz ve Timur (2013) yaptıkları çalışma sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının çevre dersi alıp almamasına göre çevreye yönelik davranışlarının anlamlı olarak değişmediği görülmüştür (Aksoy ve Karatekin, 2011; Erol ve Gezer, 2006; Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008 Deniş ve Genç, 2007). Fakat (Kayalı, 2010; Altınöz, 2010; Sam, Gürsakal ve Sam, 2010) yapmış oldukları çalışma sonuçlarına göre çevre dersi alan öğretmen adaylarının bu dersi almayan öğretmen adaylarına göre çevre tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Derslerinde çevre ile ilgili eğitim alma durumuyla ölçek puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır (Şenyurt, Temel, Özkahraman, 2011; Kayalı, 2010; Deniş ve Genç, 2007; Uzun ve Sağlam, 2007; Kunt ve Geçgel, 2013; Ünlü, 2016).

Öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyinin çevre bilgi, tutum, alt ölçeğine göre anlamlı fark bulunmazken çevre kullanım alt ölçeği puanlarında anlamlı farkın baba eğitim durumu üniversite mezunu olanlar okur-yazar olmayanlar ile çevre sorunlarına ilgi alt ölçeğinde baba eğitim durumu

üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri incelendiğinde ise çevre bilgi, tutum, kullanım alt ölçeğine göre anlamlı fark bulunmazken çevre sorunlarına ilgi alt ölçeğinde anlamlı farkın anne eğitim durumu üniversite mezunu olanlar ile ilkokul mezunu olanlar arasında olduğu görülmüştür.

İlgili araştırmalarda anne-baba eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin çevresel tutumlarının da daha olumlu olduğu ortaya konmuştur (Erol, 2005; Ekici, 2005). Sadık ve Çakan'ın (2010) yapmış oldukları çalışmada ise annesi okur-yazar, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin çevresel düşünce ve davranışlarının daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Ek vd, (2009) yapmış oldukları çalışmalarında ebeveynlerin eğitim düzeyinin çevresel tutum ölçeği puan ortalamalarını etkilemediği ortaya konmuştur. Şama (2003) yapmış olduğu araştırma sonucunda ailelerin gelir düzeyi ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiye göre, orta ve ortaya yakın gelir grubuna giren öğrencileri, düşük gelir düzeyine sahip olanlara göre daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Timur, Yılmaz ve Timur (2013) çalışmaları sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği görülmüştür (Karatekin, 2011; Altınöz, 2010). Kunt ve Geçgel (2013) araştırmaları sonucunda anne- baba öğrenim ve meslek durumlarına bağlı çevre tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Sadık ve Sarı, 2010; Kunt ve Geçgel 2013). Bu sonuçların yanı sıra anne ve baba eğitim düzeyi ve gelirine göre bireylerin çevre bilgisi ve çevreye yönelik olumlu tutumlarının arttığını ortaya koymuşlardır (Sadık, 2013; Şama, 2003).

KAYNAKÇA

Akkurt, N. D. (2007). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunu Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 153(153), 23-36.

Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Armağan, F. O. (2006). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Atasoy E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 105-122.

Baş, G. (2011). Çoklu zeka kuramında bir adım daha: Ekolojik zeka. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 134, 7-10.

Çimen, O., & Timur, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumsuz Davranışlarının İncelenmesi. Electronic Turkish Studies, 8(12),

Deniş, H., ve Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 20-26.

Ek, N., H., Kılıç, N., Öğdüm, P., Düzgün, G. ve Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17 (1), 125-136.

Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 18: 71-83.

Erol, G. H. (2005). Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. International Journal Of Environmental and Science Education, 1(1), 65-77.

Erten, S. (2000). Empirische Untersuchungen zu Bedingungen der Umwelterziehungein interkulturellervergleich auf der Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens. Tectum Verlag, Marburg: DE.

Gezer, K., Köse, S. ve Erol G. H. (2006). Çal Bekilli ve Baklan Lise Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, Çal Sempozyumu, Denizli.

Gürbüz, H., & Çakmak, M. (2012). Biyoloji Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2012) 162-173.

Kahyaoğlu, M., Daban, Ş. ve Yangın S. (2008). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Tutumları", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 42-52.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karatekin, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 21, S.258-268.

Kocalar, A. O., ve Balcı, A. (2013). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlılık Düzeyleri. International Journal of Social Science Research, 2(2), 15-49.

Kunt, H., & Geçgel, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Electronic Turkish Studies, 8(12), 793-807.

Öcal, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi, (27), 333-352.

Öztürk, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıflarda Çevre Eğitimi İçin Ekolojik Ayak İzi Kavramının Kullanılması ve Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Roth C. E. (1992). EnvironmentalLiteracy: Itsroots, evolutionanddirections in the 1990s. Columbus: The Ohio StateUniversity.

Sadık, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutum ve Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,3(4), 69-82.

Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. Çukurova Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi, 19 (1), 351-365.

Sadık, F. ve Sarı, M. (2010). Student teachers attitudes towards environmental problems and their level ofenvironmental knowledge. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 129-141.

Sam, N., Gürsakal, S. ve Sam, R. (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Risk Algısı ve Çevresel Tutumlarının Belirlenmesi", Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E Dergisi, (20).

Selvi, M. (2007). Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre kavramları ile ilgili algılamalarının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 99-110.

Şenyurt, A., Temel, A. B. & Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Konulara Duyarlılıklarının İncelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2(1), 8-15.

Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39,* 307-320.

Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., Tynys, S. M. (2000), Effects of educational background on students' activity levels and knowledge concerning the environment, The Journal of Environmental Education, 31: 12-20.

Timur, S., ve Yılmaz, M. (2013). Çevre Davranış Ölçeğinin Türkçe' ye Uyarlanması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 317-333.

Timur, S., Yılmaz, Ş., ve Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 191-203.

Tombul, F. (2006). Türkiye"de Çevre İçin Eğitime Verilen Önem. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender.Environmental Education Research, 11(2), 215-233.

Unesco (1977). Final report: Intergovernmental conference on environmental education. Paris: UNESCO.

Uzun, N., ve Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi ve Tutumlarına 'Çevre ve İnsan' Dersi ile Gönüllü Çevre Kuruluşlarının Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33.

Ünlü, E. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). Çevre Bilimi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.



HER ZEKA BOYUTUNUN DİKKATİNİ ÇEKMEK: ÇOKLU GİRİŞ NOKTALARI

Kudret AYKIRI, Pamukkale Üniversitesi, kaykiri@pau.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, coğrafya konularının öğretiminde çoklu giriş noktalarının kullanılmasına ilişkin sınıf eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı I. ve II. sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Enerji kaynakları konusunda yedi adet çoklu giriş noktası (etkinliği) geliştirilmiş ve derste uygulanarak, 138 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması kullanılmış ve anket tekniği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı ankette, beşli derecelemeye dayalı likert tipi 28 soru yer almıştır. Nicel verilerin analizinde ortalama, frekans, standart sapma, t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizindeki istatistiki işlemler SPSS programının 14.0 sürümünde anlamlılık düzeyi .05 alınarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çoklu giriş etkinliklerinin uygulandığı derse ilişkin olumlu görüş içerisinde oldukları bununla birlikte etkinlikleri uygulamaya yönelik kısmen olumlu kısmen olumsuz görüş içerisinde oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak çoklu giriş noktalarının kullanılmasına ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Giriş Noktaları, Çoklu Zeka, Derse Giriş Etkinlikleri, Dikkat çekme, Dikkati sürdürme

DRAW THE ATTENTİON OF ALL SIZE OF INTELLİGENCE : MULTIPLE ENTRY POINTS

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the views of clasroom education pre-service teachers on multiple entry points in teaching of geography. The research was carried out with first and second grade pre-service teachers in Clasroom Teacher Department of Faculty of Education of Pamukkale University during 2015-2016 academic year fall term. Seven multiple entry points (activity) was developed and applied in the course and views of total 138 pre-service teachers in both daytime and evening classes was taken. İn the research, survey study of descriptive research methods was used and questionnaire technique was applied. 28 five-point rating likert-type scale items were used in the questionnaire in which data of the research was collected. 28 five-point rating likert-type scale items were used in the questionnaire in which data of the research was collected. During the analysis of quantitative data; mean, frequency, standard deviation, T-Test, and ANOVA was used. During the statistical data analysis which was obtained in the research, significance value of 0.5 was used in SPSS 14 Package Programme. As a result of study, it has been founded that pre-service teachers of clasroom education have positive views to the course that has multiple entry points. However, they have partially negative views and positive views about application of activities. Depending on these results, various suggestions about using of multiple entry points was made.

Keywords: Multiple Entry Points, Introduction to the Course Activities, Attention, Sustained attention.

Giriş

Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 2002). Bu sebeple önemli olan eğitimcilerin hitap ettiği öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak bir veya birkaç kurama göre ders işlemesidir. (Yanpar, 2005). Bu kuramlardan birisi de bireysel farklılıklara en çok değer veren "Çoklu Zekâ Kuramı"dır.

Çoklu Zekâ Kuramı'nın en büyük savunucusu olan Howard Gardner'ın yaptığı çalışmaların temelinde, farklı bireysel özelliklere sahip öğrenciler için aynı sınıfta nasıl daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı düzenlenebilir düşüncesi yatmaktadır (Bektaş, 2007). Gardner'a (2010) göre zekânın; sözel/dilbilimsel zekâ, mantıksal/matematiksel zekâ, görsel/uzamsal (mekansal) zekâ, müzikal/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik (duyu devinimsel) zekâ, kişiler arası/sosyal zekâ, öze dönük/içsel zekâ ve doğa-doğacı zekâ olmak üzere sekiz boyutu vardır. Bu düşüncesinden yıllar sonra her bireyin her zekâ alanına hitap eden "Çoklu Giriş Noktaları"ndan bahsetmiştir (Gardner, 2006). Çoklu giriş noktaları; sınıf içi öğretim faaliyetlerinden derse giriş, dikkat çekme ve dikkati sürdürme davranışlarını gerçekleştirebilecek etkinliklerdir.

Bilindiği gibi sınıf içi öğretim faaliyetleri giriş, gelişme ve sonuç olarak üç ana bölümden oluşur (Öztürk 1999). Bunlardan giriş etkinlikleri ilk asamadır ve diğer faaliyetler bunu takip eder. Derse giriş etkinliklerinin yeterliliği, diğer aşamaların da verimliliğini önemli ölçüde arttırabilir (Sönmez 2003). Ayrıca dersin hedef-davranış düzeyine göre; derse giriş etkinliklerinin kullanılması öğrenmeyi de olumlu yönde etkileyecektir (Büyükkaragöz ve Sarı 1997). Bu etkinlikler dört basamaktan oluşmaktadır: dikkat çekme, güdüleme (istekli kılma), gözden geçirme ve geçiş. Bir dersin islenişinde ilk basamak dikkat çekmedir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için etkinlik kullanabilir (Sönmez,2003). Öğretim ortamında öğrencilerin kendi ilgilerine, ihtiyaçlarına ve yaşantılarına uygun etkinliklerin seçilmesi onların dikkatini çekmede etkili uyaranlar olabilir (Ergin & Birol, 2000). Ayrıca dikkat çekme etkinliği, ders süreci içinde zamanla öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı durumlarda da yapılmalıdır (Basar, 2004). Hem dikkat çekme hem dikkati sürdürme davranışlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmak isteniyorsa çoklu giriş noktalarını kullanmak gereklidir.

Tüm bu bilgilerden hareketle Çoklu Giriş Noktaları (Güçlü Giriş Noktaları), bireyin sahip olduğu farklı zekâ alanlarına uygun olarak dikkat çekmek için kullanılan etkinlikler şeklinde tanımlanabilir.

Gardner (2006/2013) çoklu zekâ kuramından yola çıkan bir eğitimci farklı kavramlara "öykü/hikâye biçiminde" , "sayısal", "mantıksal" , "varoluşsal/yapısal" , "estetik" , "uygulamalı" ve "insanlar arası / kişilerarası" giriş noktaları olarak en az yedi giriş noktası bulabileceğini belirtmiştir.

1.2.Problem Cümlesi

Yenilenebilir Enerji Kaynakları konusunda çoklu giriş noktaları kullanımına ilişkin sınıf eğitimi öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Coğrafya konularının öğretiminde çoklu giriş noktalarını/etkinliklerini kullanarak etkinliklere ve bu etkinliklerin dikkatlerini etkilemelerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır.

Bu genel amaca bağlı alt amaçlar aşağıdaki şekildedir

- Öğretmen adaylarının çoklu giriş noktalarının uygulandığı olduğu derse ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının çoklu giriş etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşleri nasıldır?

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma modelindedir. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Tarama (survey) çalışması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Ve tarama türü araştırmalarda çoğunlukla anket tekniği kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da anket tekniği kullanılacaktır.

2.2.Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evren içerisinden rastgele (random) yöntemle belirlenen birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören toplam 138 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının derse ve etkinlikleri uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen " Derse ve Etkinlikleri Uygulamaya İlişkin Görüş Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın doğrultusunda, ilgili alan yazının taranması ve alan uzmanlarının ön görüşleri doğrultusunda belirlenmiş olan 30 maddeli ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu aracın geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için 94 kişilik gruba uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların analizi doğrultusunda faktör yüklerine bakılmış iki ve daha az maddeden oluşan faktör yükleri ölçme aracından atılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçme aracından çıkarılan maddeler a19, b2'dir. Ölçme aracının maddelerinin son haline karar vermek için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda ölçme aracı iki alt boyuttan oluşmuştur. Belirlenmiş olan alt boyutların öğrenci görüşlerini açıkladığı belirlenmiştir. Her bir alt boyutun güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Birinci "Öğrencilerin çoklu giriş noktalarının mevcut olduğu derse ilişkin görüşleri nasıldır?" alt boyutun iç tutarlılığı ,925 olarak bulunmuştur. İkinci "Öğrencilerin çoklu giriş noktalarını uygulamaya ilişkin görüşleri nasıldır?" alt boyutunun iç tutarlılığı ,796 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının genel güvenirlik değeri ,885 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ölçme aracının amacına hizmet ettiği ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur

2.4. Araştırmanın İşlem Yolu

Deneysel işlemler Ekim ayı içerisinde, her bir sınıf için iki ders saati içerisinde yapılmıştır. Her iki sınıfta da aynı etkinlikler kullanılmıştır.

2.5. Etkinlik Hazırlama

Etkinlikler etkinlik hazırlama ilkelerine göre hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliğin, öğretmen adayının seviyesine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla, hem dersi veren öğretim üyelerinin hem de alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Etkinlikler hazırlanmadan önce Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği ve Genel Coğrafya dersleri

incelenmiştir. Bu iki derste ortak konu olarak "Enerji Kaynakları" konusu tespit edilmiştir. İki ders boyunca tüm enerji kaynaklarından bahsedilemeyeceği için sadece "Enerji kaynaklarının sınıflandırılması, Güneş Enerjisi, Rüzgâr Enerjisi, Biyokütle Enerjisi" konuları üzerinde durulmuştur. Etkinlikleri hazırlarken "Eğitimli Akıl" kitabındaki örnekler incelendiği gibi çoklu zekâ ile ilgili etkinlikler ve her zekâ alanına uygun alanlar ile ilgili çalışmalar da incelenmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde alt problemler doğrultusunda frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama, T testi ve varyans analizi yapılmıştır. Bu analizlerin yapılması için SPSS 14 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı olup olmadıkları .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmen adaylarının çoklu giriş noktalarının mevcut olduğu derse ilişkin görüşleri nasıldır?

Tablo 1: Öğretmen adaylarının çoklu giriş noktalarının mevcut olduğu derse ilişkin görüşleri

	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Böyle bir derse tekrar katılmak isterim	1	7	1	7	17	12,3	**70**	**50,7**	**49**	**35,5**	138	100
Bu ders sürecinden zevk aldım	1	7	3	2,2	11	8,0	**82**	**59,4**	**41**	**29,7**	138	100
Etkinlikler derse dikkatimi çekti	0	0	1	,7	6	4,3	**64**	**46,4**	**67**	**48,6**	138	100
Etkinlikler derse olan ilgimi artırdı	0	0	5	3,6	5	3,6	**65**	**47,1**	**63**	**45,7**	138	100,0
Zamanın nasıl geçtiğini anlamadım	8	5,8	4	2,9	49	35,5	**49**	**35,5**	**28**	**20,3**	138	100
Eğlenerek öğrendim	1	,7	5	3,6	15	10,9	**78**	**56,5**	**39**	**28,3**	138	100
Tüm derslerimizde bu tür etkinliklerin olmasını isterim	0	0	5	3,6	12	8,7	**71**	**51,4**	**50**	**36,2**	138	100
Bu ders bana daha fazla öğrenme sorumluluğu verdi	1	,7	8	5,8	37	26,8	**63**	**45,7**	**29**	**21,0**	138	100
Kendimi önemli bir iş başarmış gibi hissettim	9	6,5	23	16,7	**53**	38,8	**39**	**28,3**	**14**	**10,1**	138	100
Geleneksel sınıf öğretiminden daha etkili olduğunu düşünüyorum	3	2,2	5	3,6	12	8,7	**52**	**37,7**	**66**	**47,8**	138	100
Etkinlikler konuyu daha iyi pekiştirmemi sağladı	0	0	1	,7	10	7,2	**69**	**50,0**	**33**	**23,9**	138	100
Etkinlikler üst düzey düşünmemi sağladı	2	1,4	6	4,3	27	19,6	**70**	**50,7**	**33**	**23,9**	138	100
Faaliyetleri yerine getirmekten zevk aldım	1	,7	6	4,3	23	16,7	**81**	**58,7**	**27**	**19,6**	138	100
Etkinlikler yeni bakış açıları oluşturmamı sağladı	1	,7	4	2,9	29	21,0	**73**	**52,9**	**31**	**22,5**	138	100
Geleneksel sınıf ortamında karşılaştığım sıkıcılık yoktu	4	2,9	6	4,3	12	8,7	**55**	**39,9**	**61**	**44,2**	138	100
Etkinlikler konuların anlaşılmasında etkili oldu	0	0	2	1,4	7	5,1	**71**	**51,4**	**58**	**42,0**	138	100
Etkinlikler geleneksel sınıf ortamından daha fazla bilgi edinmemi sağladı	1	,7	1	,7	12	8,7	**63**	**45,7**	**61**	**44,2**	138	100
Uygulamaya dayalı etkinlikler yaptık	0	0	2	1,4	6	4,3	**57**	**41,3**	**73**	**52,9**	138	100
Etkinlikler performansımın artmasını sağladı	0	0	4	2,9	22	15,9	**68**	**49,3**	**44**	**31,9**	138	100
Bu tür etkinlikleri öğrenmek isterim	0	0	1	,7	3	2,2	**66**	**47,8**	**68**	**49,3**	138	100
Bu tür etkinlikleri öğrendikten sonra öğretmenlik hayatımda kullanmak isterim	0	0	0	0	8	5,8	**38**	**27,5**	**92**	**66,7**	138	100
Bu etkinlikleri oluşturmaktan zevk alırım	2	1,4	5	3,6	19	13,8	**61**	**44,2**	**51**	**37,0**	138	100
Bu etkinlikleri oluşturmak yaratıcılığımı geliştirir	1	,7	3	2,2	3	2,2	**63**	**45,2**	**68**	**49,3**	138	100

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının %97,1'i bu tür etkinlikleri öğrenmek istediğini, %95'i etkinliklerin derse dikkatini çektiğini, %94,5'i bu tür

etkinlikleri oluşturmanın yaratıcılığını geliştireceğini, %94,2'si uygulamaya dayalı etkinlikleri yaptığını, %94,2'si bu tür etkinlikleri öğrendikten sonra öğretmenlik hayatında kullanmak istediklerini, %93,4'ü etkinliklerin konuların anlaşılmasında etkili olduğunu, %92,9'u etkinliklerin derse olan ilgisini artırdığını, %89,11'i bu ders sürecinden zevk aldığını, %89,9'u etkinliklerin geleneksel sınıf ortamından daha fazla bilgi edinmesini sağladığını, %87,6'sı tüm derslerde bu tür etkinliklerin olmasını istediğini , %86,2'si böyle bir derse tekrar katılmak istediklerini, %85,5'i geleneksel sınıf öğretiminden daha etkili olduğunu düşündüğünü, %85,5'i geleneksel sınıf öğretiminden daha etkili olduğunu düşündüğünü, %84, 8'i eğlenerek öğrendiğini, %81,2'si etkinliklerin performansını artmasını sağladığını, , %81,2'si bu tür etkinlikleri oluşturmaktan zevk aldığını, %78,3'ü faaliyetleri yerine getirmekten zevk aldığını, %75,8'i zamanın nasıl geçtiğini anlamadığını, %75,4'ü etkinliklerin yeni bakış açısı oluşturmasını sağladığını, %74,6'sı etkinliklerin üst düzey düşünmesini sağladığını, %73,9'u etkinliklerin konuyu daha iyi pekiştirmesini sağladığını, %66,7'si bu dersin kendilerine daha fazla öğrenme sorumluluğu verdiğini ifade etmişlerdir. Sadece %38,4 kendini başarılı bir iş yapmış gibi hissederken 38,8 gibi yakın oranda öğretmen adayı bu konuda kararsız olduğunu belirtmişlerdir.

Neredeyse tamamına yakınının etkinliklerin dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Etkinliklerin asıl amacının dikkat çekmek olduğu düşünülünce; etkinliklerin, sınıf eğitimi öğretmen adayları üzerinde bu amacının gerçekleştiği görülmektedir.

Tüm bu bilgilerden hareketle sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çoklu giriş noktalarının mevcut olduğu derse ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmen Adaylarının çoklu giriş noktalarını uygulamaya ilişkin görüşleri nasıldır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının çoklu giriş noktalarını uygulamaya ilişkin görüşleri

	Hiç katılmıyorum		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen katılıyorum**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlikleri hazırlarken zorlanabilirim	**20**	**14,5**	**27**	**19,6**	**47**	**34,1**	33	23,9	11	8,8	138	100
Etkinlikleri uygularken zorlanabilirim	**26**	**18,8**	**33**	**23,9**	39	28,3	32	23,2	8	5,8	138	100
Etkinlikleri uygularken utanabilirim	**41**	**29,7**	**32**	**23,2**	31	22,5	25	18,1	9	6,5	138	100
Etkinlikleri uygularken öğrencilerim karşısında küçük duruma düşme korkusu yaşayabilirim	**60**	**43,5**	**33**	**23,9**	24	17,4	16	11,6	5	3,6	138	100
Etkinlikleri hazırlamak için zaman bulamayabilirim	**31**	**22,5**	**52**	**37,7**	34	24,6	17	12,3	4	2,9	138	100

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde %67,4'ü etkinlikleri uygularken öğrencilerin karşısında küçük duruma düşme korkusu yaşamayacaklarını, %60,2'si etkinlikleri hazırlamak için zaman bulabileceklerini, %52,9'u etkinlikleri uygularken utanmayacağını, %42,7'si etkinlikleri uygularken utanmayacağını, %34,1'i de etkinlikleri hazırlarken zorlanmayacağını ifade etmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çoklu giriş noktalarını (etkinlikleri) uygulamaya ilişkin görüşlerinin kısmen olumlu kısmen olumsuz olduğu görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci alt probleme ilişkin bulgular: Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının çoklu giriş etkinliklerinin uygulandığı derse ilişkin olumlu görüş içinde oldukları bulgulanmıştır. Bunun nedeni, çoklu giriş etkinliklerinin öğrenmeleri olumlu yönde etkilemesi olduğu düşünülmektedir. Çoklu giriş etkinlikleri çoklu zekâya uygun olarak yapılan bir "derse giriş etkinliği" olduğuna göre; Büyükkaragöz & Sünbül (1997); Ergin, Battal ve Çardak (1999); Yiğit ve Akdeniz (2001) araştırmalarının sonuçları da birinci alt

problemimizin sonuçları ile paralellik göstermektedir. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan benzer çalışmanın (Aykırı, 2014) bulguları ile de paralellik göstermektedir. Yani hem sosyal bilgiler hem de sınıf eğitimi öğretmen adayları çoklu giriş noktalarının uygulandığı derse ilişkin olumlu görüş içerisindedirler.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çoklu giriş etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerinin kısmen olumlu kısmen olumsuz olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu birer "öğretmen" adayı olması sebebiyle öğretmenlerin çoklu zekâ kuramına uygun etkinlikler uygulama konusunda kısmen olumsuz görüş sergilemeleri Şenocak (2012), Yıldız (2009), Erdamar (2009), Kucur (2007)'un araştırmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer bir çalışma olan ve sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmanın (Aykırı, 2014) "etkinlikleri hazırlarken ve uygularken zorlanma, zaman bulamama" bulgularıyla da çalışma paralellik göstermektedir.

Bu bilgilerden hareketle şunlar önerilebilir:

*Araştırmada çoklu giriş noktalarına ilişkin öğretmen adayları olumlu görüş içinde olduklarından dolayı öğretmen adaylarının etkinlik ve uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu amaçla Eğitim Fakültelerinin programlarında bu etkinlikler tanıtılmalıdır.

*Bu araştırma lisans düzeyinde yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın bir benzerinin diğer eğitim basamaklarında ve farklı derslerde de yapılması önerilmektedir.

*Bu araştırmada sadece öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Bu nedenle çoklu giriş noktalarının tutuma, akademik başarıya, bilişsel süreçlere etkisi araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aykırı, K. (2014*). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çoklu Giriş Noktalarına İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü: Muğla.

Basar, H. (2004) *Sınıf yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bektaş, M. (2007) *Hayat Bilgisi Dersinde Ailelerin Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgilendirme Biçimlerinin Ve Öğrencilerin Farklı Baskın Zekâ Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Büyükkaragöz, S. & Sarı, H. (1997) İlkokullarda Başarılı Bir Öğrenme Nasıl Gerçekleştirilir, Eğitim Ve Bilim, Cilt.21, Sayı.105.

Büyüktürk Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Erdamar, F. S. (2009). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramı Ve Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.

Ergin, A. & C, Birol. (2000) *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, Ö., Battal, N. & Çardak, Z. E. (1999) *Fen Bilgisi Ve Fizik Derslerinde Dikkat Çekme Ve Güdüleme Etkinlikleri*. D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 19. Sayı.

Gardner, H. (2006). *Eğitimli Akıl* (Çev: Özden Akbaş), İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Gardner, H.(2010) *Çoklu Zekâ Kuramı: Zihin Çerçeveleri* (Çev: Ebru Kılıç). İstanbul: Alfa Yayınevi.

Kucur, F.K. (2007). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Çoklu Zekâ Uygulamaları Ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Anakara: Pegem Akademi.

Öztürk, B. (1999).*Öğrenme Ve Öğretmede Dikkat*. Milli Eğitim Dergisi,Sayı,144, s.51-58.

Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şenocak, E. (2012), *Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Görsel Sanatlar Eğitimi Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Yanpar, T. (2005) *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*. Anakara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, D. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramına Dair Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kâğıthane Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yiğit, N. & Akdeniz, A. R. (2001) *Manyetizma Ünitesine Yönelik Dikkati Çekme Etkinlikleri*. Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. İstanbul.





ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ORTAMLARINDAKİ BAZI KAVRAMLARA İLİŞKİN ANALOJİLERİ

Ayşe Ülkü KAN, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aulkukan@yahoo.com

Aysel MURAT, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ayselmurat23@gmail.com

ÖZ

Soyut kavramların öğretiminde analoji, sıklıkla başvurulan bir öğretim aracıdır. Kavram öğretiminde analoji kullanmanın, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve derslere ilişkin olumlu tutum kazandırdığı aynı zamanda motivasyonu arttırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle analoji, kavram öğretiminde çok önemli bir teknik olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim ortamlarındaki öğretmen, öğretim stratejisi, öğretim yöntemi, eğitim programı, örtük program, sınıf yönetimi gibi kavramlara ilişkin kullandıkları analojileri ortaya koymaktır. Araştırma nitel çalışma mantığına uygun olarak olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrenme ortamlarını çağrıştıracak bir takım kavramların bulunduğu bir formla toplanmıştır. Veriler betimsel analize uygun olarak değerlendirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına ilişkin farklı analojileri ortaya koydukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Analoji, Öğretmen Adayı, Eğitim Programı, Öğretim yöntemi

ABSTRACT

Analogy is an instruction tool frequently referenced in teaching abstract concepts. It is thought that using analogy in teaching concepts facilitate learning, improve motivation, it brings a positive attitude on the course. Therefore, the analogy is considered as a very important instructional technique. The aim of this study is to determine the analogies about some concepts as teacher, ınstructional strategy, instructional method, curriculum, hidden curriculum, class management in the educational environment.used by prospective teachers. Qualitative research method and phenomenology pattern was used in this study. The study group was chosen on a voluntary basis and selected from the students in Fourth Grade of faculty. Maximum variety sampling method is used in this study. The data were collected with a form prepared by researchers. The data were analyzed by desriptive analysis method. As a result it is found that prospective teachers exhibited some analogies about educational environment.

Key Words: Analogy, Prospective Teacher, Curriculum, Instructional Method

GİRİŞ

2006 yılında uygulamaya konan ve yapılandırmacı anlayışı temel alan öğretim programında da eğitim-öğretim sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ön görülmektedir. Program içeriğindeki soyut kavram sayısının çok olması kavram öğrenimini ve kavramlar arasındaki ilişkilerin kurulmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle soyut kavramlar günlük hayattan somut örneklerle ve materyallerle desteklenerek anlama

düzeyi arttırılmalı, dersin içeriğindeki temel kavramlar derinlemesine incelenerek kavram öğreniminin gerçekleşmesi sağlanmalıdır (Azar, 2001). Bu amaçla kullanılabilecek stratejilerinden biri de analojidir. Öğrenmeyi kolaylaştıran ve anlamlı hale getiren stratejilerden biri olan analoji, bilinmeyen, yabancılık çekilen bir olgunun, bilinen basit olgularla açıklanmasıdır. Analojiler bilinen bilgilerden hedef bilgilere doğru bağlantıların kurulmak istendiği durumlarda kavramsal değişimi sağlayan bir akıl yürütme yöntemi olarak tanımlanmıştır (Brown, 1992).Analojiler ön bilgilerle yeni bilgiler arasında kurulan bir köprüdür. Literatürde ön bilgi ya da geçmiş durum çoğunlukla analog, kaynak, temel ya da araç olarak, yeni bilgi ya da yeni durum ise genellikle hedef olarak adlandırılmaktadır. Bu nedenle analojik akıl yürütme, bilinen bir sistemden yeni ve nispeten daha bilinmeyen bir sisteme yapısal bir bilginin transfer edilmesini gerektirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde uzmanların, analoji örneğini genişletmek ve aynı zamanda kavramsal zorlukların üstesinden gelebilmek için kaynak ve hedef arasında köprü kurma sürecinde analojik düşünme becerilerini kullanmak gerektiğini belirttikleri görülmektedir (Clement, 1987). Benzer olarak Kılıç (2007) da çalışmasında bazı öğretmenlerin analojileri öğrencilerinin kavramları algılamalarına ve açıklamalarına yardımcı olmak için kullandıklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte Dinçer'e (2005) göre analojiler, öğrencilerin arkadaşlarıyla sürekli etkileşim içerisinde bulunmalarını sağladıklarından, onlara farklı görüş ve düşüncelere saygı duyma alışkanlığı kazandırmaktadır. Ayrıca Clement (1983), fen derslerinde analojilerin kullanımının yeni bir teorik hipotez oluşturmada önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Enyeart (1979) ise fen eğitimcilerinin, önceden formüle edilmiş hipotezleri açıklamak veya test etmek için analojileri kullandığını belirtmektedir.

İnsanlar, bir düşünceyi ifade ederken, onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Pratte, 1981). Bir kavramı daha iyi anlayabilmek ya da anlatabilmek amacıyla daha somut ve elle tutulur bir nesneyi kullanmak daha etkili olmaktadır. Bu nedenle bireylerin gerçek dünya ile etkileşiminden biriken doğal ve mantıksal örgüler, daha soyut yapıların açıklanmasında yaşamsal önem taşırlar (Kövecses, 2002). Heywood (2002), analoji kullanımının en önemli amacının, somut olarak bahsedilen kavramlardan soyut olguları anlamayı geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Somut kavramların zihinde canlandırılması daha kolay olduğundan, öğrenenler somut kavramları soyut kavramlardan daha kolay ve kısa sürede anlamlandırmaktadırlar. Soyut bir kavram (örn. elektrik, atom, hücre, vb.) ya da soyut kavramın işleyişi öğrenen tarafından somut örneklerle ilişkilendirildiğinde, öğrenen bu kavramı ya da işleyişini zihninde daha iyi yapılandırabilir ve yeni bilgiyi anlamlandırabilir (Ekici vd., 2007).

Öğretmenlerin, derslerinde kullanacakları analojileri öğrencilerin bilişsel gelişimlerine ve yaş gruplarına uygun olarak planlamaları gerekmektedir (Sağırlı, 2001). Glynn (1995)'e göre bir analoji oluşturulurken altı basamak göz önünde bulundurmalıdır: (1) Hedef kavram tanıtılır. (2) Kaynak kavram, hedef kavrama göre düzenlenir. (3) Hedef ve kaynak kavramlar arasındaki benzer özellikler tanımlanır. (4) Benzerlik ayrıntılı olarak belirtilir. (5) Analojinin ayrıldığı yerler varsa belirlenir. (6) Hedef kavram hakkında sonuç çıkarılır.

Literatürde analojilerin gruplandırılması ile ilgili farklı bulgulara rastlanmaktadır (Akar, 2007; Bilgin & Geban 2001). Ancak bu gruplandırmaların temelinde, doğrudan bir kavramın başka bir kavrama benzetilmesi ya da bir olayın açıklanmasının bir başka olaya benzetilmesi yoluyla analojinin sözel veya resimli olarak sunulması söz konusu olmaktadır. Ayrıca, resimli analojilerin çoğunun sözlü anlatımlarla desteklendiği görülmektedir. Resimli analojiler, hedeflenen kavramların daha iyi anlaşılması için öğrencilerin resimlerle benzeştirme yapmasına yardımcı olmaktadır. Shapiro (1985) yapmış olduğu çalışmada, resimlerin kullanıldığı analojilerin, olayların öğrencilerin zihninde canlanmasına yardımcı

olabileceğini, ancak öğrencilerin çoğunun bu analojilerin problem çözme sürecinde ilerlemelerine yardım edebileceğinin farkında olmadıklarını da belirtmiştir.

Öğretilmek istenen kavramların analojiler kullanılarak öğretilmesi analojinin en önemli avantajlarındandır. Ancak analojilerin avantajlarının yanında dezavantajları da vardır. Eğer öğrenciye ders esnasında verilen analoji öğrenme düzeyine uygun değilse ve kavram ile ilişki kurulmadıysa, verilen analoji amacına ulaşmayabilir. Bu nedenle analojinin amacına ulaşması için verilen analoji öğrencinin seviyesine uygun olmalı ve mümkün olduğunca işlenen kavram ile ilgili birden fazla örnek verilerek öğrencinin konuyu pekiştirmesi sağlanmalıdır.

Analojilere ilişkin bir diğer önemli durum metaforlarla karıştırılıyor olmasıdır. Analojiler genellikle metaforlarla ve örneklerle karıştırılır. Analojiler ilgi alanlarını net bir biçimde karşılaştırılmasının aksine, metaforlar üstü kapalı karşılaştırmalar yapar. Analoji ve metafor birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen, analoji bilimsel ve teknolojik anlamda çok kullanılır. Metafor genellikle edebi bağlamlarda kullanılır. Örnekler ise, iki kavramın benzer özellikleri arasında karşılaştırma değildir, kavramın modelleridir (Glynn, 1989 akt: Kılıç 2007). Başka bir ifade ile metafor kullanımında ilgili kavram zihin dünyasında herhangi bir şeye benzetilebilirken analojide ise hedef kavramla analog kavramın işleyiş olarak da birbirine benzemesi gerekmektedir. Bu çalışmada ele alınan kavramlar gelecekte eğitim sisteminde öğretmenlik yapacak ve programları uygulayacak olan öğretmen adaylarının bu kavramlara bakış açılarına, programların etkili bir biçimde uygulanmasına temel oluşturacaktır. Böylece kavramların hizmet öncesinde nasıl algılandığı ortaya çıkacak ve programı uygulayacak olanların algılama farklılıkları giderilebilecektir. Çalışmanın bu bağlamda sınırlı sayıdaki araştırma birikimine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim ortamlarına dönük bir takım kavramlara ilişkin kullandıkları analojileri ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma nitel çalışma mantığına uygun olarak, olgu bilim desenine göre yürütülmüştür. Olgu bilim araştırmacıları bir takım katılımcıların görüşlerini toplarlar ve buna dayalı olarak bütün katılımcıların bu olguyu deneyimlerken ortak nelere sahip olduklarını belirlemeye çalışırlar. Olgu bilimin temel amacı bir olguyu yaşayan insanların deneyimlerini evrensel bir betimlemeye dönüştürmektir. Bu desen bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam olarak kavrayamadığımız olgular araştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmada çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır. Bu örneklemdeki temel amaç farklı gruplardan ortak görüşleri ortaya çıkarmaktır (Büyüköztürk vd, 2008). Buna göre araştırmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrencisi bulunan bütün bölümler dâhil edilmiş ve gönüllülük esas alınmıştır. Öğrenciler Türkçe, Sınıf, Okulöncesi, BÖTE, Resim, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik öğretmenliği bölümlerinden seçilen toplam 40 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Katılımcıların 27'si kız 13'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından düzenlenen bir formla toplanmıştır. Bu formda bazı kavramlar öğretmen adaylarına yöneltilmiş benzetmeler yapmaları istenmiş ve benzetmelere ilişkin gerekçelendirmeleri/köprü kurmaları istenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya dâhil edilen kavramlar öğrenci, öğretmen, eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program, öğretim stratejisi, öğretim yöntemi, öğretim tekniği, ölçme değerlendirme, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi, öğretim materyali ve öğretim teknolojisidir.

Öğretmen adaylarının verilen kavramlara ilişkin düşünceleri betimsel analize uygun olarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç katılımcıya yöneltilen sorular doğrultusunda çözümlemeler yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Veriler çözümlenirken iki araştırmacı ayrı ayrı çözümlemeler yapmıştır. Daha sonra bu çözümlemeler karşılaştırılarak görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100]) kullanılmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles &Huberman, 1994). Buna göre bu çalışmada güvenirlik .81 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların öğretmen kavramına ilişkin geliştirdikleri analojilere yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	**Kaynak(analog kendisine benzetilen)**	**Köprü**
Öğretmen	Peygamber (f:2) Bilge (f:2)	Yürütülen iş

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri iki ayrı analoji dikkat çekmektedir. Geliştirilen bu analojiler peygamber ve bilge olarak belirlenmiştir. Arada kurulan köprü ise öğretmen, peygamber ve bilgenin yürüttükleri işleriyle alakalıdır. Başka bir ifade ile hem öğretmenin hem de peygamber ve bilgenin bir takım öğretileri yaydıkları ve bireylere aktardıklarına vurgu yapılmıştır. Tablo 2 eğitim programı kavramına ilişkin analojileri içermektedir.

Tablo 2: Eğitim Programı Kavramına İlişkin Analojiler

Hedef(benzetilen)	**Kaynak (analog kendisine benzetilen)**	**Köprü**
Eğitim programı	Atmosfer (f:2) Dünya (f:2) Yumurta kabuğu (f:2) İl (f:1)	Kapsayıcı olması

Tablo 2 incelendiğinde eğitim programına ilişkin olarak öğretmen adayları tarafından geliştirilen dört ayrı analoji dikkat çekmektedir. Bunlar atmosfer, yer küre, yumurtanın kabuğu ve il olarak sıralanmıştır. Eğitim programı ve söz konusu kavramlara ilişkin kurulan köprüde ise bütün bu kavramların kapsayıcı rolünün bulunmasına dikkat çekilmiştir. Tablo 3 öğretim programı kavramına ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 3: Öğretim Programı Kavramına İlişkin Analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Öğretim programı	Dünya (f:2) Ülke (f:2) Yumurtanın beyazı (f:2) İlçe(f:1)	İşlevsel olarak bir alt katmanda yer alma

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim programına ilişkin olarak geliştirdikleri analojiler dikkat çekmektedir. Yapılan çözümlemelerde öğretmen adaylarının öğretim programına ilişkin olarak geliştirdikleri analojiler dünya, ülke, yumurtanın beyazı ve ilçe biçiminde sıralanmıştır. Öğretim programı ve adı geçen analojilerle ilgili olarak işlev açısından bir alt katmanda yer alma köprüsü kurulmuştur. Başka bir ifade ile nasıl ki dünya atmosferin, ülke dünyanın, yumurtanın beyazı yumurtanın kabuğunun ve ilçe de ilin bir alt katmanın da yer alıyor ve buna göre işlevi değişiyorsa öğretim programı da eğitim programın bir alt katmanın da yer alıyor ve özelleşiyor. Buna göre öğretmen adaylarının öğretim programı ve dünya, ülke, yumurta beyazı ve ilçe analojileriyle benzer köprüyü kurdukları ve bu kavramı açıklamada kendilerine kolaylık sağladıkları düşünülebilir. Tablo 4'te öğretmen adaylarının ders programı kavramına ilişkin geliştirdikleri analojiler yer bulmuştur.

Tablo 4: Ders programı kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Ders programı	Ülke (f:2) Şehir (f:2) Yumurta sarısı(f:2) Köy (f:1)	Merkezde bulunma ve benzerliklerin (detayın) artması

Tablo 4 incelendiğinde ders programı kavramına ilişkin analojiler dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının dört tane analoji geliştirdikleri görülmektedir. Bunlar ülke, şehir, yumurta sarısı ve köy biçiminde sıralanmıştır. Ders programı kavramı ve sıralanan bu analojiler arasında merkezde bulunma ve içerisindeki benzerliklerin artmasına ilişkin köprü kurulmuştur. Nasıl ki atmosfer dünyayı, dünya da ülkeleri sarıyorsa ve herhangi bir ülke içerisindeki benzerlikler artıyorsa, benzer biçimde dünya ülkeleri, ülkeler de şehirleri sarıyor ve şehirler içerisindeki benzerlikler artıyorsa, yine yumurta kabuğu yumurta beyazını ve o da yumurta sarısı sarıyor ve yumurta sarısı da merkezde bulunuyorsa, bu paralelde il, ilçeyi, ilçede köyü kuşatıyor ve köy benzerlik açısından daha yakın durumları içerisinde barındırıyorsa aynı durum eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları için de geçerli sayılabilir. Zaten tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde, yukarıda anlatılan akışın, öğretmen adayları tarafından da vurgulandığı görülecektir. Bunla birlikte ders programı

kavramının eğitim ve öğretim programı kavramları içerisinde ve merkezde yer aldığı bilinmektedir. Benzer biçimde bilindiği üzere ders programı bir dersin işlenişinde izlenecek yolu gösteren en dar kapsamlı ancak en fazla detay barındıran program yapısıdır. Bunun yukarıda sıralanan analojilerle açıklanması ve öğretmen adayları tarafından bu şekilde kodlanmış olması olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Tablo 5 örtük program kavramına ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 5: Örtük Program Kavramına İlişkin Analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Örtük program	Sübliminal mesaj (f:2) Gizli reklam (f:2) Medya (f:2)	Fark ettirmeden aktarma

Tablo 5 incelendiğinde örtük program kavramına ilişkin üç analojinin geliştirildiği görülmektedir. Bu analojiler sübliminal mesaj, gizli reklam ve medya olarak sıralanmıştır. Örtük program ve sıralanan bu analojiler arasında fark ettirmeden aktarma biçiminde bir köprü kurulmuştur. Buna göre nasıl ki sübliminal mesajlar herhangi bir içeriğin içerisinde vardır ancak onun hedef kitleye ulaşması biraz daha saklıdır; benzer biçimde gizli reklamların bireylere doğrudan aktarılması gereken içeriğin içerisine serpiştirilmesi ve medyanın zaman zaman bireylere bazı durumlara fark ettirmeden aktarması gibi örtük programın da gizli ve saklı tarafları olduğu ve bireylere yine de aktarımın gerçekleştiğine vurgu yapılmıştır. Tablo 6 öğretim stratejisine ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 6: Öğretim stratejisi kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Öğretim stratejisi	Şehirlerarası yol (f:6)	Hedefe ulaştırma

Tablo 6 incelendiğinde öğretim stratejisine ilişkin olarak bir analoji geliştirilmiştir. Öğretmen adayları öğretim stratejisine ilişkin olarak şehirlerarası yol kavramını özdeşleştirmişlerdir. İki kavram arasında hedefe ulaştırma köprüsü kurulmuştur. Başka bir ifade ile hem öğretim stratejisinin hem de şehirlerarası yolun hedefe ulaştırma ortak hedefine hizmet ettiği vurgulanabilir. Tablo 7 öğretim yöntemine ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 7: Öğretim yöntemi kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Öğretim yöntemi	Cadde (f:4)	Hedefe daha kolay ulaştırma

Tablo 7 incelendiğinde öğretim yöntemine ilişkin geliştirilen analoji, cadde olarak belirlenmiştir. Öğretim yöntemi ve cadde arasında ise hedefe kolay ulaştırma köprüsü kurulmuştur. Başka bir ifade ile öğretim yöntemi kişiyi eğitim hedeflerine ulaştırırken

caddenin de kişiyi gideceği yere daha kolay ulaştırdığı düşünülebilir. Tablo 8 ölçme-değerlendirme kavramına ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 8: Ölçme-değerlendirme kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Ölçme değerlendirme	Cetvel (f:2) Terazi (f:2) Termometre (f:1) Hesap özeti (f:1) Süzgeç (f:1)	Ölçüm yapıp sonuç çıkarma

Tablo 8'de ölçme-değerlendirme kavramına ilişkin analojilere yer verilmiştir. Öğretmen adayları bu kavrama ilişkin olarak beş analoji geliştirmiştir. Bu analojiler cetvel, terazi, termometre, hesap özeti, süzgeç biçiminde sıralanmıştır. Sıralanan bu kavramlar ve ölçme-değerlendirme kavramı arasında ölçüm yapıp sonuca ulaşma biçiminde bir köprü kurulmuştur. Başka bir ifade ile gerek hedef kavram olan ölçme-değerlendirme gerekse sıralan beş analojinin ortak noktaları herhangi bir durumun ölçülmesi ve bir sonuca varmak biçiminde tanımlanmıştır. Tablo 9 sınıf yönetimi kavramına ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 9: Sınıf yönetimi kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Sınıf yönetimi	Ülke yönetmek (f:3) Şirket yönetmek (f:3) Meclis yönetmek (f:3) Askeri birlik (f:1) Aile reisliği (f:1) Orkestra (f:1) Trafik yönetmek (f:1) Ameliyat yapmak (f:1)	Bir lider aracılığıyla düzen sağlanması

Tablo 9'da sınıf yönetimine ilişkin analojiler ortaya konmuştur. Sınıf yönetimi kavramına ilişkin olarak 9 ayrı analojinin geliştirildiği görülmektedir. Bu analojiler ülke, şirket, meclis, askeri birlik, aile, orkestra, trafik yönetmek ve bunlarla birlikte ameliyat yapmak biçiminde sıralanmıştır. Bütün bunlarla ve sınıf yönetimi kavramıyla arada kurulan köprü ise bir lider aracılığı ile düzenin sağlanmasıdır. Başka bir ifade ile gerek sınıf ortamının

yönetilmesi gerekse ülke, şirket, meclis, askeri birlik, aile, orkestra, trafik yönetmenin ve ameliyat yapmanın ortak noktalarının bir lider aracılığıyla yönlendirilmek ve düzenin sağlanması olduğu ifade edilebilir. Tablo 10 öğrenme ortamı kavramına ilişkin analojileri göstermektedir.

Tablo 10: Öğrenme ortamı kavramına ilişkin analojiler

Hedef(benzetilen)	Kaynak (analog kendisine benzetilen)	Köprü
Öğrenme ortamı	Doğa (f:4) Aile(f:3) Tiyatro sahnesi(f:2)	Değişken bir çok unsuru barındırma

Öğrenme ortamına ilişkin analojiler doğa, aile ve tiyatro sahnesi biçiminde sıralanmıştır. Öğretmen adayları adı geçen analojiler ve öğrenme ortamı kavramı arasında değişken birçok unsurun bulunması şeklinde bir köprü kurmuşlardır. Başka bir ifade ile hem öğrenme ortamının hem de doğa aile ve tiyatro sahnesinin değişken ve kontrol altında tutulması gereken farklı durumları içerisinde barındırdığını vurgulamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eğitim ve öğretim ortamlarında yoğun biçimde kullanılan bir takım kavramlara ilişkin analoji üretmeleri istenmiştir. Analojiler bireylerin zihninde belirli kavramlara ilişkin algıların ortaya çıkarılmasında önem taşımaktadır. Aynı zamanda bireylerin söz konusu kavramları zihinde kodlama biçimleri ve öğrenirken bu kavramlara yüklenen anlamların doğu biçimde ortaya çıkarılması açısından da önem taşımaktadır. Ekici ve arkadaşlarının (2007) da belirttiği gibi öğrenme süreci içerisinde edinilen bilgilerin, olguların veya kavramların anlamlandırılmasının zorlaştığı durumlarda analoji kullanmak bilinen bilgilerle kavramları ilişkilendirmek anlamlandırmayı ve yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır. Çünkü analojiler, bireylerin kavramları algılamalarına ve açıklamalarına yardımcı olmak için kullanılır (Kılıç, 2007).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenci, öğretmen, eğitim programı, öğretim programı, ders programı, örtük program, öğretim stratejisi, öğretim yöntemi, öğretim tekniği, ölçme değerlendirme, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi, öğretim materyali, öğretim teknolojisi kavramlarına ilişkin analoji oluşturmaları istenmiştir. Bu kavramlar arasından öğrenci, öğretim tekniği, öğretim materyali, öğretim teknolojisi kavramlarına ilişkin analoji üretilememiştir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının bu kavramları açıklamada sıkıntı yaşadıkları bu sebeple de uygun analojileri geliştiremedikleri düşünülmektedir.

Katılımcılar, öğretmen kavramına ilişkin bilge ve peygamber analojileri üretmişlerdir. Bu analojilerin üretilme sebebi yürütülen işteki sorumluluktur. Bilindiği üzere gerek peygamber gerek bilge ve gerekse öğretmenin temel sorumluluğu bazı öğretileri benimsemek ve yaymaktır. Örneğin peygamber tanrı tarafından bir dini veya dinî öğretiyi yaymakla görevlendirildiğine inanılan kişidir. Bu konuda daha net bir tanım verilecek olursa *"insanlara Tanrı'nın buyruklarını bildiren, onları dine çağıran kimse" (*TDK, 2016 a*)* peygamberdir. Bilge ise bilgi edinme, idrak, görgü, sağduyu ve sezgisel anlayış ile birlikte bu hususiyetleri özümseyebilme vasfını taşıyan kişidir. Daha net bir tanımla bilge "*bilgili, iyi ahlaklı, olgun ve*

örnek (kimse)" dir (TDK,2016b). Buradan hareketle öğretmen ve bu iki kavram arasında bilgili olmak ve bilgisini yaymak açısından bir bağlantı kurulduğu dile getirilebilir.

Eğitim programı kavramına ilişkin atmosfer, dünya, yumurta kabuğu ve il analojilerin üretildiği görülmüştür. Buradaki ortak nokta bütün kavramların kapsayıcı olmasıdır. Bilindiği gibi eğitim programı öğretim programı ve ders programı kavramlarını kapsayan bir özellik taşır. Benzer durum eğitim programı kavramı için sıralanan analojiler için de geçerlidir. Bu sebeple böyle bir bağlantı kurulmuştur. Bu duruma paralel olarak öğretim programı kavramında dünya, ülke, ilçe, yumurtanın beyazı analojileri üretilmiştir. İşlevsel olarak bir alt katmanda bulunmak bu analojilerin ve öğretim programının ortak özelliğidir. Yine ders programı kavramına ilişkin olarak ülke, şehir, köy ve yumurta sarısı analojileri üretilmiştir. Bu analojilerin ders programıyla ortak noktaları hepsinin merkezde bulunmasıdır. Eğitim programı öğretim programı ve ders programı kavramlarına ilişkin analojiler arka arkaya değerlendirildiğinde genelden özele eğitim, öğretim ve ders programı sıralaması "atmosfer, dünya, ülke"; "dünya, ülke, şehir"; "il, ilçe, köy" ve "yumurta kabuğu, yumurta beyazı ve sarısı" üçlemelerinde de görülmektedir. Öğretmen adayları eğitim, öğretim ve ders programı kavramları için analoji üretirken bu genelden özele doğru durumu analojilerine de yansıtmışlardır.

Üzerinde durulan bir diğer kavram örtük programdır. Bu kavrama ilişkin sübliminal mesaj, gizli/örtülü reklam ve medya analojileri üretilmiştir. Bu kavramların örtük programla ortak noktası hepsinde fark ettirmeden bir aktarımın gerçekleşiyor olmasıdır. Örneğin örtülü reklam, tanıtılacak bir ürünün medyanın farklı bir ürün içerisinde yerleştirerek hedef kitlenin bilincinde çağrışım ve imaj yoluyla etki yaratma tekniğidir (Narinova, 2013). Resmi olmayan öğretim etkinliklerinin oluşturduğu program olan örtük program ise resmi programda belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bilgi, fikir ve uygulamalar sonucu öğrencilerin ulaştıkları niteliklerdir. Nitekim okullarda uygulanan program bazı resmi unsurlarını yitirerek uygulama sürecinde okul ve öğretmenler ile toplumdaki görüş ve değerlere göre şekillenmektedir. Bu sebeple örtük program öğrencilere kazandırılması istenilen, resmi programda açıkça belirtilmeyen, yazılı olmayan ve fakat öğrencilere kazandırılan bilgi, fikir ve değerler bütünüdür (Yüksel, 2002).

Çalışmada üzerinde durulan diğer kavramlar öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniğidir. Öğretmen adayları öğretim tekniğine ilişkin analoji üretemezken öğretim stratejisini şehirle arası yol, öğretim yöntemini ise cadde analojisi ile açıklamışlardır. Görüldüğü gibi öğretim stratejisinin daha geniş daha kapsamlı olduğu ancak öğretim yönteminin ise daha net olduğu ortaya konan analojilerle anlaşılmaktadır. Her iki kavrama dönük olarak hedefe ulaşma vurgusu yapılmıştır. Bir diğer kavram ölçme değerlendirmedir. Bu kavrama ilişkin analojiler cetvel, terazi, termometre, hesap özeti ve süzgeç analojileri üretilmiş ve ölçüm yapıp sonuç çıkarmaya yardımcı oldukları vurgulanmıştır. Üzerinde durulan bir diğer kavram sınıf yönetimidir. Bu kavrama ilişkin analojiler ülke, şirket, meclis, askeri birlik, aile, orkestra, trafik yönetmek ve ameliyat yapmak şeklindedir. Gerek sınıf yönetiminde gerekse üretilen analojilerde bir lider aracılığıyla düzen sağlanmasına ilişkin vurgu yapılmıştır. Son olarak öğrenme ortamı kavramına ilişkin doğa, aile ve tiyatro sahnesi analojileri üretilirken değişken pek çok farklı unsuru barındırma özelliğine dikkat çekilmiştir. Bu sonuçlar ışığında araştırma kapsamında olup analoji üretilemeyen öğrenci, öğretim tekniği, öğretim materyali ve öğretim teknolojisi kavramlarına dönük olarak katılımcı grubunun daha geniş tutulduğu çalışmalar yapılarak, bu kavramlara dönük analojik algılar ortaya konulabilir. Bunun yanında benzer çalışmalar daha farklı çalışma grupları üzerinde de yürütülerek daha farklı ne tür analojilerin çıktığı sağlanabilir. Ayrıca benzer analoji çalışmaları her bir öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında da o derse özel kavramlar üzerinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Akar, M. S. (2007). Laboratuar dersinde yazma metinleri oluşturmanın ve analoji kullanımının akademik başarıya etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Azar, A. (2001). Üniversite öğrencilerinin elektrik konusundaki kavram yanılgılarının analizi, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri içinde (345-350), Maltepe Üniversitesi, 7-8 Eylül, İstanbul.

Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanılarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 26-32.

Brown, D. E. (1992). Using examples and analogies to remediate misconceptions in physics: factors influencing conceptual change, Journal of Researche in Sience Teaching 29-1, 17-34.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. &Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Pegem A Yayınları.

Clement, J. (1983). "Observed Methods for Generating Analogies in Scientific Problem Solving", (ERIC Document Reproduction Service No. ED 286 746).

Clement, J. (1987). "The Use of Analogies and Anchoring Intuitions to Remediate Misconceptions in Mechanics", (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 604).

Demirci Güler, M. P. (2007). Fen öğretiminde kullanılan analojiler, analoji kullanımının öğrenci başarısı, tutumu ve bilginin kalıcılığına etkisinin araştırılması, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, S. (2005). "Bilgisayar ve teknolojileri öğreniminde analoji (benzetme) yönteminin yararları ve yöntemleri", Akademik Bilişim Konferansı, Gaziantep.

Ekici, E., Ekici, F., & Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekler. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(1), 95-113.

Enyeart, M. A. (1979). "Analogy and Physics Achievement", (ERIC Document Reproduction Service No. ED 186 207).

Glynn, S. M. (1995). Conceptual bridges: Using analogies to explain scientific concepts. The Science Teacher, 62(9), 25-27.

Heywood, D. (2002). The place of analogies in science education. Cambridge Journal of Education, 32(2), 233-247.

Kılıç, D. (2007). Analojilerle öğretim modelinin 9. sınıf öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramalarının giderilmesi üzerine etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kövecses, Z. (2002). Metahpor: A practical introduction. Oxford: Oxford University Press.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. London, United States of America: SAGE.

Narinova, V. (2013), Kırgızistan kitle iletişim araçlarındaki ürün yerleştirme, İdil Dergisi, http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1354011189.pdf adresinden 20.06.2016 tarihinde edinilmiştir.

Pratte, R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. Curriculum Inquiry. 11 (4), 307-320.

Sağırlı, H. E. (2001). İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin başarıya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Shapiro, M. (1985). Analogies, visualization and mental processing of science stories. Paper Presented to the Information Systems Division of the International Communication Association. Honolulu, HI.

TDK, (2016a), Büyük Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5777b32a1ba4a1.55790681 adresinden 25.06.2016 tarihinde edinilmiştir.

TDK, (2016b), Büyük Türkçe Sözlük http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5777b2c15d6d67.75835529 adresinden 25.06.2016 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2002). Örtük Program, Eğitim ve Bilim, 27 (126), 31-37.



EĞİTİM FAKÜLTESİNE VE PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KAYITLI ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN BİR KARŞILAŞTIRMA

Ayşe Ülkü KAN, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aulkukan@yahoo.com

Aysel MURAT, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, ayselmurat23@gmail.com

ÖZ

Duygusal zeka başkalarının hislerini anlamayı, empati kurmayı ve yaşamın niteliğini artıran duyguları düzenlemeyi kapsayan bir yeterliktir. Bu çalışmnın amacı eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon programına kayıtlı öğrencilerin (PFE) duygusal zeka yeterlik algılarına ilişkin bir karşılaştırma yapmaktır. Bu karşılaştırma çeşitli değişkenlere (cinsiyet, alan, bölüm/anabilim dalı, kayıtlı olunan program) göre yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilen, Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılan Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) kullanılmıştır. Ölçek yedili likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte 4 alt boyut bulunmaktadır. Veriler değerlendirilirken bu boyutlar dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t Testi, tek yönlü varyans analizi, Levene testi, MWU testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin farklı boyutları doğrultusunda eğitim fakültesi ve pedagojik formasyona kayıtlı öğrencilerin duygusal zeka algılarına ilişkin benzerlikler belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, eğitim fakültesi, öğretmen adayı, pedagojik formasyon

ABSTRACT

Emotional quotient is an ability that contains understanding one's own feelings, empathy for the feelings of others and the regulation of emotion in a way that enhances living. The aim of this study is comparing the perceptions of the students enrolled in the Fourth Grade of faculty of education and pedagogigal formation course about their emotional quotient. This comparison made by a variety of variables (gender, field, section / department, enrolled program). In this study descriptive research method was used. In data collection, Trait Emotional Intelligence ScaleShort Form (TEIS-SF), developed by Petrides and Furnham (2000, 2001) and the reliability and validity of the Turkish version of which were measured by Deniz, Özer and Işık (2013) was used. Seven-point Likert-type scale has 4 sub scale. These sub scales were used while evaluating data. The obtained data were analyzed by SPSS 22. Independent groups t test and Mann Whitney U test, one way anova, Levene test were utilized to analyze the data. As a result, some similarities were determined between the perceptions of students enrolled in faculty of education and pedagogical formation course about their emotional quotient

Key Words: Emotional quotient, faculty of education, prospective teacher, pedagogical formation

GİRİŞ

Birey, daima çevresi ile uyum çabasındadır. Bunu yapmak için doğuştan getirdiği becerileri kullanır. Bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerden bir tanesi de zekâdır. Zekâ, soyut düşünme, anlama, kavrama, problem çözme, bildiklerini aktarabilme, mantık yürütme gibi zihinsel yetilerin bileşkesidir (Budak, 2003). Fakat bireyin doğuştan getirdiği potansiyelinden yeterince yararlanabilmesinde pek çok değişken söz konusudur. Bu değişkenlerin sosyal ve duyuşsal boyutlara sahip olduğu söylenebilir. Yüz binlerce kişi üzerinde yapılmış araştırmalara dayanan IQ (Intelligence Quotient-Bilişsel Zekâ)'nun aksine, duygusal zekâ yeni bir kavramdır. Kişiler arası farklılığın ne ölçüde duygusal zekâdan kaynaklandığı hakkında kesin bir şey söylemek henüz zordur. Ancak eldeki veriler duygusal zekânın oldukça güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir (Goleman, 1995).

Duygusal zekâ kavramının ön plana çıkması, insanların diğer zekâ alanlarında başarılı olmalarına rağmen gerçek hayatta başarısızlıklar göstermesiyle birlikte başlamış ve bu başarısızlıkların önemli sebebinin bu bireylerde duygusal zekâ düzeyinin düşüklüğünden kaynaklandığına inanılmıştır (Cumming, 2005). Duygularla ilgili olarak bugüne kadar çok çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ileri sürülmüş olmasına karşın "duygusal zekâ" kavramını ilk olarak ortaya koyanlar Salovey ve Mayer olmuştur. Daha sonra Goleman (1995) "Duygusal Zekâ" adlı kitabında iki tür zihnin varlığından söz etmiştir. Bu zihinlerden biri akılcı zihin, ikincisi ise duygusal zihindir. Birbirinden tamamen farklı bu iki kavrama tarzı, bireylerin zihinsel yaşantısını oluşturmak için etkileşim halindedir. Akılcı zihin, çoğunlukla farkında olunan bir kavrama tarzıdır; bilince daha yakındır. Bunun yanı sıra fevri ve güçlü, bazen de mantıksız olan bir kavrama sistemi daha vardır ki bu da duygusal zihindir (Tuğrul, 1999). Daniel Goleman' ın 1995 yılında yayınlanan "Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir" adlı kitabı, duygusal zeka kavramının tanınmasında önemli bir yere sahip olmuştur.

Duygusal zekâ ruh halini düzenleyebilme, kendini motive edip harekete geçirebilme, zorluklara göğüs gerebilme ve pes etmeme, sıkıntıların mantıksız kararlar alınmasını engellemesine izin vermeme, empati kurabilme ve umudunu hiç kaybetmeme olarak tanımlanmaktadır (Goleman, 1995). Bir kişinin duygusal anlamda zeki sayılabilmesi iş, özel yaşam ve eğitim gibi alanlarda hedeflerine ulaşabilmesinde duygularını istediği yönde kullanabilmesiyle ilişkilidir (Yeşilyaprak, 2001).

Yüksek duygusal zekâ (yüksek özyeterlik); stresi tehdit ortamı olarak görme yerine mücadele, fırsat ortamı olarak görmek olarak ifade edilmektedir. Yüksek duygusal zekâlı bireyler durumla baş edebilmek için daha yeterli baş etme mekanizmalarına sahiplerdir ve durumu bir tehdit olarak görmektense, gelişim olarak görmektedirler (Mikolajczak ve Limunet, 2008). Yüksek duygusal zekâ özelliği, bireylerin uyum sağlayıcı stratejileri seçmelerinde, negatif duyguların azaltılmasında ve olumlu duygularla yer değiştirmesinde yardımcı olmaktadır. Zor olaylar ve durumlara karşı, yüksek zekâlı bireyler, düşük duygusal zekalı bireylerden daha az stres yaşamakta, sınav zamanlarında yüksek EQ'lu bireyler, psikolojik semptomlar ve somatik şikayetleri, düşük EQ'lu bireylere nazaran daha az göstermektedir (Mikolojczak ve Limunet, 2008).

Duygusal zekâ araştırmaları son yıllarda eğitim alanında da artmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, duygusal zekânın okul yöneticilerini ve öğretmenleri alanlarında etkileyip etkilemediği ve ne düzeyde etkilediği araştırılmaktadır. Yapılan araştırmalar, özel yaşamda ve iş yaşamında başarılı olmak için sadece yüksek bilişsel zekâya sahip olmanın yeterli olmadığını göstermektedir. Başarıyı elde etmek, üretmek, karşısına çıkan problemlere en uygun çözümleri bulabilmek duygusal zekânın gelişimiyle ilişkilidir. Bu sebeple bireyin duygusal zekâsını geliştirmesi, hem kendi

hem de toplumun yararına olmaktadır (Güler, 2006: 1). EQ'nun geliştirilebilir ve öğrenilebilir bir zekâ alanı olduğu bilim adamları tarafından kabul edilmiştir (Weisinger 1998; Goleman, 1995; Shapiro 2002).

Duygusal zekâ kavramının derinlemesine araştırılması ve araştırma bulguları ışığında geliştirilmesi son derece önemlidir. Çünkü duygusal zekâ geliştirilebilen bir zekâ boyutudur ve her yönden başarılı bir hayat için anahtar rol oynamaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar da (Aysel, 2006; Dicle, 2006; Erginsoy, 2002; Güler, 2006; Ignat, 2010; Jorfi, Yaccob ve Shah, 2011; Karriem, 2010; Nancy, 2009; Öztürk, 2006; Slaski ve Cartwright, 2003; Üncü, 2007) duygusal zekânın gerek özel hayatta, gerekse iş hayatında önemli olduğunu göstermektedir. Erdoğdu (2008)'ya göre, gerek profesyonel gerekse özel yaşam boyutunda yaşanan çatışma düzeyindeki yoğunluk, enerji kaybı ve performansı yönetememe, yaşamdan tatmin olamama ve dolayısıyla gelişen negatif duyguları yönetmede karşılaşılan güçlükler duygusal zekâya olan ilgiyi ve yönelimi arttırmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon programına kayıtlı öğrencilerin duygusal zeka yeterlik algılarına ilişkin bir karşılaştırma hedeflenmiştir ve duygusal zekalarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, alan, bölüm/anabilim dalı, kayıtlı olunan program) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) 'nun iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarına ilişkin duygusal zekâ puanları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2. Öğretmen adaylarının DZÖÖ-KF 'nin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarına ilişkin duygusal zekâ puanları alanlarına göre değişmekte midir?

3. Öğretmen adaylarının ölçeğin iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarına ilişkin duygusal zekâ puanları kayıtlı oldukları programa göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2012: 77). Çalışma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma örneklemi ise Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon programına kayıtlı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya toplamda 1261 öğrenci katılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	798	63,3
Erkek	463	36,7
Kayıtlı Olunan Program		
PFE	923	73,2
Eğitim Fak	338	26,8

Alan			
	Sözel	600	47,6
	Sayısal	265	21,0
	Eşit ağırlık	344	27,3
	Yetenek	52	4,1
	Toplam	1261	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, toplam 1261 kişiden 798'inin (%63,3) kadın, 463'ünün (%36,7) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların kayıtlı oldukları programa göre 923'ünün (%73,2) PFE' ye kayıtlı, 338'inin (%26,8) eğitim fakültesine kayıtlı son sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri alanlara göre dağılımları incelendiğinde, 600'ünün (%47,6) sözel, 265'inin (%21) sayısal, 344'ünün (%27,3) eşit ağırlık ve 52'sinin (%4,1)yetenek alanında olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada veriler Duygusal Zekâ Özellik Ölçeği-Kısa Formu (DZÖÖ-KF) ile toplanmıştır. Ölçek Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışması Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından yapılmıştır. Yedili likert tipindeki ölçek maddeleri kesinlikle katılmıyorumdan kesinlikle katılıyoruma doğru derecelendirilmiştir. DZÖÖ-KF'nun iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için ölçeğin KMO değeri .88, Bartllet testi sonuçları ise 4848,549, p=.000biçiminde ve Cronbach Alpha değeri .79 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte, iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutları yer almaktadır. Ölçek aralık genişliği: 1.00-1.85 aralığı 1'e (Kesinlikle Katılmıyorum), 1.86-2.71 aralığı 2'ye (Katılmıyorum), 2.72-3.57 aralığı 3'e (Kısmen Katılmıyorum), 3.58-4.43 aralığı 4'e (Kararsızım), 4.44-5.29 aralığı 5'e (Kısmen Katılıyorum), 5.30-6.15 aralığı 6'ya (Katılıyorum), 6.16-7.00 aralığı 7'ye (Kesinlikle Katılıyorum) denk gelmektedir. Elde edilen veriler, SPSS 22 paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi**,** levene testi ve MWU testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Tablo 2'de katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Min	Max	$\overline{X}$	S.S
İyi Oluş	1261	1,00	7,00	5,1011	1,17998
Öz Kontrol	1261	1,00	7,00	4,3779	1,21831
Duygusallık	1261	1,50	7,00	4,7962	1,04069
Sosyallik	1261	1,00	7,00	4,9954	1,14284
Genel Toplam	1261	1,60	6,75	4,8317	,82015

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin, iyi oluş alt boyutuna ilişkin puanların ortalaması 5.10; Öz kontrol alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 4.37; Duygusallık alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 4.79; Sosyallik alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 4.99 olarak belirlenirken; Duygusal zekâ ölçeğinin tamamına ilişkin puan ortalaması ise 4.83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin standart sapma değeri ise .82 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâ toplamı ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları dikkate alındığında; iyi oluş alt boyutunun "kısmen katılıyorum" (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu, öz kontrol alt boyutunun "kararsızım" (ortalama düzeyde) seviyesinde olduğu, duygusallık alt boyutunun "kısmen katılıyorum" (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu, sosyallik alt boyutunun "kısmen katılıyorum" (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu, toplam duygusal zekânın ise "kısmen katılıyorum" (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin toplam duygusal zekâ ve alt boyutlarına bakıldığında genel olarak ortalamanın biraz üzerinde oldukları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin iyi birer öğretmen olabilecekleri düşünülebilir. Öğrencilerin toplam duygusal zekâ ve alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın iyi oluş, en düşük ortalamanın öz kontrol alt boyutunda olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 3' te duygusal zekâ yeterlik algılarının katılımcıların görüşlerinin öğrenim gördükleri alanlara göre karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarının öğrenim gördükleri alana göre karşılaştırıldığı varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İyi oluş	Gruplar Arası	7,465	3	2,488	1,791	,147
	Gruplar İçi	1746,893	1257	1,390		
	Toplam	1754,358	1260			
Öz kontrol	Gruplar Arası	5,345	3	1,782	1,201	,308
	Gruplar İçi	1864,847	1257	1,484		
	Toplam	1870,193	1260			
Duygusallık	Gruplar Arası	1,489	3	,496	,458	,712
	Gruplar İçi	1363,133	1257	1,084		
	Toplam	1364,622	1260			
Sosyallik	Gruplar Arası	2,392	3	,797	,610	,609
	Gruplar İçi	1643,269	1257	1,307		
	Toplam	1645,661	1260			
Genel Toplam	Gruplar Arası	1,376	3	,459	,682	,563
	Gruplar İçi	846,155	1257	,673		
	Toplam	847,531	1260			

Araştırmaya katılan öğrencilerin, duygusal zekâ yeterlik algılarının toplam puan ve alt boyut puan ortalamalarının, öğrenim gördükleri alana göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına bakıldığında gerek ölçeğin İyi oluş, Öz kontrol, Duygusallık ve Sosyallik alt boyutlarına gerekse ölçeğin geneline ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tablo 4'te katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarının cinsiyete göre değerlendirildiği bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarının cinsiyete göre değerlendirildiği bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S.S	S.d	t	p
İyi oluş	Kadın	798	5,1125	1,16278	1259	,449	.654
	Erkek	463	5,0815	1,21006			
Öz kontrol	Kadın	798	4,3412	1,23288	1259	-1,405	.160
	Erkek	463	4,4411	1,19145			
Duygusallık	Kadın	798	4,8459	1,03932	1259	2,229*	.026
	Erkek	463	4,7106	1,03859			
Sosyallik	Kadın	798	5,0138	1,12152	1259	,748	.454
	Erkek	463	4,9638	1,17924			
Genel Toplam	Kadın	798	4,8296	,79805	1259	-,122	.903
	Erkek	463	4,8354	,85777			

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ yeterlik algılarının toplam ve alt boyut puan ortalamalarının, cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında ölçeğin İyi oluş, Öz kontrol, ve Sosyallik duygusallık alt boyutlarına ilişkin katılımcıların cinsiyetleri açısından bir fark belirlenmezken ölçeğin duygusallık alt boyutuna ilişkin olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (t=2.229, p<.05). Söz konusu bu farkın kadın katılımcılar ($\overline{X}$ =4,84) lehine oluştuğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle kadın katılımcıların ölçeğin duygusal zekâ alt boyutluna ilişkin puan ortalamalı erkek katılımcılara göre daha yüksek bulunmuştur. Tablo 5'te katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarının kayıtlı oldukları programa göre değerlendirildiği bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algılarının kayıtlı oldukları programa göre değerlendirildiği bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Fakülte	N	$\overline{X}$	S.S	S.d	t	p
İyi oluş	PFE	923	5,0924	1,19672	1259	.435	.664
	Eğitim Fak	338	5,1250	1,13438			
Öz kontrol	PFE	923	4,3757	1,25430	1259	-1.112	.911

	Eğitim Fak	338	4,3839	1,11588			
Duygusallık	PFE	923	4,8169	1,04886		1.168	.243
	Eğitim Fak	338	4,7396	1,01741	1259		
Sosyallik	PFE	923	4,9984	1,17179		.158	.875
	Eğitim Fak	338	4,9874	1,06137	1259		
Genel Toplam	PFE	923	4,8388	,83098		.505	.613
	Eğitim Fak	338	4,8124	,79070	1259		

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zekâ yeterlik algılarının toplam ve alt boyut puan ortalamalarının, kayıtlı oldukları programa göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan t testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin İyi oluş, Öz kontrol, Duygusallık ve Sosyallik alt boyutlarına gerekse ölçeğin geneline ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Başka bir ifade ile eğitim fakültesi son sınıfa kayıtlı öğrenciler ve PFE' ye kayıtlı öğrencilerin görüşleri arasında bir fark belirlenmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

DZÖÖ-KF kullanılarak yapılan değerlendirmelerde ölçeğin alt boyutlarına ilişkin hesaplamalar yapılmıştır. Ölçeğin genel toplamına ilişkin duygusal zekâ yeterlik algısı kısmen katılıyorum ($\overline{X}$=4.83) düzeyindedir. Katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algısı alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamasının iyi oluş alt boyutunda "kısmen katılıyorum" (ortalamanın biraz üzeri) seviyesinde olduğu, en düşük ortalamanın öz kontrol alt boyutunda "kararsızım" (ortalama düzeyde) seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin algılarının çok olumsuz olmadığı söylenebilir. İleride öğretmenlik yapacağı düşünülen katılımcıların kendilerine ilişkin böyle bir algıya sahip olmaları sevindiricidir. Nitekim Barbuto ve Burbach, (2006), ruh halleri olumlu olan kişilerin, karşılarına çıkan problem ve sorunlar ne kadar büyük olursa olsun, çaresizliğe düşmeden bu problemlerin içindeki fırsatları görüp daha kolay çözüm üretebildiklerine vurgu yapmışlardır.

Mevcut çalışmada katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algıları öğrenim gördükleri alana göre farklılaşmamıştır. Ancak Özdemir (2015) yaptığı benzer bir çalışmada, eşit ağırlık alanı öğrencilerinin duygusal zekâ öz kontrol düzeylerinin sayısal alanındakilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine katılımcıların duygusal zekâ yeterlik algıları, kayıtlı oldukları programa göre de farklılaşmamıştır. Cinsiyet dikkate alınarak yapılan karşılaştırmada ise ölçeğin duygusallık alt boyutuna ilişkin olarak kadın öğretmen adayların lehine bir fark belirlenmiştir. Otacıoğlu, (2009), Bender, (2006), Austin ve arkadaşları, (2005), Mayer ve arkadaşları, (1999); İşmen, (2001) yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre daha fazla duygusal zekâ düzeyine sahip olduğunu gösteren bulgular elde etmişlerdir. Maliha ve Rehana (2010), Girgin (2002), İşmen (2004) tarafından yapılan farklı araştırmalarda da cinsiyete göre duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen yetiştirme programlarının duygusal zekâyı destekleyecek nitelikte şekillendirilmesinin gerektiği vurgulanabilir. Ebetteki bu durum sadece üniversitelerle sınırlı düşünülmemeli; eğitim

sürecinin bütününe bireylerin kendilerini duygusal zekâ bağlamında geliştirici etkinlikler konmalıdır. Bu noktada belki de yapılaması gereken en önemli şey bireylerin, ailelerin ve eğitimcilerin duygusal zekâya ilişkin farkındalık düzeylerini geliştirmek ve bunu geliştirmeye dönük seminerler ve etkinlikler düzenlemektir.

KAYNAKÇA

Austin, E. Evans, R. Goldwater ve Potte, V.(2005). A preliminary study of emotional intelligence, emphaty and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, Vol. 39, 1395-1405.

Aysel, L. (2006). Liderlik ve duygusal zekâ. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli

Barbuto, J. E. & Burbach, M. E. (2006). The emotional intelligence of transformational leaders: a field study of elected officials, *The Journal of Social Psychology*, *146* (1), 51-64.

Bender, M. (2006). Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Budak, S. (2003), Psikoloji Sözlüğü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zekâ özellik ölçeği-kısa formu (teıque-sf) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *38* (169).

Dicle, A. N. (2006). Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zeka düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (23), 62-76.

Erginsoy, D. (2002). Duygusal zekâ ve kişilerarası ilişkiler tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Goleman, Daniel (1995). *Duygusal Zekâ (Neden IQ' dan Daha Önemlidir)* (29. Basım). B. S. Yüksel(Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Dokümantasyon Merkezi-190268.

Ignat, A.A. (2010). Teachers‟ satisfaction with life, emotional ıntelligence and stress reactions. *Suceava Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series, LXII* (2), 32–41.

İşmen, E. A. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2001, Sayı 13, Sayfa: 111-124.

İşmen, E. A. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(11), 55-75

Jorfi, H., Yaccob, H.F.B. and Shah, I. (2011). Human resource management – emotional ıntelligence: communication effectiveness mediates the relationship between stress

management and job satisfaction. *International Journal of Managing Information Technology*, *3* (4), 1-7.

Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. (23.Basım). Ankara: Nobel.

Karriem, K.L. (2010). The relationship between stress and emotional intelligence among direct-care workers, Doktoral Dissertation, Unıversity of Phoenıx.

Maliha, N. & Rehana, M. (2010) An exploration of emotional intelligence of the students of ıuı in relation to gender, age and academic achievement, Bulletin of Education and Research June 2010, 32(1), 37-51.

Mayer, J. ; Caruso, D. ; Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence", Intelligence 27 (4), 267-298.

Mikolajczak, M., & Limunet, O. (2008). TEQ and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, *44*, 144-153.

Nancy, D.V. (2009). The relationship between teacher burnout and emotional ıntelligence: a pilot study, Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University.

Otacıoğlu, S.(2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 19(1), 85-96.

Öztürk, A. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 29, *313-320.*

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality, 15* (6), 425-448.

Shapiro, L. E. (2002). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek* (Çev. Ü. Kartal). İstanbul: Varlık.

Slaski, M. and Cartwrigh, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, 233–239.

Tuğrul,C. (1999). Duygusal Zekâ. Klinik Psikiyatri Dergisi, 1:12-20.

Üncü, S. (2007). Duygusal zekâ ve evlilik doyumu ilişkisi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Weisinger, H. (1998). İş yaşamında duygusal zekâ. İstanbul: MNS .

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *7* (25), 139-146.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ İLETİŞİM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

İjlal OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, iocak@aku.edu.tr

Gülçin KARAKUŞ, Cumhuriyet Anadolu Lisesi, karakusgulcin@gmail.com

ÖZ

İletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecinde konuşan ve dinleyenin, güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışlarının oldukça karmaşık bir şekli olarak tanımlanmaktadır. Başarılı bir eğitimin en önemli özelliklerinden biri öğretmen ve öğrenci arasında kurulan etkili iletişim ortamıdır. Nitekim öğrencinin derslerde verimliliği arttırmak için okullarda iletişimin sağlanması, desteklenmesi gerekmektedir. Öğretme süreci ise iletişim süreci olarak algılanabilir ve bu sürecinin başarılı olması, öğretmenlerin iletişim becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili bir iletişim becerisine sahip olması sağlanmalıdır. Bu durum öğretmen adaylarının eğitim ortamında iletişimin önemini anlamaları ve yeterli iletişim becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü, okumakta olduğu bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmesidir. Tarama modeli kullanılan çalışmada veriler Dursun ve Aydın (2011) tarafından Türkçe' ye uyarlaması yapılan "İletişimci Biçimleri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesinde okuyan 235 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H-Test kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyetin iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığı, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının ve Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin daha iyi olduğu, daha az süre internet kullanımının arkadaş çalılığı ve açıklık alt boyutlarında, daha uzun süre internet kullanımının ise etki bırakan ve dramatize eden alt boyutlarında daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir.

ABSTRACT

Communication is described as a complex human behavior including generating information, transmission and interpretation. It also includes speakers' listening process, motives, perceptions, trends and attitude. One of the most important features of a successful education is an effective communication established between teachers and students. In order to improve students' efficiency in courses schools should support communication. Teaching process is directly related to the communication skills of teachers. Therefore teachers should have effective communication skills. For pre-service teachers it is also very important to have a good communication skills. The purpose of the study is to investigate pre-service teachers' communication skills. The data of study have been gathered through the administration of Communicator Style Instrument developed by Dursun and Aydın (2011) The sample of study consists of 235 pre-service teachers at Afyon Kocatepe University. In this study, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H-Test have been used to find out if there is a statistical difference between the descriptive variables such as gender, field ,the high school they graduated from and internet usage. Results show that there is no statistical difference in terms of gender, Anatolian High School graduates and Science pre-service teachers have better communication skills, using less internet effect being friendly and honest, using more internet effect effectiveness and dramatization of pre-service teachers'.

GİRİŞ

Modern toplumlarda insanların belirli bir olguya nasıl anlam yüklediklerini, bu anlamları hangi kaynaklar, kültürler, kanallar veya araçlarla ilettiklerini anlamak gerekmektedir. Çünkü akademik, kişisel ve mesleki gelişim için belirli bir iletişim seviyesinde olmak son derece önemli ve yaşamı kolaylaştırıcı bir özelliktir (Morreale & Pearson, 2008; Gölönü ve Karcı, 2010). Etkili iletişimin kurulabildiği bir toplumda bireyler birbirlerini daha iyi anlar ve aralarında daha az anlaşmazlık yaşanır.

İletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci (Dökmen, 1997), konuşan ve dinleyenin, güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışlarının oldukça karmaşık bir şekli olarak tanımlanmaktadır (Bulut Bozkurt, 2004). İletişim günlük hayatın önemli bir unsurudur. İnsanlar toplum içinde iletişim sayesinde sosyalleşir ve kendilerinden istenen davranışları sergilerler (Dabaj, 2011). İletişim gerek bilgi vermek amacını taşısın, gerek önemli kararların alınmasına destek sağlayacak yapıda olsun, daima bir amaca yönelik olmalıdır (OECD, 2004). Birey kendi duygu ve düşüncelerini dile getirme, kendini etrafındaki insanlara dinletme ihtiyacı duyar (Gürgen, 1997). Bu amaçla ise iletişim kurma çabasındadır. Eğer bir birey yeterli seviyede iletişim becerisine sahipse kendini daha doğru ifade eder ve karşısındakini de bir o kadar iyi anlar (Gölönü ve Karcı, 2010). İnsanoğlunun etkili bir anlayış oluşturabilmesi, duygularını ifade edebilmesi ve bilgi alış verişinde bulunabilmesi için iletişim aracılığıyla bağlantı kurmaya ihtiyacı vardır. Bu noktada iletişimin ne kadar etkili olduğu verilen mesaja ve alınan geri dönüte bağlıdır (Dabaj, 2011). Bu durum iletişimde açık ve anlaşılır olmayı gerektirir.

İnsan her ne kadar konuşabilme yeteneği ile doğmuş olsa da etkili ve uygun iletişim kurabilme becerisi sonradan öğrenilmektedir. Özellikle eğitimin temel bir amacı da bireylere bu şekilde etkili bir iletişim kurabilme becerisi kazandırmaktır. Eğitim ortamında etkili iletişim kurmak ve kurulan bu iletişimin kalitesini arttırmak ilerde o toplumun iletişim kalitesini de aynı oranda arttıracaktır (Morreale & Pearson, 2008).

Başarılı bir eğitimin en önemli özelliklerinden biri öğretmen ve öğrenci arasında kurulan etkili iletişim ortamıdır. Nitekim öğrencinin derslerde verimliliği arttırmak için okullarda iletişimin sağlanması, desteklenmesi gerekmektedir (Dabaj, 2011). Öğrenme sürecinde hem yazılı hem de sözel iletişim kanallarının uygun şekillerde kullanılmalıdır. Modern öğrenme teorilerine göre artık öğrenci bilgiyi farklı şekillerde, farklı yöntemlerle, iletişim kurarak kendisi yapılandırmalıdır. Sınıf ortamında öğrenciler zaman zaman kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar, bu durumun nedeni kimi zaman okudukları okulun, öğretmenin nitelikleri, çevreye bağlı nedenler iken kimi zaman ise kendileri ile ilgili sorunlardan kaynaklanmaktadır. Örneğin öğrencinin geçmişte yaşadığı iletişimle ilgili bir olumsuzluk onun ilerde de olumsuz bir tutuma sahip olmasına neden olabilmektedir (Yelok ve Sallabaş, 2009). Bu nedenle öğrenci ile olumlu bir iletişim kurmak eğitim ortamının vazgeçilmez öğesidir. Etkili bir öğretmen mükemmel bir iletişimcidir (Bozkurt Bulut, 2004). Aslında öğretmenlik bir iletişim mesleğidir ve hatta iletişim öğretmenlik mesleğinin en önemli ölçütlerinden biridir. Öğretme süreci ise iletişim süreci olarak algılanabilir ve bu sürecinin başarılı olması, öğretmenlerin iletişim becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Piji Küçük, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin etkili bir iletişim becerisine sahip olması sağlanmalıdır. Bu durum öğretmen adaylarının eğitim ortamında iletişimin önemini anlamaları ve yeterli iletişim becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Dilekmen, Başcı, Bektaş, 2008). Çünkü öğrencilerde bulunması istenen özellikleri onlara kazandırabilmek için öncelikle bu özelliklerin ileride onlara eğitim verecek olan öğretmen adaylarında bulunması gerekmektedir (Sarıca, Yenice, Karasakaloğlu, 2009). Öğrencilerin iletişim becerisine sahip olabilmeleri ancak sınıf ortamında aldıkları eğitim süresinde tecrübe edindikleri iletişimle ilgili deneyimlerine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarında iletişim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Güven ve Yalçınkaya Akyüz, 2001). Çünkü iletişim becerisine sahip bir öğretmen öğrencileriyle o ders alanına yönelik olumlu ilişkiler kurması yanında, o dersi öğrencilere sevdirme noktasında da başarılı olmaktadır (Piji Küçük, 2012). Bu bağlamda etkili iletişim ortamlarında verilen eğitim öğrenci başarısını ve dolayısıyla toplumun refahını sağlayan bir araç olacaktır (Dabaj, 2011). Literatürde iletişime yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği programını göz önüne alırken (Pehlivan, 2005; Elkatmış ve Ünal, 2014; Bulut, 2004; Saracoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Tümkaya, 2011; Çiftçi ve Taşkaya, 2010) diğer bazı

çalışmalar ise müzik (Piji Küçük, 2012), yabancı dil(Yalman ve Hamidi, 2014), Türkçe (Maden,2010) ve okul öncesi(Tunçeli, 2013), beden eğitimi(Yılmaz ve Çimen, 2008) öğretmenliği gibi bölümleri ele almıştır. Buna karşın farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının iletişim becerilerini belirlemeye yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyet, mezun olunan okul türü, okumakta olduğu bölüm ve günlük internet kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmesidir.

Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Alt problemler

1. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri okumakta oldukları bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri günlük internet kullanım süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerdir (Karasar, 1994). Bu çalışmada Ege bölgesinde bir devlet üniversitesinin son sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinde bazı değişkenlere göre fark oluşup oluşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 235 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin son sınıf öğretmen adaylarından seçilmesinin nedeni öğretmen adaylarının son sınıfa geldiklerinde iletişim becerilerinin bazı değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu bağlamda örneklem amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır, pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.

Veri Toplama Aracı

U araştırmanın verileri Norton (1978, 1983) tarafından geliştirilen ve uyarlama çalışmaları Dursun ve Aydın (2011) tarafında gerçekleştirilen İletişimci Biçimleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. İletişimci Biçimleri Ölçeğinde yer alan 11 ayrı iletişimci biçimi (Arkadaş Canlısı (a:0.57), Etki Bırakan (a: 0.75), Rahat (a: 0.33), Tartışmacı (a: 0.60), İlgili (a: 0.48), Kesin (a: 0.38), Sözsüz İletişim Kuran(a: 0.61), Dramatize Eden (a: 0.45),Açık (a: 0.44), Baskın (a: 0.63), İletişimci İmajı (a: 0.78)), bireylerin gerek günlük yaşamlarında gerekse öğrenme ortamlarında üstlendikleri temel karakter tiplerini göstermektedir. Ölçeğin doğrulanmış madde toplam korelasyon değerlerinin tamamı pozitif yönde olup, bu değerlerin ortalaması .45 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha .856 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Yapılan normallik testi sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için elde edilen verilerin normal dağılım göstermemeleri nedeniyle verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, faktör yükleri, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H-Test istatistik işlemleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

İletişim Becerisi	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Arkadaş Canlısı	Kız	200	119.77	239.53	3146.500	.337
	Erkek	35	107.90	3776.50		
Etki Bırakan	Kız	200	118.45	23689.50	3410.500	.808
	Erkek	35	115.44	4040.50		
Rahat	Kız	200	117.17	23434.00	3334.000	.653
	Erkek	35	122.74	4296.00		
Tartışmacı	Kız	200	115.92	23184.50	3084.500	.259
	Erkek	35	129.87	4545.50		
İlgili	Kız	200	118.23	23654.00	3455.000	.902
	Erkek	35	116.71	4085.00		
Kesin	Kız	200	118.44	23688.00	3412.000	.811
	Erkek	35	115.49	4042.00		
Sözsüz İletişim Kuran	Kız	200	119.17	23834.00	3266.000	.524
	Erkek	35	111.31	3896.00		
Dramatize Eden	Kız	200	116.70	23339.00	3239.000	.476
	Erkek	35	125.46	4391.00		
Açık	Kız	200	121.18	24236.50	2863.500	.084
	Erkek	35	99.81	3493.50		
Baskın	Kız	200	118.53	23705.00	3395.000	.776
	Erkek	35	115.00	4025.00		
İletişimci İmajı	Kız	200	115.85	23170.00	3070.000	.243
	Erkek	35	130.29	4560.00		

Tablo 1'in devamı

Toplam	Kız	200	118.93	23786.50	3313.500	.615
	Erkek	35	112.67	3943.50		

*p < 0.05

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

2. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde mezun oldukları okul türünün anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarını Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Mezun Ol. Lise Türü	N	Sıra	S.S.	X^2	P	Anlamı Fark
Arkadaş Canlısı	1.Düz Lise	51	113.31	.63942	4.284	.509	
	2.And. Lisesi	81	113.48				
	3.Fen Lisesi	5	118.60				
	4.Mes.Lisesi	59	118.05				
	5.And.Ö.Lisesi	31	140.40				
	6.Diğer	7	105.07				
	Toplam	235					
Etki Bırakan	1.Düz Lise	51	102.88	.67278	10.159	.071	
	2.And. Lisesi	81	109.49				
	3.Fen Lisesi	5	11.7				
	4.Mes.Lisesi	59	131.75				
	5.And.Ö.Lisesi	31	141.44				
	6.Diğer	7	113.71				
	Toplam	235					
Rahat	1.Düz Lise	51	117.86	.68154	2.368	.796	
	2.And. Lisesi	81	118.40				
	3.Fen Lisesi	5	81.80				
	4.Mes.Lisesi	59	120.52				
	5.And.Ö.Lisesi	31	113.42				
	6.Diğer	7	139.43				
	Toplam	235					
Tartışmacı	1.Düz Lise	51	135.52	.64966	6.528	.258	
	2.And. Lisesi	81	110.52				
	3.Fen Lisesi	5	142.30				
	4.Mes.Lisesi	59	112.26				
	5.And.Ö.Lisesi	31	120.65				
	6.Diğer	7	93.64				
	Toplam	235					
İlgili	1.Düz Lise	51	106.92	.63629	14.073	015	5>6
	2.And. Lisesi	81	108.76				
	3.Fen Lisesi	5	96.50				
	4.Mes.Lisesi	59	132.14				
	5.And.Ö.Lisesi	31	146.27				
	6.Diğer	7	78.14				
	Toplam	235					
Kesin	1.Düz Lise	51	117.93	.72866	8.065	.153	
	2.And. Lisesi	81	111.34				
	3.Fen Lisesi	5	111.80				
	4.Mes.Lisesi	59	111.18				
	5.And.Ö.Lisesi	31	149.10				
	6.Diğer	7	119.79				

	Toplam	235				

Tablo 2.'nin devamı

Sözsüz İletişim Kuran	1.Düz Lise	51	101.67	.54487	9.550	.089
	2.And. Lisesi	81	110.43			
	3.Fen Lisesi	5	127.40			
	4.Mes.Lisesi	59	131.89			
	5.And.Ö.Lisesi	31	138.23.			
	6.Diğer	7	113.57			
	Toplam	235				
Dramatize Eden	1.Düz Lise	51	107.41	.63175	5.147	.398
	2.And. Lisesi	81	116.38			
	3.Fen Lisesi	5	114.70			
	4.Mes.Lisesi	59	119.09			
	5.And.Ö.Lisesi	31	140.87			
	6.Diğer	7	107.29			
	Toplam	235				
Açık	1.Düz Lise	51	121.53	.62531	1.364	.928
	2.And. Lisesi	81	113.07			
	3.Fen Lisesi	5	113.10			
	4.Mes.Lisesi	59	124.76			
	5.And.Ö.Lisesi	31	114.61			
	6.Diğer	7	110.36			
	Toplam	235				
Baskın	1.Düz Lise	51	140.00	.73947	10.381	.065
	2.And. Lisesi	81	106.09			
	3.Fen Lisesi	5	144.70			
	4.Mes.Lisesi	59	111.08			
	5.And.Ö.Lisesi	31	125.50			
	6.Diğer	7	98.43			
	Toplam	235				
İletişimci İmajı	1.Düz Lise	51	132.84	.65684	5.597	.347
	2.And. Lisesi	81	107.43			
	3.Fen Lisesi	5	106.80			
	4.Mes.Lisesi	59	116.33			
	5.And.Ö.Lisesi	31	128.29			
	6.Diğer	7	106.57			
	Toplam	235				
Toplam	1.Düz Lise	51	117.73	.43256	5.536	.354
	2.And. Lisesi	81	107.98			
	3.Fen Lisesi	5	108.20			
	4.Mes.Lisesi	59	124.34			
	5.And.Ö.Lisesi	31	138.06			
	6.Diğer	7	100.64			
	Toplam	235				

Tablo 2 incelendiğinde mezun olunan okul türü açısından öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde sadece *İlgili* alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Farkın kaynağı ise Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının Diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre *İlgili* alt boyutunda iletişim becerilerinin daha yüksek olmasındır.

3. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri okumakta oldukları bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde okumakta oldukları bölüm değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Bölüme Göre İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Bölüm	N	Sıra	S.S.	X^2	P	Anlamı Fark
Arkadaş Canlısı	1.Mat.Öğrt.	43	119.14	.63942	5.288	.152	
	2.FenB.Öğrt.	34	141.79				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	113.65				
	4.Sınıf Öğrt.	89	111.73				
	Toplam	235					
Etki Bırakan	1.Mat.Öğrt.	43	104.93	.67278	6.364	.095	
	2.FenB.Öğrt.	34	140.69				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	122.28				
	4.Sınıf Öğrt.	89	112.33				
	Toplam	235					
Rahat	1.Mat.Öğrt.	43	127.57	.68154	1.124	.771	
	2.FenB.Öğrt.	34	113.47				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	115.59				
	4.Sınıf Öğrt.	89	116.97				
	Toplam	235					
Tartışmacı	1.Mat.Öğrt.	43	111.36	.64966	8.449	.038	2>1 2>4
	2.FenB.Öğrt.	34	118.72				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	136.83				
	4.Sınıf Öğrt.	89	106.33				
	Toplam	235					
İlgili	1.Mat.Öğrt.	43	111.44	.63629	4.817	.186	
	2.FenB.Öğrt.	34	132.53				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	126.70				
	4.Sınıf Öğrt.	89	108.87				
	Toplam	235					
Kesin	1.Mat.Öğrt.	43	110.20	.72866	2.931	.402	
	2.FenB.Öğrt.	34	135.35				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	116.72				
	4.Sınıf Öğrt.	89	116.13				
	Toplam	235					
Sözsüz İletişim Kuran	1.Mat.Öğrt.	43	109.10	.54487	2.093	.553	
	2.FenB.Öğrt.	34	122.13				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	125.99				
	4.Sınıf Öğrt.	89	114.53				
	Toplam	235					
Dramatize Eden	1.Mat.Öğrt.	43	119.24	.63175	1.689	.639	
	2.FenB.Öğrt.	34	129.28				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	119.28				
	4.Sınıf Öğrt.	89	112.10				
	Toplam	235					
Açık	1.Mat.Öğrt.	43	105.45	.62531	4.578	.205	
	2.FenB.Öğrt.	34	136.54				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	121.75				
	4.Sınıf Öğrt.	89	114.07				
	Toplam	235					
Baskın	1.Mat.Öğrt.	43	108.66	.73947	2.116	.549	
	2.FenB.Öğrt.	34	127.31				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	123.43				
	4.Sınıf Öğrt.	89	114.74				
	Toplam	235					
İletişimci	1.Mat.Öğrt.	43	121.38	.65684	9.776	.021	2>4

İmajı	2.FenB.Öğrt.	34	149.43				2>3
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	113.33				
	4.Sınıf Öğrt.	89	107.98				
	Toplam	235					
Toplam	1.Mat.Öğrt.	43	106.44	.43256	8.667	.034	2>1 2>4
	2.FenB.Öğrt.	34	142.94				
	3.OkulÖ.Öğrt.	69	125.83				
	4.Sınıf Öğrt.	89	107.99				
	Toplam	235					

Tablo 3 incelendiğinde bölüm değişkenine göre Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarının ölçeğin *Tartışmacı* alt boyutunda Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından, *İletişimci İmajı* alt boyutunda Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından ve ölçeğin toplam puanlarında ise Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

4. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri günlük internet kullanım süresi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde günlük internet kullanım süresi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Okumakta Oldukları Bölüme Göre İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	İnternet Süresi	N	Sıra	S.S.	X^2	P	Anlamı Fark
Arkadaş Canlısı	1Saatten az	26	152.35	.63942	9.402	.024	1>3 1>2
	1-2 Saat	69	112.34				
	2-4 Saat	73	107.09				
	4-6 Saat	67	122.39				
	Toplam	235					
Etki Bırakan	1Saatten az	26	133.69	.67278	15.118	.002	4>2 4>3
	1-2 Saat	69	102.43				
	2-4 Saat	73	106.06				
	4-6 Saat	67	140.96				
	Toplam	235					
Rahat	1Saatten az	26	103.67	.68154	2.420	.490	
	1-2 Saat	69	112.90				
	2-4 Saat	73	124.19				
	4-6 Saat	67	122.07				
	Toplam	235					
Tartışmacı	1Saatten az	26	135.62	.64966	2.202	.532	
	1-2 Saat	69	112.82				
	2-4 Saat	73	116.75				
	4-6 Saat	67	117.87				
	Toplam	235					
İlgili	1Saatten az	26	130.37	.63629	2.192	.534	
	1-2 Saat	69	115.47				
	2-4 Saat	73	111.06				
	4-6 Saat	67	123.54.				
	Toplam	235					
Kesin	1Saatten az	26	106.69	.72866	3.056	.383	
	1-2 Saat	69	109.54				
	2-4 Saat	73	124.94				
	4-6 Saat	67	123.37				
	Toplam	235					

	1Saatten az	26	111.79				
Sözsüz İletişim Kuran	1-2 Saat	69	119.32				
	2-4 Saat	73	110.02	.54487	2.686	.443	
	4-6 Saat	67	127.75				
	Toplam	235					
	1Saatten az	26	135.54				
	1-2 Saat	69	107.28				4>3
Dramatize Eden	2-4 Saat	73	107.20	.63175	9.233	.026	4>2
	4-6 Saat	67	134.00				
	Toplam	235					
	1Saatten az	26	147.21				
	1-2 Saat	69	103.09				1>2
Açık	2-4 Saat	73	114.11	.62531	9.501	.023	4>2
	4-6 Saat	67	126.25				1>3
	Toplam	235					
	1Saatten az	26	128.10				
	1-2 Saat	69	105.83				
Baskın	2-4 Saat	73	113.42	.73947	5.866	.118	
	4-6 Saat	67	131.61				
	Toplam	235					
	1Saatten az	26	123.15				
İletişimci İmajı	1-2 Saat	69	114.44				
	2-4 Saat	73	112.89	.65684	1.532	.675	
	4-6 Saat	67	125.23				
	Toplam	235					
	1Saatten az	26	133.75				
	1-2 Saat	69	103.92				
Toplam	2-4 Saat	73	110.92	.43256	9.022	.029	4>2
	4-6 Saat	67	134.27				4>3
	Toplam	235					

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin *Arkadaş Canlısı* ve *Açık* alt boyutlarında 1 Saatten az internet kullanan öğretmen adaylarının puanlarının 1-2 Saat ve 2-4 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. *Etki Bırakan* alt boyutunda 4-6 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanları 1-2 Saat ve 2-4 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanlarından yüksektir. *Açık* alt boyutunda 4-6 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanları 2-4 Saat internet kullananlardan yüksektir. Ölçeğin *Dramatize Eden* alt boyutunda ve toplamında ise 4-6 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanları 2-4 Saat ve 4-6 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının iletişim becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmadan elde edilen bu bulgu ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara (Çevik, 2011; Elkatmış ve Ünal, 2014; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Gülbahçe, 2010; Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008; Pehlivan, 2005; Günay, 2003; Tunçeli, 2013; Kılcıgil, Bilir, Özdinç, Erdoğan ve Erdoğan, 2009; Şirin ve Izgar, 2013) ve bu sonuçtan farklı olarak cinsiyet değişkeninin iletişim becerisi üzerinde genellikle kız öğrenciler lehine etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede, başkalarıyla paylaşmada ve çevreleri ile etkileşimde bulunmada herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise incelendiğinde mezun olunan okul türü değişkeninin öğretmen adaylarının iletişim becerilerinde sadece İlgili alt boyutunda etkili olduğu, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının Diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre bu alt boyutta iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili alt boyutunda yer alan maddelerin (söylenen şeyi her zaman aynen tekrar edebilirim, insanlara karşı empatik duygular içinde olduğumu

daima gösteririm, son derece dikkatli (ilgili) bir iletişimciyimdir) özellikle öğretmenlik mesleğinde önemli bir etkiye sahip olmaları ve Anadolu Öğretmen Liselerinin bu beceriyi yeterli düzeyde verme çabasında olmaları bu durumun bir nedeni olabilir. Bu durumun nedeni Anadolu Öğretmen Liselerinde verilen eğitim süresince öğretmenliğe yönelik derslerin örneğin öğretim ilke ve yöntemleri, öğretmenlik mesleğine giriş, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisi gibi derslerin yer alması ve bu derslerin iletişim becerisine olumlu etkisinin olması olabilir. Benzer şekilde Acar (2009) tarafından yapılan çalışmada Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının iletişim becerileri meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Elkatmış ve Ünal (2004) tarafından yapılan çalışmada ise farkın diğer lise mezunlarının lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka sonuç ise Fen Bilgisi öğretmen adaylarının puanlarının ölçeğin Tartışmacı alt boyutunda ve ölçeğin toplam puanında Matematik ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından, İletişimci İmajı alt boyutunda Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarından yüksektir. Bu durumun nedeni Fen Bilgisi Öğretmenliği alanında özellikle bilimsel süreç becerilerine odaklanılması ve bilimsel süreç becerilerinde iletişim kurma basamağında gözlemler sonucu elde edilen verileri diğer insanların anlayabileceği çeşitli bilgi formlarına dönüştürme becerisinin kazandırılması olabilir. Ayrıca Fen Bilgisi Programında öğrencilerin ulaştıkları sonuç ve bulguları, ilgili başka sonuç ve bulgularla ve farklı görüşlerle karşılaştırıp uygun şekilde yazmaları ve sunmaları, bilimsel iletişim kurmaları (MEB, 2000). hedeflenmektedir. Benzer şekilde Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008) iletişim becerilerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine olduğunu tespit etmiştir. Güven ve Yalçınkaya-Akyüz (2001), Gülbahçe (2010), Tepeli ve Arı (2011) ise çalışmalarında bölüm değişkeninin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Tepeköylü, Soytürk, Çamlıyer (2009), Acar (2009), Özerbaş, Bulut ve Usta, 2009) çalışmalarında bölüm değişkeninin iletişim becerilerinde etkili olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada günlük internet kullanım süresi değişkeni açısından elde edilen sonuç ise daha az internet kullanan öğretmen adaylarının puanları Arkadaş Canlısı ve Açık daha yüksektir. Bu durumun nedeni özellikle sosyal paylaşım ağlarının insanları adeta esir alarak sosyal çevrelerinde dahi asosyal ve çevrelerine yabancılaşmış bireyler haline getirmeleri olabilir. Zamanının büyük çoğunluğunu sanal dünyada geçiren bireylerin çoğunluğu kontrol altına alamadıkları İnternet kullanımı nedeniyle, sosyal, mesleksel ve özel yaşamlarında sorun yaşamaktadırlar (Karagülle ve Çaycı, 2014). Etki Bırakan ve Dramatize Eden alt boyutlarında ise daha çok internet kullanan öğretmen adaylarının iletişim puanları daha yüksektir. Açık alt boyutunda 4-6 Saat internet kullanan öğretmen adaylarının puanları 2-4 Saat internet kullananlardan yüksektir. Etki bırakan alt boyutunda yer alan maddeler; Söylediklerim genellikle insanlar üzerinde etki bırakır, İletişim kurduğum insanlar üzerinde beni hatırlayacakları bir izlenim bırakırım, İnsanlarda bıraktığım ilk izlenim bana tepki vermelerine neden olur, İfade tarzım genellikle insanlar üzerinde olumlu bir izlenim bırakır şeklindedir. Dramatize Eden alt boyutunda yer alan maddeler ise; Ayrıntılı açıklamaları içeren bir konuşma tarzım vardır, İletişim sırasında düzenli olarak fıkralar, anekdotlar ve hikâyeler anlatırım, Sıklıkla canlandırma ile anlatım yolunu (dramatize etmek) tercih ederim şeklindedir. Bu durumun nedeni gençlerin özellikle belirli ağlarla sürekli iletişim halinde olmaları, kendilerini, duygularını sürekli yazılı ve görsel olarak zaman zaman semboller kullanarak ifade etmeleri olabilir.

KAYNAKÇA

Acar, V. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Burdur.

Bulut Bozkurt, N.(2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.

Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 1-13.

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S.M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* 509-512, 20 -22 Mayıs 2010 Elazığ.

Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),*15(1), 295-311.

Dabaj, F. (2011). Analysis of communication barriers to distance education a review study. *Online Journal of Communication and Media Technologies,* 1(1).

Dilekmen,M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-23.1

Dökmen, Ü. (1997*).İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem Yayıncılık.* İstanbul.

Dursun Ö.Ö., Aydın C.H., (2011). İletişimci biçimleri ölçeğinin türkçeye çevirisi, uyarlanması, gerçeklik ve güvenirliğinin sağlanması. *Osmangazi Üniversitesi, İİBF Dergisi*,6(2),s.263-286

Elkatmış, M. ve Ünal, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,*16(1),107-122.

Erigüç, G., Şener, T. ve Eriş, H. (2013). İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*,16(1)

Gölönü, S. ve Karcı, Y. (2010). İletişim meslek lisesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi (Ankara il örneği). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 31, 123-140.

Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güven, A. ve Yalçınkaya-Akyüz, M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, l, 13-22.

Gülbahçe, Ö. (2010). K.K. Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2),12-22.

Gürgen, Haluk (1997).*Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

Karagülle, A. E. Çaycı, B.(2014). Ağ toplumunda sosyalleşme ve yabancılaşma. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC,*4(1).

Karasar, N.(1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (6.Basım). Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd

Kılcıgil, E., Bilir, P., Özdinç, Ö., Eroğlu, K. & Eroğlu, B. (2009). İki farklı üniversitenin beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 7*(1), 19-28.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*,14(44), 145.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000) İlköğretim okulu fen bilgisi dersi (4, 5, 6, 7, 8. sınıf) öğretim programı. *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Kasım 2000-2518.

Morreale, S. P., Pearson, J. C. (2008).Why communication education is ımportant: the centrality of the discipline in the 21st century. *Communication Educatio*n,57,(2), 224-240.

Norton, R. W.(1978). Foundation of a communicator style construct. *Human Communication Research*, 4 (2), 99-112.

Norton, R. W. (1983). Communicator style: theory, applications, and measures. Beverly Hills, CA: Sage.

Ocak, G. ve Erşen , Z. B. (2015).Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,33, 1-19.

OECD (2000). Communıcatıon: a key aspect of the strategy and governance of higher education institutions 25. 01. 2016 tarihinde http://www.oecd.org/edu/imhe/34220921.pdf adresinden alınmıştır.
Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E.(2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(1), 123-135.*
Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2),17-25.
Piji-Küçük, D. (2012). Müzik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD),* 32(1), 33-54.
Saracaloğlu, A. S., Özkütük, N. & Silkü, A. (2001). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
Saracaoğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
Şeker, A. (2000). S*ınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
Şirin, H. ve Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(2), 585-596, 2013.
Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 26.
Tepeköylü, Ö., Soytürk, M. ve Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (besyo) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,7 (3), 115-124.
Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya üniversitesi örneği). *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 2013, 51-58.
Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *20 (2*), 49-62.
Yalman, M. ve Hamidi, N.B.(2014). Yabancı dil öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish* 9, (8), 853-863
Yelok, V. S. ve M. Eyyüp Sallabaş. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*,12 (2),223-231.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BENLİK SAYGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kayhan BOZGÜN, Amasya Üniversitesi, kayhan.bozgun@amasya.edu.tr

ÖZ

Benlik saygısı, kişinin kendi kişisel özelliklerine, davranışlarına ve yeteneklerine verdiği değerin göstergesidir (Slavin, 2006). Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının benlik saygıları düzeylerinin incelendiği çalışmalar değil de üniversite öğrencilerinin fakülte-yüksekokul örneklemindeki çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının benlik saygılarının cinsiyet, kilo, boy, aile gelir durumu ve öğrenim gördüğü bölüm gibi farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Bu araştırmada yöntem olarak, deneysel olmayan araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı (comparative) araştırma deseni kullanılmıştır. İki ya da fazla durum ve olgu arasında farklılığın olup olmadığını anlamak için karşılaştırmalı desen kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2010). Çalışmada yer alan örneklemi, Amasya Üniversitesi eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenimlerine devam eden 462 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen ve Çuhadaroğlu (1986)' nun uyarlamış olduğu *"Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği"* kullanılmıştır. Veriler PASW Statistics Data Editor Paket programında, verilerin normal dağılıp dağılmadığını anlamada kullanılan Kolmogorov-smirnow testi başta olmak üzere parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçların analizinde .05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmen adaylarının benlik saygıları ile cinsiyetleri ve bölümleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve bölümleri ne olursa olsun benlik saygısına etki etmeyeceği sonucu çıkarılabilir. Öğretmen adaylarının farklı sınıflardaki benlik saygılarının da farklılaştığı saptanmıştır. Özellikle üst sınıflara doğru benlik saygılarının genel olarak arttığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak öğretmen adaylarının benlik saygılarının durumunun tespit edildiği bu çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve bölümlerinde bir fark olmamasına karşın; sınıf düzeylerinde son sınıfa doğru benlik saygısının arttığını söyleyebiliriz. Çalışmadan elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin anlamlı bir fark görünmemesine rağmen kızların ortalamalarının neden daha yüksek olduğu; sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygı düzeyleri ortalamalarının neden bariz bir şekilde düşük çıktığı başka bir çalışmada ele alınabilir. Ayrıca, bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle öğretmen adaylarının mezun olduktan sonraki, atandıktan sonraki benlik saygıları ayrı ayrı çalışmalarda incelenebilir.

Anahtar kelimeler: Benlik saygısı, Öğretmen adayı, Değişken

ABSTRACT

Self-respect is an indication of value that the individual gives to his own characteristics, behaviours and capabilities (Slavin, 2006). When the literature is analyzed, it can be seen that there are studies done in students' faculty/college sample rather than analyses of teacher candidates' self-respect levels. In this context, the aim of this study to determine whether self-respect levels of teacher candidates change regarding gender, weight,

height, family income and education level variables. As a method, comparative analysis, which is one of the nonemprical analysis methods, was used. In order to understand if there is a difference between two or more concepts or situations, comparative method is used (McMillan and Schumacher, 2010). Sample in the study consists of 462 teacher candidates educated at Departments of Classroom Teaching, Science Teaching, Social Sciences Teaching and Turkish Teaching of Amasya University, As a data collection tool, "Rosenberg Self-Respect Scale" which was developed by Rosenberg (1965) and adapted by Çuhadaroğlu (1986) was used. The data was analyzed with PASW Statistics Data Editor Package Programme by using Kolmogorov-Smirnow test, used for determine if the data is distributed normally, Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis test. For the analysis of the results, .05 significance level was used as a base. According to the findings acquired, there is no meaningful difference between teacher candidates' self respect levels, genders and departments. In this context, it can be deduced that genders and departments of teacher candidates don't affect self-respect. It was also observed that self-respect of teacher candidates change in different grades. Especially towards later grades, self-respect levels generally increase. As a conclusion, although there is no difference in the departments and genders of teacher candidates regarding this study done to determine self-respect levels of teacher candidates, we can say that in later grades self-respect increases. Starting from findings of the study, although there is no meaningful difference in terms of gender, the reason behind higher average of females and decrease of average in self-respect levels of classroom teaching students can be subject to another study. Also, starting from the findings and conclusions of this study, self-respect levels of teacher candidates after graduation and assignment can be analyzed in different studies.

GİRİŞ

Benlik, bireyi birey yapan değerlerin bütünü olup kişiye özel bir kavramdır (Taşgit, 2012). Benlik kavramı Yiğit'e göre (2010) bireyin kendini anlayış ve algılayış şekli olarak tanımlanırken; Kasatura'ya göre ise (1998) bireyin kendi yaşantı ve deneyimlerinden ayrı düşünülemeyecek şekilde bireyin varoluşu olarak tanımlanır. Birey için bu kadar önemli bir etken olan benlik kavramı bireyin gelişimine etki eder. Bu etkinin derecesi benlik saygısı ile ifade edilir.

Bireyin doğumdan itibaren karşılaştığı olaylar-durumlar benlik saygısı gelişimini etkilemektedir. Rosenberg (1965) çalışmasında benlik saygısını kişinin kendine karşı olumlu ya da olumsuz tutum sergilemesi olarak tanımlar. İki tür benlik saygısı olduğunu ifade eder: yüksek benlik saygısı ve düşük benlik saygısı. Yüksek benlik saygısına sahip kişiyi kendisini üstün olarak gören biri olarak değil de, kendisini saygıdeğer ve değerli olarak gören birey olduğunu; düşük benlik saygısına sahip bireyin ise kendilerinden memnun olmayan ve kendi kendini reddetme özelliği olan insanlar olduğunu belirtir. Benlik saygısının kişinin hayatını pozitif bir biçimde sürdürebilmesinde önemli bir payı vardır. Bu açıdan düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının da onların yetişkinliğe adım attıkları üniversitedeki öğrenim sürecine olumlu ya da olumsuz bir katkısının olacağı göz ardı edilemeyecek bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen adayları yani üniversite öğrencileri birey olarak gelişimini devam ettiren aynı zamanda gelişimlerine bağlı sorunları olan kişilerdir. Benlik saygısının da doğal olarak bu gelişimde önemli bir payı vardır. Öğretmen adaylarının sorunlarının nedenlerinden biri de düşük benlik saygısına sahip olup kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığı için öğretmen adaylarının benlik saygılarının birbirleri arasında nasıl değiştiği demografik özelliklerine bakılarak kısmen yorumlanabilir. Avşaroğlu ve Üre'nin (2007) yapmış oldukları çalışmada üniversite öğrencilerinin sağlıklı sosyal iletişim kurmaları ve sosyal yaşama ayak uydurabilmelerinin önemli olduğuna dikkat çekerek bu yönde çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Benlik saygısı ile ilgili kuramsal çalışmalara bakıldığında öğretmen adaylarının benlik saygıları düzeylerinin incelendiği çalışmalar değil de üniversite öğrencilerinin fakülte-yüksekokul örneklemindeki çalışmaların ağırlılık olarak yapıldığı görülmektedir (Altıok, Ek ve Koruklu, 2010; Taşgit, 2010. Bu çalışmanın gerekçesi de benlik saygısı düzeyine öğretmen adaylarının profilinden bakmaktır.

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sahip oldukları benlik saygılarının cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm ve bu bölümlerdeki sınıf düzeyi gibi farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Araştırmanın problemini "Öğr*etmen adaylarının benlik saygıları bazı demografik özellikler açısından farklılık göstermekte midir?"* sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının benlik saygılarının cinsiyetler açısından bir farkı var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının benlik saygıları ile öğrenim gördüğü bölümler arasında bir değişim var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ile benlik saygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın metodu, örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analiz şekillerine başlıklar halinde yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, deneysel olmayan araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı (comparative) araştırma deseni kullanılmıştır. Karşılaştırmalı desende; iki veya ikiden fazla olay ya da olgu arasında farklılık olup olmadığı araştırılır (McMillan ve Schumacher, 2010). Çepni'ye göre de (2010) karşılaştırmalı araştırma deseninde en az iki değişken karşılaştırılarak çalışma yürütülür.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem; Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerine devam etmekte olan birinci sınıftan 112 öğrenci, ikinci sınıftan 112 öğrenci, üçüncü sınıftan 127 öğrenci ve dördüncü sınıftan 111 öğrenci olmak üzere toplam 462 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem belirleme yöntemi olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemine göre gruplar ya da kümeler rastgele seçilerek çalışma grubu oluşturulur (Kılıç, 2013).

Veri Toplama Araçları

Veriler demografik özellikleri sorgulayan ilk bölüm ile benlik saygılarını belirleyen bir ölçekle toplanmıştır: demografik bilgiler olarak katılımcıların yaşı, cinsiyeti, öğrenimlerine devam ettikleri bölümleri, boyları, kiloları, ailelerinin gelir durumları ve sınıf bilgileri toplanmıştır.

Ölçek olarak aşağıda ayrıntıları verilen bir ölçek kullanılmıştır:

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ)

1965 yılında Rosenberg tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ve geçerlik-güvenirliği Çuhadaroğlu (1986)'nun yaptığı çalışmayla sağlanmıştır. RBSÖ'nün geçerliliği 0.71; güvenirliği 0.75 katsayısı olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırmada 12 alt kategoride toplam 63 maddeden oluşan bu ölçeğin 4'lü likert tipi alt ölçeği kullanılmıştır. Bu alt ölçek, 10 ifadeden oluşur ve benlik saygısını ölçmek için kullanılır. Ölçekten alnabilecek en düşük puan 10; en yüksek puan 40 olarak hesaplanır. Toplam puan kullanılmasının sebebi benlik saygısının tek yönlü bir kavramı çağrıştırmasıdır (Corwyn, 2000). Ölçek, alınan puanın yükseldikçe bireyin benlik saygısının da arttığını gösterir. Ölçeğin 10

maddesinden 5i olumlu; 5 i olumsuz nitelik taşıdığı için olumsuz maddeler (2, 3, 5, 9 ve 10) analiz kısmında olumlu şekle dönüştürülerek işlem yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin benlik saygılarının farklı demografik özellikler açısından incelenmesinde ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakıldı. Can'a (2013) göre analiz yaparken normallik testini yapmada 2 tür test kullanılır. Örneklem sayısının 30 ve üzeri olduğu durumlarda Kolmogorov-smirnov testi uygulanır. Daha sonra bu çalışmadaki veriler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için kolmogorov-smirnov analizinden verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılarak hangi testin (parametrik – non-parametrik) uygulanacağına karar verilmiştir. Çıkan sonuçta anlamlılık değerinin ,05 ten küçük olması sebebi ile non-parametrik testler kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen durumlarda birbirinden bağımsız iki gruplu analizde Mann-Whitney U testi; ikiden fazla gruplu analizde de Kruskall-Wallis'ten yararlanılır (Büyüköztürk, 2014). Bu çalışmada sonuçların analizinde .05 anlamlılık düzeyi baz alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma için toplanan ham verilerin istatistiksel analizleri belirtilmiştir. Her bir alt problem, ait olduğu problem durumuna göre istatistiki analizler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar şeklinde sunulmuştur.

İlk olarak cinsiyetler ile benlik saygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için kolmogorov-smirnov analizinden normal dağılıp dağılmadığına bakılarak hangi testin (parametrik – non-parametrik) uygulanacağı belirlenmiştir.

Tablo 1. ***Kolmogorov-smirnov Normallik Testi***

	Öğrenci cinsiyetleri	Kolmogorov-Smirnov Serbestlik derecesi	Anlamlılık değeri
Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	Kız	331	,000
	Erkek	131	,000

Tablo 1'e bakılarak anlamlılık değerinin p<.05 olması bize verilerin normal dağılmadığını, anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre gruplar içinde puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Bundan dolayı da cinsiyetler ile benlik saygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 2. ***Öğretmen adaylarının benlik saygılarının cinsiyetlerine göre dağılımı***

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Anlamlılık değeri
Kız	331	231,56	76645	21662	0,988
Erkek	131	231,36	30308		

Tablo 2'ye bakıldığında cinsiyet grubunun 331'i kız; 131'i erkek olarak dağılmıştır. Kızlarla erkeklerin benlik saygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kızların benlik saygıları (sıra ortalaması: 231,56) ile erkeklerin benlik saygıları (sıra ortalaması: 231,36) arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır (U=21662; p>0,05).

Tablo 3. ***Öğretmen adaylarının benlik saygılarının bölümlerine göre dağılımı***

	Öğrencinin bölümü	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik derecesi	X^2 (kay-kare)	Anlamlılık değeri
Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	Fen Bilgisi Öğrt.	115	244,26	3	2,186	0,535
	Sınıf Öğrt.	118	219,51			
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	117	234,50			
	Türkçe Öğrt.	112	227,90			

Öğretmen adaylarının bölümlerinin benlik saygıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmak için yapılan non-parametrik testlerden Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3'te incelendiğinde öğretmen adaylarının benlik saygılarının okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklarının olmadığı belirlenmiştir (X^2=2,186; p>,05). Genel olarak tüm bölümlerin birbirine yakın olduğu; sadece sınıf öğretmenliği bölümünün düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (sıra ortalaması: 219,51).

Tablo 4. ***Öğretmen adaylarının benlik saygılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı***

	Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik derecesi	X^2 (kay-kare)	Anlamlılık değeri
Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	1	112	205,95	3	9,328	0,025
	2	112	241,11			
	3	127	223,42			
	4	111	256,83			

Tablo 4'e göre sınıf düzeyinin öğretmen adayının benlik saygısına bir etkisi olup olmadığını anlamak için kullanılan Kruskal-Wallis testi analizi sonucunda öğretmen adaylarının benlik saygılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farka sahip olduğu görülmektedir (X^2=9,328; p<,05).

Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır:

Tablo 5. ***Öğretmen adaylarının benlik saygılarının farklılık gösterdiği sınıflar***

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	112	103,9	11637	5309	0,045
2	112	121,1	13563		

Tablo 5 incelendiğinde 1. Sınıflardaki öğretmen adayları (sıra ortalaması: 103,9) ile 2. Sınıflardaki öğretmen adayları (sıra ortalaması: 121,1) arasında 2. Sınıfların lehine olmak üzere benlik saygılarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=5309; p<0,05).

Tablo 6. ***Öğretmen adaylarının benlik saygılarının farklılık gösterdiği sınıflar***

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	112	100,05	11205,5	4877,5	0,005
4	111	124,06	13770,5		

Öğretmen adaylarının benlik saygılarının farklılık gösterdiği bir diğer sonuç 1. Sınıf ile 4. Sınıf arasında ortaya çıkmıştır. Tablo 6'ya bakıldığında öğretmen adaylarının benlik saygılarının 1.sınıflar (sıra ortalaması: 100,05) ile 4. Sınıflar (sıra ortalaması: 124,06) arasında 4. Sınıfların lehine anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir (U=4877,05; p<0,05).

Tablo 7. ***Öğretmen adaylarının benlik saygılarının farklılık gösterdiği sınıflar***

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3	127	111,27	14131	6003	0,046
4	111	128,92	14310		

Tablo 7'den görüldüğü üzere öğretmen adaylarının benlik saygılarının 3. Sınıflar (sıra ortalaması: 111,27) ile 4. Sınıflar (sıra ortalaması: 128,92) arasında 4. Sınıfların lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır (U=6003; p<0,05).

Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo7'deki bulgulara genel olarak bakıldığında Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılaşması 1-2, 1-4 ve 3-4. sınıfları arasında olduğu görülür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında benlik saygısının cinsiyetler bakımından incelendiği bu çalışmada kızlar, erkeklere göre daha fazla benlik saygısı ortalamasına sahip olmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Arıcak'ın (1995) üniversite öğrencileri ile yaptığı benzer bir araştırmada da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Ergenler ve üniversite öğrencileri ile yürütülen başka bir çalışmada da kızlar ve erkeklerin benlik saygılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir (Bayraktar, Sayil ve Kumru, 2009). Bu bulguya dayanarak kızlar ile erkekler arasında benlik saygılarının fark göstermediğini söyleyebiliriz. Sonuç olarak bu çalışmadan cinsiyet farklılığının benlik saygısı düzeyi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Benlik saygısının farklı bölümlerdeki öğretmen adayları üzerinde farklılaşmadığı çalışmadan elde edilen bir diğer bulgudur. Sonuç olarak bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının bölümlerinin benlik saygılarının farklılaşmasında etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

Benlik saygısının öğretmen adaylarının sınıf düzeyi açısından farklılaştığı ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Bu sonuca göre eğitim fakültesinde son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının daha yüksek benlik saygısına sahip olduğu görülmektedir. Altıok, Ek ve Koruklu'nun (2010) yaptıkları

çalışmada da son sınıfta okuyan öğrencilerin daha yüksek benlik saygısı gösterdikleri incelenmiştir. Farklılık göstermeyen sınıfların analizlerinde de sınıf düzeyinin arttıkça ortalamalarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle, sonuç olarak öğretmen adaylarının benlik saygılarının sınıf seviyesi arttıkça farklılaştığı sonucuna varılabilir. Bu sonuç öğretmen adaylarının yaşlarının yükseldikçe benlik saygı düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Ayrıca daha üst sınıflara geçtikçe öğretmen adayının özgüveni ve sınıf geçerek oluşan başarma hissinin de bu sonuçta etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmada ortaya çıkan bulgulara yönelik öneriler şunlardır:

Öncelikle bu çalışmanın Amasya Üniversitesi eğitim fakültesi ile sınırlı olduğu göz önüne alındığında farklı çalışmalarda farklı yaş grupları ile, bu çalışmada kullanılan bölümlerden farklı olarak seçilen bölümlerle ya da daha fazla örneklemle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Öğretmen adaylarının benlik saygılarının cinsiyetlere göre değerlendirilmesinde anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen kızlar ile erkekler arasında kızların lehine görünen kısmi farkın nedeni ayrı bir çalışmada incelenebilir.

Öğretmen adaylarının benlik saygılarının bölümleri açısından da incelendiği bu araştırma bulgularına dayanarak diğer bölümlerin yakın ortalamaya sahip olmasına rağmen sınıf öğretmenliği bölümü ortalamasının düşük kalmasının nedeni ayrı bir çalışmada araştırılabilir.

Benlik saygılarının öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşması 1-2, 1-4 ve 3-4 sınıfları arasında olmuştur. Benzer çalışmalarda sınıf seviyesi arttıkça benlik saygısı düzeyinin de artmasının bu çalışmada farklılıkların görülmediği 1-3, 2-3 ve 2-4 sınıfları arasında da farklılaşma beklenebilir düşüncesiyle evren daha geniş tutularak sonuçlar tekrar değerlendirilebilir.

Son olarak, öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra ya da atandıktan sonraki benlik saygı düzeylerinin durumu ayrı ayrı çalışmalarda ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Altıok, H. Ö., Ek, N., & Koruklu, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin benlik saygı düzeyi ile ilişkili bazı değişkenlerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1).

Arıcak O., T. (1995). "Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik –Saygısı ve Denetim Odağı İlişkisi", Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Avşaroğlu, S., & Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 85-100.

Bayraktar, F., Sayil, M., & Kumru, A. (2009). Liseli Ergenler ve Üniversiteli Gençlerde Benlik Saygısı: Ebeveyn ve Akrana Bağlanma, Empati ve Psikolojik Uyum Değişkenlerinin Rolü/Self-Esteem among High-School Adolescents and College Students: The Role of Parental and Peer Attachment, Empathy and Psychological Adjustment Variables. *Türk Psikoloji Dergisi*, *24*(63), 48.

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Corwyn, R.F. (2000). The factor structure of global self-esteem among adolescents and adults. *Journal of Research in Personality, 34*, 357-379.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon.

Çuhadaroğlu, F. (1986). Adolesanlarda benlik saygısı. *Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fak, Psikiyatri ABD, Ankara*.

Kasatura, İ. (1998). Kişilik Ve Özgüven Psikoloji Dizisi 4, Evrim Yayınları, İstanbul.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. Journal of Mood Disorders, 3(1), 44-46.

Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). Research in education: evidence-basedinquiry (7th Edition), Boston: Pearson.

Rosenberg, M. (1965). Society and the Adolescent Self-Image, *Princeton University Press*, New Jersey.

Slavin, E.R. (2006). Educational Psychology Theory And Practice. (Eighth Edition). Boston: Pearson.

Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Karar Verme Düzeylerinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı).

Yiğit, H. (2010). *Ergenlerin Benlik Saygılarının Yaşam Doyumu ve Bazı Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



OKULÖNCESİ EĞİTİM VE OKULA HAZIRLIK



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ARICILIK MÜZESİNİN ÖĞRETİM AMAÇLI KULLANIMI

Nihal Maccarıo, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,nihalkuruoglu2@gmail.com

ÖZ

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın yaygınlaşması ile bireylerin, aktif katılımda bulundukları ve deneyim kazandıkları etkileşimli ortamlar ön plana çıkmış, bu nedenle müzeler, ideal eğitim ve öğretim ortamı olarak önem kazanmıştır. Farklı zeka alanlarını uyaracak etkinliklerle desteklenmiş programlar müzede gerçekleştirilen öğretimi ilginç hale getirmekte, yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamında iyi tasarlanmış bir öğretimi deneyimlemeleri, bunu kendi öğrencileri için kullanabilmelerine yardım edebileceği ifade edilmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarıyla, Muğla Arıcılık Müzesinde gerçekleştirmek üzere bir dizi etkinlik uygulanmıştır. Etkinliklerin uygulanmasında Eğitim Fakültesi öğrencileri görev almışlardır. Arıcılık Müzesi örneğinde çoklu zeka alanlarını uyarabilecek etkinliklerin planlanması ve çocuklarla birlikte uygulanmasının, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin meslek yaşamlarında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili gereklilikleri fark etmeleri ve kullanabilmeleri için yol gösterici olabilecektir. Etkinlik süreci aşağıda tanıtılmıştır. Müze ziyareti öncesinde hazırlık amacıyla iki ana sınıfından 27 çocuk ve öğretmenleri ile birlikte geziye katılmadan önce , sınıfta "Arı ile ilgili sorular cevaplandırma; ballı süt; içme-arı sesi dinleme; preparatta bulunan arıyı büyüteçle inceleme ;arı yap-bozunu birlikte tamamlama etkinlikleri yapılmıştır. Arıcılık Müzesinin ziyaret edildiğinde Eğitim Fakültesi öğrencileri ana sınıfından müzeye gelen çocuklarla eşleştirilip etkinlik süresinde bire bir ilgilenmişlerdir. Öğrenciler çocuklara müzede sergilenen nesneleri tanıtmış ve soru yaprağındaki soruları sormuşlardır. Müze, istasyon yöntemi ile gezilirken "arı çeşitleri; arının organları; arı kovanların özellikleri; arıların tozlaşmaya katkısı ve arının ürünleri" temalarına odaklanmışlardır. Daha sonra da müzede arı hakkında belgesel ve animasyon izlenmiştir. Çocuklar arı kostümleri giyip arı ile ilgili şarkı söyleyip oynamışlar ve etkinlik bitirilmiştir. Müze ziyareti sonrasında çocuklar sınıfında arı kostümleri ile "tozlaşma ve bal oluşumu ile ilgili canlandırmaları" yapmışlardır. Canlandırma bitiminde çocuklara sorular sorulup bilgileri pekiştirmiştir. Daha sonra da arı ile ilgili yaşantıları ile bağlantılı olarak öğretmenleri tarafından çocuklara atık malzeme ile arı figürleri yaptırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin söz konusu öğretim hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Çalışmaya 2015-2016 Güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi A. B.D., 3 sınıfında okuyan 27 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri dört açık uçlu sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler tematik içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; okul öncesi çocukları Arıcılık Müzesinde heyecanlı, meraklı, dikkatli ve ilgili davranmışlardır. Çocuklar ziyaret boyunca bal arıları hakkında eğlenerek öğrenmişlerdir. Eğitim Fakültesi öğrencileri ise müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımında ziyaret öncesi etkinliklerin önemini fark etmişlerdir. Bu yaşantının kendilerine müzeleri fen öğretme amaçlı kullanabilme, materyal tasarlama, disiplinleri bir araya getirme, yaratıcılık gibi birçok açıdan katkı getirdiğini açıkça belirtmişlerdir. Farklı zeka alanlarını uyarabilecek etkinlikler için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak Arıcılık müzesinde farklı disiplinlerin bir araya getirildiği, çoklu zeka teorisine uygun olarak hazırlanmış bir öğretimin okul öncesi çocuklarının fen öğrenmesine katkısı yanında bu öğretim sürecine katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin mesleki gelişimine de katkı sağlayabilecektir.

Anahtar Sözcükler: Okul dışı öğrenme ortamları, Bal arısı, Arıcılık

GİRİŞ

Eğitimde Yapılandırmacı yaklaşımın yaygınlaşması ile bireylerin, aktif katıldıkları ve deneyim kazandıkları etkileşimli ortamlar ön plana çıkmış, bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamı olarak, müzeler önem kazanmıştır. (Tezcan, 2013). Müzedeki uygulamalarda bilgisel öğrenme yanında duyuşsal ve yaşantısal öğrenme gerçekleşmektedir. Müze eğitimi uygulamalarında katılımcılar özgür bir öğrenme ortamında beş duyuyu kullanırken , yapılan uygulamaların deneyimlenmesi, keşfetme, araştırma ile etkili ve kalıcı yaşantılar elde edebilmektedirler (Adıgüzel ,2008) .

Okul dışı öğrenme ortamları üzerine yapılan çalışmaların analizine dayalı olarak DeWitt,and Storksdieck. (2008) öğrenme ortamı olarak müzelerin etkili kullanımında; öğretmenlerin müze ziyareti öncesinde, müze ziyareti sırasında ve müze ziyareti sonrasında yapabilecekleri etkinliklerin üç kategori altında toplanabileceği ile ilgili önerilerde bulunmuştur. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin çoğunun okul dışı öğrenme ortamlarını güçlü ve etkili bir öğrenme aracı olarak nasıl kullanacakları hakkında açık fikirlere sahip olmadıkları ortaya konmuştur. (Anderson&Zhang, 2003; Anderson, Kisiel, Storksdieck, 2006; Cox-Petersen, Marsh, Kisiel, &Melber, 2003; Griffin&Symington, 1997; KisKisiel, 2005; Kisiel, 2006; Morentin&Guisasola, 2013; Tal, Bamberger, &Morag, 2005).

Olson, Cox-Petersen and McComas (2001)öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını eğitimsel amaçlı olarak kullanımında etkili yollarından birinin öğretmenlere model olmak olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu somut örnekler açısından okul dışı öğrenme ortamında iyi tasarlanmış bir öğretimi deneyimlemeleri, bunu kendi öğrencileri için kullanabilmelerine yardım edebilecektir.

Müze ziyareti sırasında öğretmenlerin öğrencilerinin müzedeki eserleri keşfetmesine olanak sağlaması ve bunun için çalışma yapraklarının kullanılması önerilmektedir. (Kisiel, 2003; Kisiel, 2007; Krombaß & Harms, 2008; Mortensen & Smart, 2007). Ancak çalışma yaprakları daha çok sözel dilsel zekası gelişmiş öğrencilere hitap etmesi nedeni ile müze ziyaretleri boyunca çalışma yapraklarının kullanılması yanında çalışma yaprağı ile bağlantılı başka aktiviteler yapılması önerilmektedir (Griffin & Symington, 1997; Kisiel, 2003; Krombaß & Harms, 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların dikkatini soyut olaylardan çok somut nesneler çekmektedir. Çevresini araştırma yolu ile keşfetme merakı olan çocukların özellikle fen eğitiminde bol materyalli oyunlar- canlandırma ve dramatizasyonlar- bulmacalar- şarkılar sunularak daha çekici bir ortamda eğitilmeleri önerilmektedir(Şimşek ,2008).

«Öğretmen Eğitiminde Müzeden Hareketle Çoklu Zeka Uygulamaları» konulu çalışmada, müze ortamında, çocuklar ile öğretmen adaylarının eşleştirilerek gerçekleştirildiği eğitim etkinliklerinde, ilkokul ve ortaokul öğrencileri, öğretmen adayları ve sınıf öğretmenleri açısından olumlu sonuçlar olduğu ortaya konmuştur (Maccario, 2012). Müzede yapılan bu eğitim çalışmaları, öğretmen adaylarının, müzenin, aktif öğrenmeye katkısını ve müze ortamının farklı zeka alanlarını uyaracak etkinlikler yapmada iyi bir kaynak olduğunu fark etmelerini sağlamıştır.

Müze gezisi ve eserleri yakından incelemek amacı ile görsel malzemeyle desteklenerek hazırlanmış soru ve değerlendirme materyalleri- müzede sergilenen eserlerle ilgili görsel sanat etkinlikleri-öyküleme- eğitsel dramada kullanılan drama oyunları ve canlandırma etkinlikleri ile görsel zeka-bedensel zeka-sosyal zeka ile çoklu zeka uyarılmaktadır. Müzede farklı zeka alanlarını uyaracak etkinliklerle desteklenmiş bir öğretim programının yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlayacağı da düşünülmektedir

Okul öncesi eğitiminde çocukların yaşadıkları bölgelerin doğal, tarihi , kültürel değerlerini tanımaları önemini fark etmeleri açısından da yerel müzelerin gezilmesi ve uygun yöntemlerin kullanılması halinde yapılan eğitimin etkili olacağı söylenebilir.Çam balı üretiminde dünyada birinci sırada olan Muğla'nın önemli bir değeri bal üretimidir. Ülkemizde az sayıda olan Arıcılık müzelerinden bir olan Muğla Arıcılık Müzesinde sergilemede gerçek arıların yer aldığı akvaryum kovan-arıyı konu alan farklı sanat eserleri-arıcıların tarihsel süreçte bal üretiminde kullandıkları nesneler ve arı kovanlarını yerleştirildiği coğrafi alanlar temsil edilmektedir. Arıların insan yaşamında önemi bilinmektedir. Özellikle tozlaşmaya katkıları ile insan ve hayvanların beslenmesi için gerekli sebze ve meyvelerin üretilmesi, beslenme, sağlık nedeni ile arıların ürünlerini tüketmek zorunda olmamız, çocukların arı ile ilgili korkularını gidermek amacı ile bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamı olarak Muğla Arıcılık Müzesi seçilmiştir

Çocukların müze ortamında arıların vücut özelliklerini -ürettikleri ürünleri –tarıma katkılarını gözleyip farklı zeka alanlarını destekleyecek -sınıf içi etkinliklerinin de katkısı ile bal arılarının çevre-tarım –sağlık v.b. pek çok alanda insan yaşamına getirdikleri katkıyı ve diğer bütün canlılar için önemini fark etmeleri önemlidir Animasyon karakterleri olarak da arılar çocukların ilgisini çekmektedir. Özellikle müzik zekası ve görsel zekayı uyarabilecek şarkı dans ve ront etkinlikleri atık malzemelerle arı figürleri yapma çocuklarla yapılabilecek etkinliklerdir

BU ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamı olarak Arıcılık Müzesinde Çoklu Zeka Kuramına göre tasarlanmış bir öğretime dayalı deneyimleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma süreci: Hazırlık- Müze gezisi ve gezi sonrası sınıfta yapılan etkinlikler olarak üç aşamalı planlanmış ve uygulanmıştır.

1-Hazırlık: Öğretmen adayları ve seçilen ana sınıfında çocuklarla hazırlık etkinlikleri yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında müze ziyareti öncesi ve müze ziyareti için materyaller üretilmiştir. Katılımcıların hem yaş özellikleri hem de literatürdeki öneriler dikkate alınarak çalışma yaprakları, bilmeceler hazırlanıp animasyon, belgesel izleme-şarkı - canlandırma ve görsel sanat etkinlikleri düzenlenmiştir

2-Müze Gezisi yapılmıştır.

3-Gezi sonrası ana sınıfında yapılacak etkinlikler olarak düzenlenmiştir.

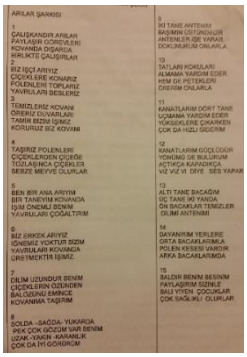
Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Yapılan Hazırlık

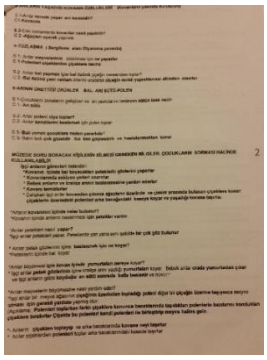
Arıcılık Müzesinde yapılacak etkinliklere hazırlık olarak: Eğitim Fakültesi öğrencilerine okul dışı ortam olarak müzenin kullanımı için gerekli hazırlıkların neler olduğu ve çoklu zekayı uyarabilecek materyallerin üretilmesi konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Öğrenciler de verilen yönergelerle müzedeki uygulamada kullanılmak üzere sözel zeka için bilmece –bedensel ve sosyal zekayı uyaracak canlandırmalar için arı kostümleri hazırlamışlardır.

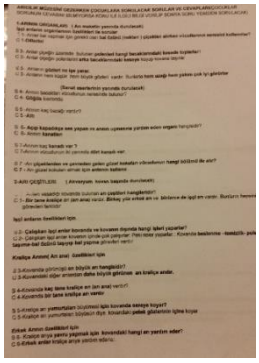
Uzman görüşü alınıp arı ile ilgili bilgiler şarkı sözü haline getirip bir müzik öğretmeninin yaptığı beste ile şarkı hazırlanmıştır. Bu şarkı ile müzik zekasının uyarılması amaçlanmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerine müze gezisi sonrasında sınıfta yapılabilecek sanat etkinlikleri tanıtılmıştır. Müze gezisinde kullanılacak soru yaprağı da hazırlanmıştır.

Arıcılık Müzesinde Yapılacak Etkinlikler için Hazırlanan Materyaller:

1-Arının özellikleri ile ilgili bilgilerin yer aldığı şarkının sözleri.
2- Müze gezisinde kullanılacak soru yaprağı.
3- Müzeye gelecek çocukların giyinmesi için ucuz ve kullanılabilir malzeme ile arı kostümleri ve başlıkları yapılmıştır
4-Arının vücut parçaları ile ilgili yap boz.











Resim 1: Şarkı sözleri *Resim2:* Soru yaprağı. *Resim3 :*Arı kostümü

Müze ziyareti öncesi Doğa zekasını ve farklı duyuları uyarmak için ana sınıfındaki çocuklarla yapılan etkinlikler:

1- Çocuklar süte bal ekleyerek ballı süt içmiştir
2- Arıların sesini dinlemişlerdir.
3- Arı vücudu ile ilgili sorular sorulmuştur.
4-Çocuklar preparat olarak hazırlanmış arıyı büyüteçle incelemişlerdir.
5-Çocuklar sınıfta arının vücut parçalarının yer aldığı büyük boy renkli yap-bozu gruplar olarak tamamlamışlardır (Sorulara cevaplar vererek resimleri birleştirme)









Resim 4: Ballı süt içme *Resim5:* Preparatta arıyı inceleme




Resim 6: Renkli yap-bozu tamamlama

Arıcılık Müzesi Ziyareti ve Yapılanlar






*Resim 7:*Arıcılık Müzesindeki sergileme

Müzenin Gezilmesi

Müze gezisi için öğretmen adayları ile seçilen ilkokulun iki ana sınıfta olan çocuklar eşleştirilmiş ve etkinlik süresince öğretmen adayları eşleştikleri çocuklarla ilgilenmişlerdir. Müzedeki etkinlik üç aşamada yapılmıştır. Önce müzenin gezilmesi ile başlanmıştır.1- Öğretmen adayları müzeyi gezerken sergilenen nesneleri tanıtıp, ellerindeki çalışma yaprağındaki soruları çocuklara sormuşlardır.




Resim8: Çocuklarla müze gezisi

Müze Gezisinde Temalar:

Gezi sürecinde oluşabilecek kargaşayı engellemek için müze daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde istasyon tekniği ile gezilmiştir.

Bu temalar:

*Müzedeki tahta dolapta camın içinde yer alan gerçek kovan yanı(Arı çeşitleri konusu)

*Arı maketinin olduğu yer(Arının organları konusu)

*Eski kovan çeşitlerinin durduğu yer(Arıların yaşadığı kovanların özellikleri)

*Arıcıların farklı bölgelerde gezdiği yerleri gösteren sergilemenin yanı(Tozlaşma konusu)

*Bal üretilen araç ve gereçlerin yanı(Arının ürünleri konusu") belirtilen noktalarda duran katılımcılar sergilemeyi inceleyip soru yaprağındaki sorulara cevap vermişlerdir

Müzede Gezi Bitiminde Yapılan Etkinlikler

1-Gezi bitince pekiştirme amacı ile müzedeki toplantı salonunda arıların yaşamından görüntülerin yer aldığı kısa bir belgeselin ve arı ile ilgili bir animasyonun izlenmesi ile sürdürülmüştür




*Resim 9:*Arı ile ilgili animasyon ve belgeselin izlenmesi

2) Müze gezisinden sonra sosyal zeka -bedensel zeka ve müzik zekasını uyarmak amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yardımı ile çocuklar arı kostümlerini giymişler, ellerine ve yüzlerine arı figürü çizildikten sonra başına da bir arı bandı takılmıştır. Çocuklar hep birlikte arı ile ilgili şarkı söyleyip oynamışlar ve etkinlik sona ermiştir.





*Resim 10:*Çocukların el ve yüzlerine arı resmi yapılması kostümlerle şarkı söyleme

Müzedeki Etkinliklerin Bitiminde Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Sözlü Değerlendirmesi

Çocuklar gittikten sonra müzeden ayrılmadan Eğitim Fakültesi öğrencileri ile bir değerlendirme yapılarak duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Öğrenciler etkinlikle ilgili olumlu duygu ve görüş bildirmişlerdir. Daha sonra iki sınıfın öğretmenlerine etkinliğin planlanması uygulaması ve katkıları ile ilgili görüşlerini sözlü ifade etmeleri istenmiş ve öğretmenler bu konu ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir

Müze Gezisi Sonrası Sınıfta Yapılan Etkinlikler:

Canlandırma

1- Müze gezisinden beş hafta sonra sınıf ziyareti yapılmıştır. Sınıf koşulları uygun olmadığı için bu aşamada araştırmacı ve sınıf öğretmeninin gözetiminde çocuklar arı kostümleri giyip tozlaşma ve bal oluşumu ile ilgili bilgilerin yer aldığı canlandırmayı yapmışlardır.

2-Canlandırma bitiminde çocuklara canlandırmada geçen bilgilerle ilgili sorular sorulup bilgiler pekiştirilmiştir.



Resim 11: Çocukların yaptığı tozlaşma ve bal oluşumu ile ilgili canlandırma

Atık Malzeme ile Sanat Etkinliği

En son olarak da arı ile ilgili yaşantıları ile bağlantılı olarak sınıf ortamında öğretmenleri tarafından çocuklara atık malzeme ile arı figürleri yaptırılmıştır. Bu etkinliğin bitiminde öğretmenleri çocuklarla yaptıkları arı figürleri ile ilgili konuşmuşlardır. Öğretmenler yaptıkları sözlü değerlendirmede çocukların yaptıkları arı figürlerinde arının vücudu ile ilgili detayları hatırladıklarını belirtmişlerdir.







Resim 112: Çocukların atık malzeme ile yaptıkları arı figürleri

ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi A. B.D. 3. sınıfında okuyan 27 öğrenci katılmıştır. Arıcılık Müzesinde yapılan etkinliklerde Eğitim Fakültesi öğrencileri ile seçilen ilkokulun iki ana sınıfında olan çocuklar eşleştirilmiş ve etkinlik süresince öğretmen adayları eşleştikleri çocuklarla ilgilenmişlerdir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Veri Toplama Aracı

Müze gezisinden kısa bir süre sonra Eğitim Fakültesi öğrencilerinden müze gezisi esnasında etkinlik süresince çocukların duyguları , davranışları ve bilişsel açıdan gözlemleri sorulmuştur.

Çalışmanın verileri açık uçlu dört sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır.

Eğitim Fakültesi öğrencileri bu anket formunda;

*Müze gezisine katılan çocukların , müze gezisinde yapılan etkinliklerde hissettikleri ve duyguları ile beraber gezi öncesi hazırlığın ve müze gezisinin bilişsel açıdan katkıları ile ilgili gözlemlerini ,

*Bu deneyimin Eğitim Fakültesi öğrencilerinin gelecekteki mesleki yaşantılarına katkısının nasıl olabileceği,

*Okul öncesi için materyal hazırlarken planlama ve çoklu zekayı uyaracak farklı disiplinlerin bir arada nasıl kullanabileceği ,
*Böyle bir etkinliğin okul dışı ortamlarda nerelerde kullanılabileceği ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Veri Analizi

Elde edilen nitel veriler tematik içerik analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin görüşleri başlıca iki tema çerçevesinde belirlenmiştir. Bunlar, çocuklara ilişkin görüşleri ve kendi deneyimlerine yönelik görüşleridir.

Tablo1: Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Müze Gezisine Katılan Çocukların Duyguları ile İlgili Görüşleri

		Sayı (n)	Yüzde(%)
MERAKLIYDILAR, «Köşeleri gezerken her ayrıntıya dikkat edip dokunmak istediler», **DİKKATLI** «Yapılan etkinlikler çocukların çok dikkatini çekti» «Müzedeki eserler çocukların dikkatini çekti» «Hemen hepsi en az üç dört kez bakmak istedi»	* Meraklı :	9	% 33
	*Dikkatli:	8	% 30
	*Ayrıntılara odaklanabilme:	1	% 4
	Toplam	18	% 67
İLGİLİYDİLER: «Çocuklar özellikle akvaryum kovana ilgi gösterdiler» «Akvaryum kovanda arıları gözlediler kraliçe arıyı aradılar kovana birden fazla kere bakmak istediler»»	İlgili:	18	% 67
EĞLENCELİ «Çocuklar müzede eğlendiler ve keyif aldılar» **HEYECANLI** «Çocuklar müzeye geldiğinde çok heyecanlıydı» «Çocuklar canlı arıları gördüklerinde çok heyecanlandılar» **MUTLU** «Oldukça mutlu bir şekilde hatta bir daha gelmek isteyecek kadar mutlu ayrıldılar müzeden» «Kovanlar hoşlarına gitti»	*Eğlenceli:	8	% 30
	*Heyecanlı :	3	% 11
	*Mutlu;	9	% 33
	Toplam :	20	% 74

Tablo 2: **Gezi** Sonrasında İzledikleri Animasyon ve Belgesellerin Etkisi ile İlgili Görüşleri

		Sayı (n)	Yüzde(%)
«Arı animasyonunu izlemek hoşlarına gitti.» «İzledikleri video ve animasyonlara odaklanabildiler»	Hoşlanma:	2	% 7
	*Odaklanma:	1	% 4

«İzledikleri video bilgileri somutlaştırmalarına ve kavramalarına yardımcı oldu»	*Bilgileri kavrama: 1 % 4 ---------- Toplam : 4 % 15

Tablo 3: Çocukların Giydiği Kostümler ve Söyledikleri Şarkının Etkisi ile İlgili Görüşleri

Yüzlerine yapılan boyamalar ve giydikleri kostümler dikkatlerini çekti ve ilgilerini bir kat daha artırdı» «Her birine kostüm giydirmek ilgilerini müzeye çekmek açısından iyi oldu hem öğrendiler hem eğlendiler ve mutlu oldular» "Kostümleri giyindiklerinde çok sevinçliydiler ve gezi bitiminde giydikleri kostümleri çıkarmak istemediler» «Birlikte şarkı söylemek çocukları çok eğlendirdi» «Çocukların giydiği kostümler taktığı taçlar dikkatlerini çekip öğretici oldu»	Sayı (n) Yüzde(%) Kostüm giymenin ve yüz boyamanın etkisi *Dikkat ve ilgi çekici: 7 % 26 *Eğlenmelerine ve mutlu olmaya katkı getirdiği: 1 % 4 *Sevinç duymalarını sağladığı: 5 % 19 *Şarkı söylemenin eğlenceli olduğu: 1 % 4 *Öğrenmeye katkı getirdiği: 2 % 7 ---------- Toplam : 16 % 60

Tablo 4: Gezi Öncesi Yapılan Hazırlıkların Çocuklara Bilişsel Yönden Katkısı ile İlgili Görüşleri

"Çocukların müzeye gelmeden önce bir çok bilgiyi öğrenmişlerdi , edindikleri bilgiler sayesinde hazır bulunuşluk seviyeleri oldukça yüksekti» «Köşeleri gezerken onlarda bize bildikleri şeyleri anlattılar» «Arılarla ilgili sorular sordular, her şeyi öğrenme çabasındaydılar anlattıklarımızı da dikkatlice dinlediler » « Onlara sorduğumuz sorulara istekle cevap verdiler»	Sayı (n) Yüzde(%) Müze gezisi öncesinde hazırlıkların çocuklara katkısının olduğu : 6 % 22 *Hazırlıklı gelmenin çocukların öğrenmeye , soru sormaya ve sorulan sorulara cevap vermeye istekli olmalarını sağlaması : 8 % 30 ---------- Toplam : 14 % 52

Tablo 5 : Müze Gezisinin Çocuklar Bilişsel Yönden Katkısı ile İlgili Görüşleri

Öğrenmeleri kalıcı oldu(Özellikle akvaryum kovandaki gerçek arılar nedeni ile)	Sayı (n) Yüzde(%) *Öğrenme kalıcı oldu 3 % 11

«Çocukların hızlı öğrenmesini sağladı» «Arılarla ilgili geniş bilgiye sahip oldular» «Çocuklar için hem eğitici hem de somutlamalarına yardımcı olan bir etkinlik oldu» «Her şeyi somut olarak gördükleri için akılda daha fazla kaldı çabuk öğrendiler»	*Bilgilendiler *Somutlaştırabildiler Toplam :	4 3 10	% 15 % 11 ---------- % 37

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Müzede Kendi Yaşantıları ile İlgili Görüşleri

Tablo 6 : Böyle Bir Etkinliğin Okul Dışı Ortamlarda Nerelerde Kullanılabileceği ile İlgili Görüşleri:

	Sayı	(n)
«Hayvanat bahçesi-alan gezileri-bilim müzeleri-doğal yaşam alanlarında ki gezilerde kullanabiliriz»	Yüzde(%) Okul öncesinde eğitim ortamı olarak müze ve müze dışında farkı ortamlarında kullanılabileceği:	7	% 30

Tablo 7 : Bu deneyimin gelecekteki mesleki yaşantısına katkısı:

	Sayı (n)	Yüzde(%)
"Katkı getirdi. Çünkü orada çocuklarla birebir etkileşim halinde olmak hem deneyim kazanmamıza sağlıyor» «Bilgilerin teoride kalmayıp çocuklarla uygulanabildiğini gözleme şansı da verdi» «Bu tür etkinliklerin nasıl yapılacağını ve karşılaşılabilecek sorunlarla nasıl başa çıkacağımızı öğrendik» «Uygulamalı yaptığımız için daha kalıcı oldu» «Çocuklar öğrendiler bizim açımızda da farklı bir deneyim oldu»	Deneyimleme ve kendini geliştirmeye katkısı olduğu: Müzedeki yaşantının çocuklarla uygulanabileceğini gözledikleri : Sorunlarla başa çıkma becerisine katkısı olduğu: Etkinliğin bilgilenmede kalıcılığı sağladığı: Toplam :	3 1 7 3 14	% 11 % 4 % 26 % 11 ---------- % 52

Tablo 8: Okul Öncesi için Materyal Hazırlarken ve Çoklu Zekayı Uyaracak Farklı Disiplinlerin Bir arada Nasıl Kullanabileceğine Yönelik Olarak Görüşleri:

	Sayı (n)	Yüzde(%)
"Çocukların ne kadar çok duyu organına hitap edersek o kadar ilgi çektiğini ve öğrenmeyi aşıladığını fark ettim» «Evet yaparak yaşayarak öğrenmeyi tetiklediği ve görerek dokunarak keşfederek kendisi öğrenebildiği için farklı disiplinleri içeriyor» «Materyal hazırlama ve etkinlik planlama	Çocukların duyularını uyarmak gerektiği: Farklı disiplinleri bir arada kullanmak yaparak yaşayarak öğrenmeyi tetiklediği: Çoklu zekayı uyarmaya	3 1	% 11 % 4

çoklu zeka ve farklı disiplinleri bir arada nasıl kullanabileceğimizi fak etmemizi sağladı» «Materyal hazırlarken maliyeti en ucuz malzemeleri kullanarak yaratıcı düşünmeyi ve fikir geliştirmeyi de destekledi»	yönelik materyal geliştirmenin gerekliliği 3 % 11 Yaratıcılığı geliştirirken maliyeti uygun ve ucuz malzemenin kullanabileceğini 1 % 4 Toplam: 8 % 30

Tablo 9 : Müzedeki Etkinlik Düzeni ve Planlamanın Önemi ile İlgili Görüşleri:

	Sayı (n) Yüzde(%)
"Etkinlik süreci gayet iyi planlanmıştı» «İstasyon tekniği uygulanarak yapılması her adaya bir öğrenci düşmesinin verilmek istenen eğitime ulaşmada yüz de yüz başarı sağlamaya yardımcı oldu» «İstasyon tekniği ile gezildiği için karışıklık yaşanmadı» «Etkinlik planlı olunca yararlı oldu»	*Etkinlik sürecinin planlanmasının gerekliliği: 3 % 11 Müzenin konumuna göre süre ve etkinliklerin düzenlenmesinin gerektiğini: 4 % 15 *Planlı etkinliklerin yararlı olduğu: 2 % 7 Toplam: 9 % 33

Tablo 10: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Deneyimleri ile İlgili Duyguları:

	Sayı (n)	Yüzde(%)
«Çocuklarla harika zaman geçirdik» «Etkinlik akıcı ve güzeldi» «Hem çocuklar hem de benim için keyifliydi»	*Hoşlanma 3	% 11

BULGULAR VE YORUMLAR

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin müze eğitimi deneyimlerinde eşlik ettikleri çocukların yaşlarının küçük ve ilgilerinin kısa süreli olmasına karşın müzedeki yaşantılarında ilgili, meraklı, dikkatli, heyecanlı ve mutlu olduklarını, kullanan kostümlerin, yüzlerinin boyamasının olumlu etkisi yanında gezi öncesi hazırlık etkinliklerinin ve müze gezisinin , bilişsel yönden bilgilenme, somutlaştırma ile öğrenmelerine katkısı olduğunu fark ettikleri görülmektedir.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendileri ile ilgili olarak da bu deneyimin meslek yaşamlarına katkı getirebileceği, okul dışı ortamlar olarak müzenin kullanılabileceğini, çoklu zekayı uyaracak etkinliklerde üretilebilecek materyallerin özelliklerini, planlamanın ve hazırlığın önemi yanında ,duyguları ile ilgili olarak olumlu görüş belirtmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak Arıcılık Müzesinde farklı disiplinlerin bir araya getirildiği, çoklu zeka teorisine uygun olarak hazırlanmış bir öğretimin okul öncesi çocuklarının duygularını uyarıp ve arı ile ilgili kavramları öğrenmesine katkısı olabilecektir. İleride öğretmen olacak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bu deneyimlediklerinin :

*Çocukların duyularını uyardığını, ilgilerini çektiğini ve bu süreyi mutlu ve eğlenerek geçirdiklerini fark etmelerine,
*Müze gezisi öncesinde sınıf ortamında yapılan duyları uyaran etkinlikler ve bilgilendirmenin müzedeki öğrenmeye olumlu etkisini,
*Çoklu zekayı uyaracak etkinlikler için gerekli materyallerin nasıl üretilebileceği, bu materyallerin çocukların güdülenmesindeki etkisini,
*Okul dışı ortamların çocukların eğitiminde kullanılabileceğini ,
*Kendi mesleklerinde gerekli olacak planlama- uygulama ve değerlendirme ile ilgili beceriler konusunda fikir sahibi olmalarına katkı getirebilecektir.

*Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı ile ilgili konular yer almaktadır. Sadece teorik konular olarak kalmadan öğretmen adaylarının çocuklarla birlikte okul dışı ortam olarak müzelerde uygulama yapma fırsatları bulmaları daha sonraki meslek yaşamlarında da bu eğitim fırsatlarını kullanabilmelerine ve meslekleri ile ilgili farkındalık kazanmaları yanında müze ortamında yapılan eğitimin çocukların dikkatini çekip eğlenerek öğrenmelerine katkısı ile birlikte ülkemizin değerleri ile ilgili farkındalık oluşturabilmeleri katkı getirebileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Abacı O. (1996). Müze eğitimi. Sanatta Yeterlilik Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim İş Ana Sanat Dalı İstanbul :42-48

Adıgüzel Ö. (2006). "Okul Dışında Farklı bir Öğrenme Ortamı Olarak Çocuk Müzeleri" *Eğitim Bilim Toplum* .Cilt :4 Sayı :14 : 32-41

DeWitt, J., and M. Storksdieck. (2008). "A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future." *Visitor Studies* 11 (2): 181-197.

Maccario, N. (2012). "Stimulation of Multiple Intelligence by Museum Education at Teachers' Training" *Procedia-Social and Behavioral Science* . Volume: 51 Pages:807-811
Online www.sciencedirect.com. SciVerse Science Direct Web of Science (ISSN: 1877-0428)by ELSEVIE

Şimsek N.,Çınar Y. (2008).Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Öğretim Anı Yayıncılık. Ankara

Kisiel, J. F. (2003). "Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience." *Journal of Science Teacher Education* 14 (1) : 3-21.

Kisiel, J. F. (2007). "Examining Teacher Choices for Science Museum Worksheets." *Journal of Science Teacher Education* 18 (1): 29-43.

Tezcan Akmehmet, K.(2013)*"Müzeler ve Eğitim"*. E. Altınsapan, N. Küçükhasköylü,(Ed.) *Müzecilik ve Sergileme* Baskı) içinde(s: 128- 154).Ankara: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2958 Açık Öğretim Yayını No: 1913



OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA DOĞA-ÇEVRE BİLİNCİ KAZANIMLARI

Semra ERTEM, DEÜ, Buca Eğitim Fak. Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü İzmir/Türkiye *semra.ertem@deu.edu.tr*

Rıdvan KETE, DEÜ, Buca Eğitim Fak. OÖFM Alan Eğitim Böl. İzmir/Türkiye *ridvan.kete@deu.edu.tr*

ÖZ

İnsanların çocuklarına daha iyi bir dünya bırakma felsefesi ile yola çıkmasına karşılık doğal çevre her gün bir öncesini aratmaktadır. Bu gerçekler göz önüne alındığında, çocuklarımıza çevre duyarlılığını erken yaşlarda başlatma gerçeği önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacını, insanların çevreyi tanıma ve gözlemlemeye başlayacağı yaşlardan itibaren, çevreye duyarlı yeni neslin eğitiminden çevreye sorumlu olan insan olarak "Okul Öncesi Çocukların Doğa-Çevre Bilincinin Kazanımları" oluşturmaktadır. Araştırmada; durum tespit etmeye yönelik bir nitel çalışma şekli olarak görüşme modeli kullanılmıştır. Veriler bire bir görüşme ile toplanmıştır. Görüşme sırasında kullanılan form "Doğa Hakkında ne biliyorsunuz" cümlesinden oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2004)'e göre görüşme formu bir amaç için hazırlanmış ise etkili bir iletişim süreci olarak kullanılabilmektedir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı İzmir-Karşıyaka'daki özel okul öncesi kurumlarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem bu okullardaki gözlemciyle görüşmeye istekli 20 çocuk rastgele seçilmiştir. Veriler, okul öncesi eğitimindeki öğrencilerle birebir görüşme ile sağlanmıştır. Görüşme sırasında çocukların verdiği cevap ve açıklamalar ayrı ayrı not edilerek veriler oluşturulmuştur. Veri analizleri içerik analiz yöntemi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2004)'e göre nitel bir veri analizi olan içerik analizi, elde edilen verileri açıklayabilecek, kavram ve ilişkilere ulaşmak olarak belirtilmektedir. Elde edilen verilerin benzerliklerine göre kodlama ile temalar oluşturulmuştur. Böylece oluşan ölçeğin geçerliliği uzman görüşlerine, tutarlılığı ise farklı zamanlarda oluşturulan kodlamadaki ilişkiye göre düzenlenmiştir. Bütün görüşme formu sonuçları tek tek incelenerek elde edilen görüşler belirlenmiştir. Bu bir tarama (survey) araştırması olduğu için veriler, her bir soruyu cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeleri şeklinde hesaplanarak tablo haline getirilmiştir. Elde edilen veriler çetelenerek ilgili tablolar oluşturuldu. Bu araştırma sonucunda, Özkan ve Soylu (2010)'da olduğu gibi çevre bilinci için toplumsal etkenlerin her yönü ile incelenerek araştırılmasının daha uygun bilinçli bir gelecek için önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca okul kadar ailenin de çocukların gelecekteki doğa bilincinde önemli yer oluşturdukları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının koordinasyonu ile televizyon programları, hikaye kitapları ve ders kitaplarında yanlış kavram oluşturabilecek ifadelerin yer alması önlenmelidir

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, doğa, çevre bilinci, eğitim.

ABSTRACT

People want to leave their children a better world, but the natural environment is deteriorating every day. This environmental awareness to our children according to actual needs to start at an early age. The purpose of this study, from the age at which people's surroundings to recognize and begin to observe, as those responsible for the environment from environmentally friendly new generation of educated people "Preschool Outcomes of Children Nature Environment Consciousness" form. In the study; The model has been used as a form of status talks aimed at establishing qualitative studies. Data were collected by an interview. The forms used during a call, "What do you know about Nature" it consists of a sentence. Yıldırım ve Şimşek (2004), according to the

interview form prepared for the purpose can be used as an effective communication process. The research population in the 2014-2015 academic year, private pre-school students in Izmir-Karsiyaka has established institutions. Sample keen observer interviews with 20 children in these schools were selected at random. Data is provided by on-one meetings with students in pre-school education. During a call and response of the children written statement data were created. Data analyzes were performed using content analysis method. The data obtained by encoding based on the similarity of themes are established. Thus, consisting of expert opinion on the validity of it, and the consistency is regulated by the relation of the coding at different times. All of the interviews form the results were determined by examining individual opinions. This is a scan (survey) data for the research, often by the very people who answer each question was tabulated and calculated as percentages. Tables has been generated from the obtained data. As a result of this research, Özkan and Soylu (2010) for environmental awareness as well as social factors were examined every aspect. Nature education for the conscious future is important. Also school until the family is seen as an important part in their children's future nature of consciousness. Television programs in coordination with the Ministry of Education, story books and lectures take place in the books of the expressions that may create misconceptions should be avoided

Keywords: Pre-school, nature, environmental awareness, education.

GİRİŞ

İnsanların çocuklarına daha iyi bir dünya bırakma felsefesi oluşturmasına karşılık doğal çevre, her gün bir öncesini aratacak şekilde bozulmaktadır. Bu gerçekler göz önüne alındığında, çocuklarımıza çevre duyarlılığını erken yaşlarda başlatma gerçeği önem kazanmaktadır. Çevre bilinci ne kadar erken yaşlarda verilirse, gelecek kuşakların daha duyarlı olacağı bir gerçektir. Yeni nesillerin çevre bilinci okul öncesi eğitimiyle başlamalıdır. Aile etkisi ile birlikte günümüzde yaygınlaşan okul öncesi eğitiminde çevre duyarlılığı ele alınmalıdır. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminde görev yapmakta olan öğretmenlerin de eğitimi önem kazanmaktadır.

Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde; Taşkın ve Şahin (2008) araştırmasında, çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumlar okul öncesi dönemde kazandırıldığında ileriki yıllarda çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede çevre bilincinin önemli yeri olduğunu ifade etmektedir. Gülay ve Ekici (2010), öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çevre bilinçlerinin arttırılmasının, programda çevre eğitimine yönelik var olan unsurların etkili kullanımını sağlayabileceği gibi, yeni amaçlar, kazanımlar, kavramlar ile zenginleştirilmesini destekleyeceğini belirtmektedir. Kavruk (2002)'ye göre, okul öncesi eğitiminde çocuğa çevre bilinci ile içinde yaşadığı ortamın kendisine ait olduğu, kendisinin o ortamın bir parçası olduğu mesajı verilmelidir.

Erol ve Gezer (2006), öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında; öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının yaşadıkları yerleşim birimlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Tuncer ve ark. (2004), ise kırsal alanda yaşayan çocukların çevreye karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu açıklamaktadır. Gökçe ve ark. (2007) yaptığı araştırmada, çevresel tutumlarının puan ortalamalarının okuma yazma bilmeyen ve ilkokul mezunlarında fakülte ve lisansüstü mezunlarına göre yüksek olduğu sonuçlarını elde etmiştir. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009), yaptığı araştırmada, ailelere doğanın önemini kavratılacak eğitim verilmesini, eğitim kurumlarında çocuk-doğa ilişkisini anlatan dersler konulmasını, eğitim fakültelerinin ders programlarına uygulamalı çevre eğitimi derslerinin verilmesini önermektedir.

Öğretmen eğitimi üzerinde yapılan son çalışmalarda Atav ve Altunoğlu (2010) ile Saka (2010) öğrencilerde kavramların yapılandırılmasında öğretmenin önemini ortaya koyarak öğretmen eğitimine dikkat edilmesinden bahsetmektedir. Öğretmen eğitiminde doğada uygulamalı gerçekleştirilen etkinliklerin, onların yeterlik ve etkinlik oluşturmadaki görüşlerini geliştireceğini belirtmektedir. Özdemir (2010) doğa merkezli öğrenime katılan öğrencilerin çevre algılarının çevresel farkındalık ve çevresel risk algısı faktörleri açısından

anlamlı artış oluşturduğunu söylemektedir. Kete (2013) araştırmasında doğal alanların insan ruhunu dinlendirerek yaşamına güç verdiğini belirterek, sağlıklı insanın sağlıklı doğal alanlarda yaşayacağını, dinlenme, piknik ve spor yapabilecek yerler olduğu gerçeğini açıklamaktadır. Kete ve Horasan (2014), doğa merkezli eğitim uygulamalarının; bilginin yapılandırılmasında, kazanılan davranışların kalıcılığında, çevre ve doğa koruma bilinci kazandırmada diğer canlılarında doğadaki önemini ortaya koymaktadır.

Çevre kültürünün oluşmasında okullarda yapılacak olan çevre etkinliklerinin bireylerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayacağı için kalıcı kazanımların ortaya çıkmasındaki etkisi kültür-çevre ilişkisini ortaya koymaktadır. Kültür insanın çevreye uyumu olarak kabul edilmektedir. Hikayeler, inanışlar, ahlak sistemi ve dil çevre kavramıyla çok yakından ilgilidir (Garcia ve Pug, 1992; Smith ve Williams,1999. Aktaran Özkan ve Soylu 2010).

Özkan ve Soylu (2010), araştırmasında çevre eğitiminde; çevrenin önemini kavratarak çevreye karşı farkındalık, duyarlılık oluşturma ve çevre sorunlarının çözümünde sağlıklı bir bakış oluşturarak bilinçlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde çevreye ait kazanımların oluşturulmasında aile, okul ve arkadaş ilişkisinin başta gelmekte olduğunu açıklamaktadır.

Araştırmacı Tekel, (2014), sınıf öğretmeni olarak öğrencilerine yaptırdığı çevre sorunları konulu afişlerle, çocuklarda bilinç kazandırarak çevre duyarlılığı oluşturduğunu ve diğer insanları da bilgilendirmeye başladıklarını yaptığı araştırma sonuçları olarak ortaya koymaktadır. Köse (2014), doğa eğitimi projesiyle öğrencilerin yaparak-yaşayarak-eğlenerek öğrenmelerini sağlamak amacıyla uyguladıkları etkinliklerle öğrencilerin çevre problemlerinin farkında olma, sebeplerini araştırma ve problemlere alternatif çözüm üretme becerilerini geliştirdiğini söylemektedir. Aynı şekilde Küçük (2014), araştırmasında çevre bilincini kodluyoruz projesiyle öğrenci, öğretmen ve veli katılımıyla birlikte çevre bilincinde toplumsal duyarlılık oluşturulduğunu açıklamaktadır.

Çeşitli kaynakların değerlendirilmesinde en genel şekliyle çevre bilgisinin; toplumun çevreyi tanıma, anlama, bireylerin doğa insan arasındaki etkileşimi kavrayarak, doğanın bir parçası olduğu duyarlılığının bir davranış şekline dönüştürmek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda çevre eğitimi örgün eğitimde olduğu kadar yaygın eğitimde de önem kazanmaktadır. Okul öncesi çocukların aile, arkadaş ve okul öncesi eğitim ortamlarında doğa ve çevre hakkındaki bilgileri, bunları doğru ve yanlışlarıyla etkileyen faktörlerin tespit edilmesi, daha bilinçli doğa-çevre eğitimi için olumlu bir kaynak olacaktır.

Bu çalışmanın amacını, insanların çevreyi tanıma ve gözlemlemeye başlayacağı yaşlardan itibaren, çevreye duyarlı yeni neslin eğitiminden çevreye sorumlu insan olarak“Okul Öncesi Çocukların Doğa-Çevre Bilincinin Kazanımları” oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, durum tespit etmeye yönelik nitel bir araştırma türü olan görüşme yöntemi model olarak kullanılmıştır. Veriler bire bir görüşme ile sağlanmıştır. Araştırmada veriler görüşme formu ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2004)’e göre görüşme formu bir amaç için hazırlanmış ise etkili bir iletişim süreci olarak kullanılabilmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı İzmir-Karşıyaka’daki özel, okul öncesi kurumlarındaki öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada yararlanılan eleştirel kurama dayalı

olarak Glaser ve Strauss'unda ifade ettiği şekilde teorik örneklem (amaçlı örneklem) seçilmiştir (Merriam, 1998). Bu okullardaki gözlemciyle görüşmeye istekli olan ve rastgele seçilen 20 çocuk örneklemi meydana getirmiştir. Gözlemciyle görüşmek istemeyen veya görüşmeleri yarım bırakan çocuklar değerlendirmeye alınmamıştır. Katılım okul yönetiminden izin alınması ve araştırma hakkında kendilerini bilgilendirilme ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama

Veriler, okul öncesi eğitimindeki (5-6 yaş grubu) öğrencilerle birebir görüşme ile sağlanmıştır. Araştırmada, araştırmacıların uzman öğretim elemanlarının görüşlerini alarak hazırladıkları yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Fakat görüşmeler sırasında çocukların verdikleri cevaplar doğrultusunda önceden kaydedilmemiş sorular ortaya çıkmıştır. Görüşme formu; insanların deneyimlerini açıklama ve anlamlandırma aracı olduğu gibi etkili bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek (2004). Görüşme sırasında çocukların verdiği cevap ve açıklamalar ayrı ayrı not edilerek veriler oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Veri analizleri içerik analiz yöntemi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2004)'e göre nitel bir veri analizi olan içerik analizi, elde edilen verileri açıklayabilecek, kavram ve ilişkilere ulaşmak olarak belirtilmektedir. Elde edilen veriler 2 farklı zamanda 2 araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak tutarlılıkları incelenmiştir. Elde edilen verilerin benzerliklerine göre kodlama ile temalar oluşturulmuştur. Birinci okulun bir sınıfındaki 5 öğrenci AA1….AA5, aynı okulun farklı öğretmene ait diğer sınıfın 5 öğrencisi AB1…..AB5 olarak, başka okulun aynı sınıftaki 5 öğrenci BA1….BA5 ve diğer sınıf 5 öğrencisi BB1….BB5 olarak kodlanmışlardır.

Böylece oluşan ölçeğin geçerliliği uzman görüşleri alınarak, tutarlılığı ise farklı zamanlarda oluşturulan kodlamadaki ilişkiye göre belirlenmiştir. Bütün görüşme formu sonuçları tek tek incelenerek elde edilen görüşler belirlenmiştir. Bu bir tarama (survey) araştırması olduğu için veriler, her bir soruyu cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeleri şeklinde hesaplanarak tablo haline getirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Okul öncesi çocuklarda doğa-çevre bilinci kazanımlarını belirlemek için yapılan görüşme formlarının incelenmesiyle elde edilen verilerin değerlendirmesi yapıldı. Aynı ifadeleri söyleyenler ortak sözcüklerle belirtildi. Okul öncesi çocuklarda Doğa-Çevre bilinci kazanımları hakkındaki görüşleri okullara göre kodlanmış şekliyle tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Okul Öncesi Çocuklarda Doğa-Çevre Bilinci Kazanımları Hakkındaki Görüşleri

		Doğa deyince ne anlıyorsunuz?
A Okulu	AA1	Sınıf arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AA2	Sınıf arkadaşımın adı, piknik, deprem
	AA3	Sınıf arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AA4	Sınıf arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AA5	Sınıf arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AB1	Arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AB2	Arkadaşımın adı, piknik, deprem

	AB3	Arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AB4	Arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	AB5	Arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
B Okulu	BA1	İnsan adı, piknik, park
	BA2	İnsan adı, piknik
	BA3	Arkadaşımın adı, piknik, park,
	BA4	Okul arkadaşımın adı, piknik, park, deprem
	BA5	Okul arkadaşımın adı, piknik, park,
	BB1	İnsan adı, piknik, park,
	BB2	Kuzenimin adı, piknik, park
	BB3	İnsan adı, piknik, park,
	BB4	İsim, piknik, park
	BB5	Arkadaşımın adı, piknik, park, deprem korkuyorum
		Doğada neler yer almaktadır.?
A Okulu	AA1	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su, zararlı böcekler
	AA2	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su
	AA3	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su,
	AA4	Hayvanlar, orman, hava, su,
	AA5	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su,
	AB1	Hayvanlar, orman, toprak, hava,
	AB2	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su,
	AB3	Hayvanlar, orman, toprak, hava,
	AB4	Hayvanlar, orman, hava, su
	AB5	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su,
B Okulu	BA1	Hayvanlar, toprak, hava, su, zararlı böcekler
	BA2	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su,
	BA3	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su,
	BA4	Hayvanlar, orman, hava, su,
	BA5	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su
	BB1	Hayvanlar, orman, toprak, hava,
	BB2	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su, böcek
	BB3	Hayvanlar, orman, toprak, hava, böcek,
	BB4	Hayvanlar, orman, hava, su,
	BB5	Hayvanlar, orman, toprak, hava, su, böcek,
		Toprakla ilgili ne biliyorsunuz?
A Okulu	AA1	Toprak köylerde var, toprak görmedim, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	AA2	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var
	AA3	Toprak görmedim, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur
	AA4	Toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	AA5	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	AB1	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	AB2	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var,
	AB3	Toprak görmedim,
	AB4	Toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	AB5	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur
B Okulu	BA1	Toprak köylerde var, toprak görmedim, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	BA2	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var,

	BA3	Toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	BA4	Toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	BA5	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	BB1	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	BB2	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var,
	BB3	Toprak görmedim,
	BB4	Toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
	BB5	Toprak köylerde var, toprak annemin çiçek diktiği saksıda var, ot olur.
		Tanıdığın hayvanlar nelerdir? Nasıl tanıyorsun?
A Okulu	AA1	Arı bal yapıyor, bizi sokuyor. Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor
	AA2	Arı bal yapıyor, kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	AA3	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	AA4	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	AA5	Arı bal yapıyor, bizi sokuyor. Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	AB1	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	AB2	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor
	AB3	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor
	AB4	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, Tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	AB5	Arı bal yapıyor, bizi sokuyor. Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor
B Okulu	BA1	Arı bizi sokuyor. Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, inek süt veriyor,
	BA2	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	BA3	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	BA4	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
	BA5	Arı bal yapıyor, bizi sokuyor. Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor
	BB1	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, inek süt veriyor,
	BB2	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor, akvaryum balığı,
	BB3	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor, sinekler pis,
	BB4	Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor
	BB5	Arı bal yapıyor, bizi sokuyor. Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor, tavuk yumurta verir, inek süt veriyor,
		Anne-babanızın hayvanlarla ilgili sözleri var mı?
A Okulu	AA1	Arı gibi çalışkan ol, uzaklara gidersen kurt kapar, yalan söylersen dilini arı sokar, Kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	AA2	Arı gibi çalışkan ol, yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun
	AA3	Arı gibi çalışkan ol, uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	AA4	Uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	AA5	Arı gibi çalışkan ol, uzaklara gidersen kurt kapar, yalan söylersen dilini arı sokar, Kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	AB1	Uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun,
	AB2	Yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun,
	AB3	Uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	AB4	Uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, arı gibi çalışkan ol, yalan söylersen dilini arı sokar, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	AB5	Arı gibi çalışkan ol, Uzaklara gidersen kurt kapar, yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.

B Okulu	BA1	Uzaklara gidersen kurt kapar, yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun
	BA2	Yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun,
	BA3	Arı gibi çalışkan ol, uzaklara gidersen kurt kapar, Kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun,
	BA4	Uzaklara gidersen kurt kapar, Kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun,
	BA5	Arı gibi çalışkan ol, uzaklara gidersen kurt kapar, yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	BB1	Uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun,
	BB2	Yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun,
	BB3	Uzaklara gidersen kurt kapar, dilini arı sokacak, kara kedi geçti uğursuz, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	BB4	Uzaklara gidersen kurt kapar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
	BB5	Arı gibi çalışkan ol, uzaklara gidersen kurt kapar, yalan söylersen dilini arı sokar, kara kedi geçti uğursuz, sülük gibi yapıştın, keçi gibi inat ediyorsun, kuş beyinli.
		Hikâye kitap ve çocuk dizilerinden tanıdığınız hayvanlar nelerdir?
A Okulu	AA1	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AA2	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AA3	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AA4	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara kedi, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AA5	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara kedi, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AB1	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AB2	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam
	AB3	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AB4	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara kedi, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	AB5	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara kedi, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
B Okulu	BA1	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, örümcek adam.
	BA2	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, örümcek adam.
	BA3	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, örümcek adam.
	BA4	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	BA5	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	BB1	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	BB2	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam
	BB3	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara baykuş, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	BB4	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara kedi, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.
	BB5	Kırmızı şapkalı kızdaki korkunç kurt, uğursuz kara kedi, tembel tavşan ile yavaş kaplumbağa, yaramaz sincap, örümcek adam.

Tablo 1'de görüldüğü gibi elde edilen verilerin tasnif edilmesi sonunda, okul öncesi çocuklarda Doğa-Çevre bilinci kazanımları hakkındaki görüşlerinin ağırlıklı değerleri ile dağılım frekans ve yüzdeleri tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Okul Öncesi Çocuklarda Doğa-Çevre Bilinci Kazanımları Hakkındaki Görüşlerinin Ağırlıklı Değerleri

Doğa deyince ne anlıyorsunuz?																							
Öğrenci görüşleri	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	f	%	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	B 6	B 7	B 8	B 9	B 10	f	%
Sınıf arkadaşımın adı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Piknik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	10
Park	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+		+	+	+	+	+	+	+	+	9	90
Deprem	+		+	+	+	+	+	+	+	+	9	90			+			+				+	3	30
Doğada neler yer almaktadır?																								
Hayvanlar	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Orman	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100		+	+	+	+	+	+	+	+	+	9	90
Toprak	+	+		+	+	+	+		+	+	8	80	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Hava	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+		+		8	80
Su	+	+	+	+	+		+		+	+	8	80	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Zararlı böcekler	+										1	10											0	0
Toprakla ilgili ne biliyorsunuz?																								
Toprak köylerde var	+	+				+	+	+		+	6	60	+	+						+	+	+	5	50
Toprak görmedim	+		+						+		3	30	+		+					+		+	4	40
Toprak annemin çiçek diktiği saksıda	+	+	+	+	+	+	+		+	+	9	90	+	+	+	+	+	+	+		+	+	9	90
Ot olur	+	+	+	+	+			+	+		7	70	+		+	+	+	+			+	+	7	70
Tanıdığın hayvanlar nelerdir? Nasıl tanıyorsun																								
Arı bal yapıyor, bizi sokuyor	+	+			+					+	4	40	+	+			+				+		4	40
Kedi, köpek, kuş evimizde yaşıyor	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Tavuk yumurta verir	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
İnek süt veriyor	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	90	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Anne-babanızın hayvanlarla ilgili sözleri var mı?.																								
Arı gibi çalışkan ol	+	+	+		+					+	5	50			+	+						+	3	30
Uzaklara gidersen kurt kapar,	+		+	+	+	+	+	+	+	+	9	90	+		+	+	+			+	+	+	7	70
Yalan söylersen dilini arı sokar	+	+			+		+		+	+	6	60	+	+			+	+	+	+		+	7	70
Karakedi geçti uğursuz	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+		+	+	+	9	90
Sülük gibi yapıştın	+			+	+	+			+	+	6	60	+			+	+	+	+	+	+	+	8	80
Keçi gibi inat ediyorsun	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Kuş beyinli	+		+	+	+	+		+	+	+	8	80					+				+	+	3	30
Hikâye kitap ve çocuk dizilerinden tanıdığınız hayvanlar nelerdir?																								
Kırmızı şapkalı Kızdaki korkunç kurt	+	+		+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100
Uğursuz kara baykuş	+		+	+	+	+		+	+	+	8	80	+		+		+			+	+	+	6	60
Tembel tavşan yavaş kaplumbağa	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+		+	+	+	+	+	+	+	+	9	90
Yaramaz sincap	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100				+	+		+	+	+	+	6	60
Örümcek adam	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	100

A okulu okul öncesi sınıflarından birisinde Doğa isimli bir kız öğrenci bulunmakta ve diğer sınıf öğrencileri de tanımaktadır. Aynı okul öğrencileri doğal yaşam parkına götürülmüşler ve

söyledikleri hikâye kitapları sınıfta okunmuş olduğu öğretmenden tarafından açıklanmıştır. Ayrıca okulda deprem etkinliği yapılmış ve öğrencilere depremden korunma yolları açıklanmıştır.

B okulunda öğrenciler, doğa ile ilgili bilgileri hikâye kitaplarından tanımakta, deprem hakkında bilgileri bulunmamakta, parkı evlerinin yakınındaki oyun parkı olarak bilmekte ve televizyon çocuk programlarından örümcek adamı tanımaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuklarımızda şehir hayatı dar kalıplar oluşturmakta, köye-yazlığa giden çocuklar; dedesinin bahçesinde veya köyde koşturmak, toprakla oynamak, köy yumurtası yemek, süt içmekten hoşlanmaktadırlar. Doğaya karşı merak ortaya çıkarak doğa ile daha çok ilgilenmektedirler. Şehir hayatı çocukları doğadan koparmaktadır. Betonlaşmış şehirlerde toprağı sadece saksıda görmüş çocuklarımız için büyük bir sıkıntı yaşanmaktadır. Bulgularda görüldüğü gibi öğrencilerin doğayı piknik veya park olarak düşündükleri ortaya çıkmaktadır. A okulu öğrencilerinin sınıfında, Doğa isimli arkadaşlarının bulunması doğa denince isim olarak da algılamalarına neden olmakta ve o kişiyi seviyorlarsa doğaya karşı ilgi ve sevgileri de olumlu yönde gelişmektedir. Yapılan araştırmalardan, Erol ve Gezer (2006), öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında; öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının yaşadıkları yerleşim birimlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koyarak bu çalışmadan farklılık oluştururken, Tuncer ve ark. (2004), ise kırsal alanda yaşayan çocukların çevreye karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu belirterek bu araştırma ile uyumluluk göstermektedir. Böylece çocuklarda, yaşam yerlerini, çevreyi tanıma ve anlamaya karşı önemli davranış şekilleri gelişmektedir.

Araştırma yapılan okullardan birinin öğrencilerinin doğal yaşam parkına götürülmeleri, farklı okullardaki çocuklarda doğa hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Öğretmen eğitimi üzerinde yapılan son çalışmalarda Atav ve Altunoğlu (2010) ile Saka (2010) öğrencilerde kavramların yapılandırılmasında öğretmenin önemini ortaya koyarak öğretmen eğitimine dikkat edilmesini ve öğretmen eğitiminde doğada uygulamalı gerçekleştirilen etkinliklerin, onların yeterlik ve etkinlik oluşturmadaki görüşlerini geliştireceğini belirterek bu araştırma ile benzerlik oluşturmaktadır. Özdemir (2010) doğa merkezli öğrenime katılan öğrencilerin çevre algılarının çevresel farkındalık ve çevresel risk algısı faktörleri açısından anlamlı artış oluşturduğunu söylemekte ve bu çalışma sonuçlarıyla uyumluluk ortaya koymaktadır.

Bulgularda görüldüğü gibi çocuklara deprem hakkında bilgi verilmesi onları bilinçlendirirken yeterli açıklama yapılmadığı zaman bir korku ifade ettiği görülmektedir. Deprem konusunda çocukların bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Yeterli bilgilendirme yapılmadığı çocuklarda deprem-sel-yangın gibi doğal olaylar bir doğal afet olarak görülmekte ve doğaya karşı kızgın olmalarına sebep olmaktadır.

Anne ve babalar (büyükler, bakıcılar) çocukların bazı davranışlarını engellemek için onları bazı hayvanlarla korkutmaktadırlar. Kurt kapar, ayıya veririm, yılan gibi sinsisin, baykuş-kara kedi gibi uğursuzluklardan bahsedilmesi çocuklarda bazı hayvanlara karşı korku oluşturarak onlardan kaçmalarına sebep olmaktadırlar. Bu sonuç hayvanlara karşılık ortaya koyduğu gibi her canlının doğanın bir parçası ve gereği düşüncesinin gelişmesini engellemektedir. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009), yaptığı araştırmada, ailelere doğanın öneminin kavratılarak eğitim verilmesini, eğitim kurumlarında çocuk-doğa ilişkisini anlatan dersler konulmasını, eğitim fakültelerinin ders programlarına uygulamalı çevre eğitimi derslerinin konulmasını önererek, yanlış kavramların kullanmasının çocuklarda doğaya karşı olumsuz tutumların oluşmasının engellenmesi gerektiğini

belirterek bu araştırma sonuçları ile benzerlik oluşturmaktadır. Bu sonuçlara bağlı olarak doğada yaşayarak öğrenmenin, doğanın bir parçası olduğunu anlatmaktadır. Kete (2013) araştırması sonuçlarında olduğu gibi doğal alanların insan ruhunu dinlendirerek yaşamına güç verdiği, sağlıklı insanın doğal alanlarda yaşayacağını, dinlenme, piknik ve spor yapabileceği yerler olduğu gerçeği unutulmamadan doğal-yaşam parkları arttırılarak, okulların buralarda uygulamalı ders yapma olanakları geliştirilmelidir.

Çocuklara sunulan hikâye kitapları ve çizgi filmler çok iyi seçilmelidir. Bazı hayvanlar hakkında korkunç, uyanık, tembel, zararlı gibi kavramlar oluşarak bu canlılara karşı düşman olmalarına neden olunmaktadır. Doğadaki her canlının bizim gibi doğanın bir parçası olduğu ve doğanın dengesinin yaşam için mutlak korunması gerekliliği düşüncesi çocuklarda geliştirilmelidir. Böylece çocukların doğaya yabancılaşmadan, yanlış algılamaları ortadan kaldırılmalıdır. Tv dizilerinden öğrendikleri örümcek adam sempati oluşturmaktadır.

İnsanlar arasında kullanılan bazı yanlış deyimler çocuklarda yanlış kavram ve düşüncelere neden olmaktadırlar. Yetişkinlerin birbirine kullandıkları; eşek gibi aptal, arı gibi iğneledin, yılan gibi sinsi, sülük gibi yapışkan, keçi gibi inatçı, kuş beyinli, kaplumbağa gibi yavaş, kurnaz tilki sözcükleri o hayvanların özelliklerini anlatmak için kullanılsa olumlu bir davranış şekli olabilir. Genelde olumsuz bir davranış belirtmek amacıyla kullanıldıkları için çocuklarda hayvan sevgisi ve çevre kültürü bakımından olumsuz etkiler oluşturmaktadırlar.

Bu araştırma sonucunda, Özkan ve Soylu (2010)'da olduğu gibi çevre bilinci için toplumsal etkenlerin her yönü ile incelenerek araştırılmasının daha uygun bilinçli bir gelecek için önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca okul kadar ailenin de çocukların gelecekteki doğa bilincinde önemli yer oluşturdukları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının koordinasyonu ile televizyon programları, hikâye kitapları ve ders kitaplarında yanlış kavram oluşturabilecek ifadelerin yer alması önlenmelidir.

KAYNAKÇA

Atav, E., ve Altunoğlu, B. D. (2010). Pre-Service Teachears Views Abouth Their Copetencies in Biology Applications, *Journal of Turkish Science Education Vol:7, Iss:1, 37-46.*

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *International Journal of Environmental and Science Education, V:1(1), 65-77.*

Gökçe, N., Kaya, S.Ve Özden, M. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları, *İlköğretim online, sayı:3, 452-468.*

Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB Okul Öncesi Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi, *Türk Fen Eğitim Dergisi, 7(1), 74-84.*

Kavruk, S. (2002). Türkiye'de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi, (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi) Gazi Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 Aylık Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahi Evran üniversitesi, Eğitim Fakültesi DergisiÇilt:10, Sayı:3, 37-48.*

Kete, R. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğa Merkezli Öğretim Hakkında Görüşleri, *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi, 4(1),11-16.*

Kete, R. ve Horasan, Y. (2014). Öğretmen Adaylarının Uygulamalı (Doğa Merkezli) Biyoloji Derslerinde Verimlilik, *6. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II, sf:85-90.*

Köse, S. (2014). Doğa Eğitimi Projesinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi, *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Özet Kitabı sf;161,* Kütahya.

Küçük, E. (2014). Çevre Bilincini Kodluyoruz, *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Özet Kitabı sf;163,* Kütahya.

Özdemir, O. (2010). Doğa Deneyime Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:27, 125-138.*

Özkan, R. ve Soylu, A. (2010). Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (20-22 Mayıs 2010, Elazığ),s.67-72.*

Patton,M.Q.(1987).*HowtoUseQualitativeMethodsinEvaluation*.InNewburyPark:CA.Sage

Patton,M.Q.(1990). *Qualitative Evaluationand Research Methods (2nd ed.).* Newbury Park: CA.Sage

Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre Kavramı ve 6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1(23), 1-14.*

Tekel, E. (2014). Ben Dünyalıyım, *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Özet Kitabı sf;77,* Kütahya.

Tuncer, G., Sungur, S., Tekkaya, C. ve Ertepınar, H. (2004). Kırsal ve Kentsel Alanlarda Yaşayan 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye yönelik Tutumları, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:26, 167-175.*

Türnüklü, A. (2000).Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı;24*, Ankara, Pegam-A Yayıncılık.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2004).*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.baskı).* Ankara. SeçkinYayıncılık

Saka, A. Z. (2010). Implementation of Cooperative Learning and Guided Discussion Methots in Science Teaching to Improve Professional Skills of Student Teachers, *Journal of Turkish Science Education,Vol:7, Iss.2, 30-51.*



TÜRKİYE'DE KULLANILAN İLKOKULA HAZIRBULUNUŞLUK TESTLERİNİN İNCELENMESİ

Semra AKYOL, Marmara Üniversitesi, semraakyol050784@gmail.com

Alev ÖNDER, Marmara Üniversitesi, alevond@gmail.com

ÖZ

Okula hazırbulunuşluk ya da okul olgunluğu olarak adlandırılan ilköğretime hazırbulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda ilköğretimin gerekliliklerini karşılamaya hazır olmasıdır. Okula hazırbulunuşluk, bir çocuktan diğerine değişebilen ve farklı yaşlarda tamamlanabilen bir kavramdır. Bu kavram, çocuğun tüm gelişim alanlarında dengeli bir şekilde olgunlaşmasını ve öğrenme için gerekli olan tüm özellikleri gösterebilecek performansa sahip olmasını içerir. Türkiye'de, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerine karar verilirken, takvim yaşı/kronolojik yaş esas alınmaktadır. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde (Örn. İngiltere, Almanya, İsveç…) çocukların ilkokula başlamalarında takvim yaşının yanı sıra çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış birçok testin (Örn. **Metropolitan Okul Olgunluğu Testi,** Kiel Okula Alma Testi) kullanıldığı görülmüştür. Türkiye'de de bu testlerin bir kısmı çoğunlukla özel okullarda ya da araştırma amaçlı olarak "okula hazır bulunuşluk testi", "okul olgunluğu testi", "okula alma testi" ya da "okula başlama testi" gibi farklı adlar altında kullanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla Türkiye'de kullanılan testleri incelemektir. Yazılı materyaller (tezler, makaleler, bildiriler) incelendiği için araştırma, nitel araştırma desenlerinden "doküman incelemesi" biçiminde yürütülmüş; veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen veya uyarlanan testlerin Türkiye'de çoğunlukla okul öncesi eğitimi alanındaki araştırmacılar tarafından çalışıldığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu da Türkiye'de okula hazırbulunuşluk ile ilgili test geliştirmekten öte uyarlamaya ağırlık verildiğidir. Türkiye'nin kültürel özelliklerine uygun yeni testlerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Testlerin uygulanma koşullarına ve sürelerine ilişkin detaylı bilgilere bazı testlerde rastlanılabilmiştir. Bazı testlerde bilgi kaynağı olarak yalnızca hazırbulunuşluk düzeyine karar verilecek çocuktan, bazı testlerde ise ebeveyn ve öğretmenlerden yararlanılmıştır. Testlerin alt boyutları bilişsel/zihinsel gelişim, hareket gelişimi, özbakım becerileri gelişimi, sosyal gelişim ve psikolojik gelişim başlıkları altında toplanmıştır. Testlerde bir dizi geçerlik ve güvenirlik analizlerine yer verilmiştir. Testler, çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirme düzeyleri bakımından çeşitli kategorilere ayrılmıştır.

Anahtar Sözcükler: ilkokula hazır bulunuşluk, okul olgunluğu, ilkokula hazır bulunuşluk testleri

ABSTRACT

A STUDY OF SCHOOL READINESS TESTS USED IN TURKEY

School readiness which is known as readiness to primary education can be defined as a child's being to be ready in physical, intellectual and social domains in order to adopt himself/herself to the necessities of primary school. School readiness is a concept which can be changed from one child to another and can be completed in different ages. This concept includes child's maturity in all developmantal areas balancely and getting suitable performance in order to gain every characteristics for learning. The choronological age of children are being taken as a basis to decide the level of primary school readiness in Turkey. When various countries' (eg. England, Germany, Sweden…) educational systems are being investigated, it seems that besides choronological age of children, some tests (such as Metropolitan Readiness Test, The Kiel School Admission

Test) are also used to measure the level of school readiness of children. **Similar tests are also used in Turkey especially in private schools and some resarch under different names like "school readiness test", "**school admission test", "school beginnig test". The aim of this resarch is to investigate the tests of school readiness which are being used to assess school readiness levels of children in Turkey. The research was run according to content analysis of some documents (thesis, research articles, presentions of scientific congress) . In another words, the method of the research is "document analysis". The results of the content analysis revealed that standartized or developed tests for school readiness were worked usually by reserchers with preschool education background. Another result of the research is that there are more tests of school readiness which were adapted from other cultures rather than tests which were developed according to Turkish culture. **Detailed information about administration and duration of tests were clear only in some tests. While data were gathered directly from children in some tests, the data were gathered indirectly from teachers and parents in some other tests. When subtests of the tests were considered, it was found that cognitive/intellectual development, motor development, selfcare skills development, social development and psychological development were targeted in related tests. Relabity and validity analysis were done for most tests. Those tests could be devided into various categories in terms of levels of assesment for childrens school readiness.**

Keywords: **School readiness for primary school, school maturity, school readiness tests**

GİRİŞ

Okula hazırbulunuşluk ya da okul olgunluğu olarak adlandırılan ilköğretime hazırbulunuşluk; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda ilköğretimin gerekliliklerini karşılamaya hazır olması demektir (Güler, 2001). Okula hazırlık kavramı, genelde okuma-yazmayı öğrenmeye hazırlık anlamında kullanılsa da, çocukların genel sosyal gelişimi ve entelektüel gelişimleri de okula hazır bulunuşluk kavramı içerisinde düşünülmelidir (Polat-Unutkan, 2003). Okumayı öğrenmek ile sınırlandırılan hazırlık kavramı, her araştırmacı ve yazarın görüşüne uygun şekilde, değişik sayıda faktörü içermektedir. Okul olgunluğu ile ilgili faktörlerin başında fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve çevresel faktörler dikkat çekicidir (Oktay, 1999).

Türkiye'de resmi okullarda çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine karar verilirken yalnızca "takvim yaşı" esas alınmaktadır. 21/7/2012 tarihli İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki değişikliğe göre ilkokulların birinci sınıfına kayıt için 72 ayını doldurma şartı kaldırılmış; kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını doldurma şartı getirilmiştir. Gelişim yönünden ilkokula hazır bulunduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocukların ise velisinin yazılı isteği üzerine ilkokul birinci sınıfa kaydettirilebileceği belirtilmiştir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebileceği veya kayıtlarını bir yıl erteleyebileceği kararlaştırılmıştır (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 26.06.2016). Bu durumun ne kadar doğru olduğu ise bir tartışma konusudur. Çocuğun okula başlaması veya başlamaması gerektiği konusundaki kararı verirken, takvim yaşına dayalı olma yanında, davranış yaşını (fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve öz bakım alanlarının düzeyi) bilmenin önemli olduğunu gösteren araştırma bulguları vardır (Ülkü, 2007).

Çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde (Örn. İngiltere, Almanya, İsveç…) çocukların ilkokula başlamalarında takvim yaşının yanı sıra ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini ölçmek amacıyla hazırlanmış birçok testin (Örn. **Metropolitan Okul Olgunluğu Testi,** Kiel Okula Alma Testi) olduğu görülmüştür. Örneğin Eder, Kroath ve Thonhauser (2007)'a göre ilkokula başlama yaşı altı olan Avustralya'da çocuk, okul öncesinden ilköğretime geçerken bir okula hazırlık (okul olgunluğu) testine tabii tutulur. Benzer biçimde Almanya'da Okula Alma Testi, Okula Giriş Testi, Okula Başlama Testi gibi isimlerde birçok okula hazır bulunuşluk testi ile çocuğun ilkokula başlamasına karar verilmektedir. Eğer çocuk yeterli hazır bulunuşluk düzeyinde değil ise bir ilkokula hazırlık sınıfına gitmek zorundadır

(Kutluca-Canbulat ve Canbulat, 2012). Türkiye'de de bu testlerin bir kısmı çoğunlukla özel okullarda "okula hazırbulunuşluk testi", "okul olgunluğu testi", "okula alma testi" ya da "okula başlama testi" gibi farklı adlar altında kullanılmaktadır.

Hazırbulunuşluk ile ilgili testler; beceri testleri, gelişimsel değerlendirmeler, örneklendirme ve performans temelli değerlendirme olarak dört çeşit üzerinde temellenmektedir. Metropolitan Olgunluk Testi gibi beceri testleri; dönemin başında ve sonunda sınıf ortamında çocuğa uygulanan kalem ve kâğıt testleridir. Gelişimsel değerlendirme belli bir yaşta çocuğu değerlendirmek amacıyla uygulanan testlerdir (Örn. Gesell Gelişim Ölçeği). Örneklendirme; görsel ve işitsel ayrım, beden farkındalığı, sayı becerisi, motor beceriler, dil becerilerini değerlendirmede kullanılmaktadır (Örn. Brigance K &I Tarama Testi). Performans Testleri öğretmenin çocuğun çalışmalarını örneklediği ve kayıt altında tuttuğu portfolyolarla yapılan değerlendirmedir (Örn. İş Örnekleme Sistemleri) (Mehaffe ve McCall, 2002'den aktaran Kahraman ve Başal, 2013)

Türkiye'de de ilkokula hazırbulunuşluğu ölçmek için çeşitli testler [Örn. **Metropolitan Okul Olgunluğu Testi (Oktay, 1983), Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (Oktay ve Polat-Unutkan, 2006)] kullanılmaktadır. Ancak bu testler daha çok özel okullar, velinin isteği ya da akademik araştırmalar için tercih edilirken, MEB'e bağlı okullara öğrenci okula başlarken kullanılmamaktadır. Ülkü'nün (2007) de belirttiği gibi bu testlerin gerekliliği, nasıl kullanılacağı, kimlerin uygulayabileceği toplum içinde yeterince bilinmemektedir. Bu araştırmanın amacı, çocuğun** ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini ölçmek amacıyla Türkiye'de kullanılan testleri çeşitli değişkenler (alt boyutlar, hazırlanış biçimleri, uygulama koşulları , uygulanma süresi, geçerlik ve güvenirlik analizleri vb.) açısından incelemektir. Kavram bilgisi, psikomotor beceriler, dikkat becerileri, görsel algı gibi çocuğun tek bir gelişim alanını ölçen testler araştırmaya dahil edilmemiştir; doğrudan ilkokula hazırbulunuşluğu ölçme amacı taşıyan testler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada "Türkiye'de uygulanmakta olan ilkokula hazır bulunuşluk testlerinin temalar ve alt temalara göre yapıları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Literatürde Türkiye'de ilkokula hazırbulunuşluk için kullanılan testleri inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırma bulgularının literatür için katkı sağlayacağına, MEB yetkililerine ve alan uzmanlarına yardımcı olacağına inanılmaktadır.

İlkokula Hazırbulunuşluğu Ölçmek Amacıyla Türkiye'de Kullanılan Testler

1-"Metropolitan Olgunluk Testi (Metropolitan Readiness Test)": Hilderth ve arkadaşları tarafından 1949 yılında hazırlanmış olup Oktay (1983) tarafından 5 yaş 6 ay-6 yaş arası 140 çocuk ile çalışılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Test, okula yeni başlayan çocukların 1. sınıf yönergelerini anlamaya hazırlıklı olmalarını sağlayacak özellikleri ve başarı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir performans testidir. Toplam 100 maddelik 6 ayrı alt testten oluşmaktadır: Kelime Anlama, Cümleler, Genel Bilgi, Eşleştirme, Sayılar, Kopya Etme. Doğru cevap 1, yanlış cevap 0 puan değerindedir. Testin genel olgunluk seviyesi ile her alt test arasında hesaplanan korelasyon katsayıları .67 ile .96 arasındadır. Testin geçerlik çalışması için Pennsylvania ve İstanbul'daki farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen çocuklar ile çalışılmış, benzerlik bulunmuştur. Türkiye'deki araştırmalarda (Örn. Erkan ve Kırca, 2010; Yazıcı, 2002) sıklıkla kullanılan ilkokula hazırbulunuşluk testidir.

2- Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon) (Metropolitan Readiness Tests, Sixth Edition MRT 6): Okul öncesi (6 yaş) çocukların okula hazırbulunuşluklarını değerlendirmek amacıyla Nurss ve McGauvran tarafından 1995 yılında geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlama çalışması Erkan ve Kırca (2010) tarafından yapılmıştır. Test, "Okumaya Hazırlık Becerisi", "Hikaye Anlama" ve "Matematik Becerileri (Miktar Kavramları ve Akıl Yürütme)" olmak üzere üç bölümden ve beş alt testten oluşmaktadır.

Toplam 70 sorudan oluşan test dört oturumda uygulanmaktadır. Doğru cevap 1, yanlış cevap 0 puan değerindedir. İç tutarlık güvenirlik katsayısı öntest için KR20=0.84, son-test için KR20=0.89'dur. Testin geçerlik çalışması kapsamında ön-test ve son-test arasında bağımlı t-Testi uygulanmış, korelasyon katsayısı 0.86 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur.

3-Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği, Polat-Unutkan (2003) tarafından okul öncesinden ilkokula geçen 5-6 yaş (60-78 ay) arasındaki çocukların ilköğretime hazır oluş düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Türk kültürüne özgü geliştirilen ilk okula hazır bulunuşluk testidir. Test, "Gelişim" ve "Uygulama" formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. *A) Gelişim Formu***:** Form, toplam 153 maddelik 4 alt ölçekten oluşmaktadır; dörtlü değerlendirme düzeyi vardır. Zihinsel ve Dil Gelişimi Sosyo Duygusal Gelişim, Fiziksel Gelişim ve Özbakım Becerileri *B) Uygulama Formu***:** Form, toplam 74 maddelik 5 alt ölçekten (Matematik, Fen, Ses, Çizgi, Labirent) oluşmaktadır; doğru/yanlış biçiminde puanlanmaktadır. Testin geçerlik, güvenirlik ve norm analizleri yapılmıştır (Oktay ve Polat-Unutkan, 2006).

4-Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi (Brainline School Readiness Test), Afrika Brainline Uzaktan Eğitim Merkezi tarafından ailelere ve öğretmenlere çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi vermek amacıyla 2003 yılında geliştirilmiştir. Test, orijinal halinde 25 alt test olmak üzere toplam 281 maddeden oluşmaktadır. Bağçeli-Kahraman ve Başal (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış; geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ise 25 alt testten oluşan 201 maddelik bir test halini almıştır. Testin bazı maddeleri Evet (1)/Hayır (2) biçiminde, bazıları ise yanlarındaki sayıya göre puanlanmakta ve toplam puanlara göre çocuklar "hazır-çok iyi", "hazır-yeterli" ve "hazır değil" olarak değerlendirilmektedir. Testi geliştiren kurum tarafından testin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmamıştır. Ancak Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Bağçeli-Kahraman ve Başal (2013) tarafından anasınıfına devam eden 30 öğrenci ile çalışılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

5- Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu: Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği Formu, 3 yaş 0 ay (3:0) ile 6 yaş 11 ay (6:11) arasındaki çocukların okul olgunluğu düzeylerini ölçmek amacıyla Bracken (2002) tarafından geliştirilmiştir. Tunçeli ve Akman (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek; Renkler, Harfler, Sayılar/Sayma, Boyutlar/ Karşılaştırma ve Şekiller olmak üzere beş alt testten ve 85 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin renk, harf, sayılar/sayma, kıyaslama ve şekiller alt testlerinin toplamı Okula Hazırbulunuşluk (School Readiness Composite-SRC) olarak adlandırılmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler doğru (1), yanlış (0), cevap yok (CY) olarak işaretlenmektedir. Çocukların kavram gelişim düzeyleri çok gecikmiş, gecikmiş, ortalama, gelişmiş, çok gelişmiş olarak beş ayrı kategoride değerlendirilmektedir. Testin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

6- Kiel Okula Alma Testi: Almanya'da Fröse, Mölders ve Walldrodt (1996) tarafından geliştirilmiştir. Kutluca-Canbulat (2012) tarafından 18 çocuk ile dönem başı, dönem içi ve dönem sonu çalışılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Klasik okul olgunluğu testlerinden farklıdır. Çocuğun Bilişsel gelişiminin yanı sıra dil kullanımı, fonetik bilinç ve iş yapma isteği gibi alanları incelenir, çocuk ders içinde gözlemlenir. Uygulama veli, görüşmesi, ders oyunu, anaokulu öğretmeni ile görüşme ve gerekirse bireysel etkinliğe dayalı inceleme olmak üzere dört aşamalıdır. Çocukta bir test baskısı oluşturmamakta ve çocuğun okula motivasyonunu artırmaktadır. Test bir başarı testi olmadığı için güvenirlik analizi doğrultusunda geleneksel yöntemler yerine video kayıtlarından ve her çocuk için gözlem yapan gözlemci formlarının karşılaştırılmasından yararlanılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmıştır (Kutluca-Canbulat ve Canbulat, 2012).

7- Okul Olgunluğu Testi (Test Reversel): A.W.Edfeldt tarafından 1955 yılında geliştirilmiş; Norma Razon tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. İlkokul birinci sınıfa başlamış ya da başlayacak olan çocukların okumaya hazır olup olmadıklarını belirlemeye yönelik hazırlanmış bir performans testidir. Okul Olgunluğu Testi, verilen sözlü talimatı anlama ve uygulama becerisi, çalışma hızı, dikkati yoğunlaştırma, benzer ve farklı şekilleri ayırt etme (sağ- sol, yukarı – aşağı ve ters – düz kavramlarını ayırt etme) ve mekânda yön tayini gibi özelliklerin ölçülmesinde kullanılmaktadır. 5 sayfadan meydana gelmiştir. Her sayfada 21 şekil çifti olmak üzere toplam 84 şekil çifti vardır. Çocuktan benzer şekillere hiç elini sürmemesi, farklı şekillerin üzerine de boydan boya çizgi çizmesi istenir. Testin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve madde analizleri yapılmıştır (Norma Razon, 1999 aktaran Görmez, 2007).

8- Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE): Savaşır ve arkadaşları (1994) tarafından her biri tek başına ayrı bir çalışma alanı olan beş aşamalı ön çalışma sonucunda geliştirilmiştir. 0-6 yaş bebek ve çocukların gelişimini anne/bakıcıdan alınan bilgiye göre değerlendirmektedir. Çocuklar 6 farklı yaş grubunda ayrılmıştır. Testin alt boyutları**:** Dil-Bilişel, İnce Motor, Kaba Motor, Sosyal Beceri-Öz Bakım**.** Evet/Hayır/Bilmiyorum biçiminde yanıtlanan 154 maddelik bir testtir. Test geliştirilirken batı ülkelerindeki konu ile ilgili geçerlik-güvenirliği saptanmış 8 ölçekteki ortak maddeler alınmıştır. Testin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır.

***9- Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi (BOHT*)**: Şirin ve arkadaşları tarafından (2014) geliştirilen test, Bahçeşehir Koleji Anaokulu ve İlköğretim okullarına devam eden 60-66 ay arasındaki çocuklara uygulanarak hazırlanmıştır. Testin içeriğinde 36-72 aylar arasındaki çocuklar için hazırlanan eğitim programındaki ilköğretime hazırlık kapsamında önerilen "Görsel algı (El-göz koordinasyonu, şekil-zemin ayrımı, şekil sabitliği, mekanda konum, mekansal ilişkiler), İşitsel algı (dinleme, konuşma, sesleri ayırt etme, seslerle nesneleri ya da nesne resimlerini eşleştirme), Dikkat ve bellek, temel kavram, problem çözme, el becerisi (çizme, boyama, kesme, katlama...), özbakım becerileri" ile ilgili maddeler vardır. Aynı çocuğa iki farklı uygulamacı tarafından test uygulanarak testin güvenirliği hesaplanmıştır.

YÖNTEM

Türkiye'de ilkokula hazırbulunuşluğu değerlendirmek amacıyla hazırlanmış testlerin tematik bakımdan durumlarının belirlenmesini, derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2011) olduğuna karar verilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çeşitliliği sağlayan unsurlar; Türkiye'de ilkokula hazırbulunuşluk konusunda yapılan tezler, makaleler, bildiriler gibi yazılı materyallerdir. Bu araştırmalarda ilkokula hazırbulunuşluğu değerlendirmek amacıyla uyarlanmış/geliştirilmiş olarak tanıtılan 9 test çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için, kuramsal yapı temel alınarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Veri analizi sürecinde oluşturulan temalar ve kodlamalar araştırmacılar tarafından birbirilerinden bağımsız bir biçimde yapılmıştır. Daha sonra Miles ve Huberman'ın (1994'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011) güvenirlik kriterlerine göre iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız oluşturulan kod ve temalar karşılaştırılıp bunların birbirleriyle uyumlarına bakılmıştır. Benzer veriler 10 tema ve alt temalar etrafında toplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

İlkokula hazırbulunuşluk (OHB) alanında Türkiye'de uyarlanmış/geliştirilmiş testlerin karşılaştırmalı analizini amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgular, "Türkiye'de uygulanmakta olan ilkokula hazır bulunuşluk testlerinin temalar ve alt temalara göre yapıları nasıldır?" sorusu doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular, aşağıdaki 10 tema ve alt temalar altında sunulmuştur:

Birinci tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin hazırlanış biçimlerine göre dağılımları ele alınmış; bulgular Tablo1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

OHB Testlerinin Hazırlanış Biçimlerine Göre Dağılımı

	Test Adı	Sayı (n)
Başka Kültürlerde Geliştirilmiş Testlerden Uyarlanan	Metropolitan Olgunluk Testi	6
	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
	Kiel Okula Alma Testi	
	Okul Olgunluğu Testi	
Türkiye'de Geliştirilen Testler	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	3
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	

Tablo 1'e göre OHB testleri hazırlanış biçimlerine göre dağılımları bakımından ele alındığında, 6 testin başka kültürlerde geliştirilmiş testlerden uyarlandığı bulgulanmıştır. Bunun yanı sıra 3 test ise Türk kültürüne göre geliştirilmiştir.

İkinci tema doğrultusunda Türkiye'de OHB konusunda test geliştirenler/uyarlayanların uzmanlık alanlarına göre dağılımları ele alınmış; bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

OHB Konusunda Test Geliştirenler/Uyarlayanların Uzmanlık Alanlarına Göre Dağılımları

	Test Adı	Sayı (n)
Okulöncesi Öğretmenliği	Metropolitan Olgunluk Testi	5
	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	

	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik/Psikoloji	Okul Olgunluğu Testi Ankara Gelişim Tarama Envanteri Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	3
Sınıf Öğretmenliği	Kiel Okula Alma Testi	1

Tablo 2'ye göre OHB konusunda test geliştirenler/uyarlayanların uzmanlık alanlarına göre dağılımları ele alındığında 9 testten 5 tanesi Okulöncesi Öğretmenliği alan uzmanları tarafından; 3 tanesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik/Psikoloji alan uzmanları tarafından ve 1 tanesi Sınıf Öğretmenliği alan uzmanı tarafından geliştirilmiş/uyarlanmıştır.

Üçüncü tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin uygulanma süresine (ortalama) göre dağılımları incelenmiş; bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.

OHB Testlerinin Uygulanma Süresine (Ortalama) Göre Dağılımı

	Test Adı	Sayı (n)
0-30 dakika	Metropolitan Olgunluk Testi Ankara Gelişim Tarama Envanteri	2
31-60 dakika	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	1
Süre bilgisi yok	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon) Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Okul Olgunluğu Testi Kiel Okula Alma Testi Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	6

Tablo 3'e göre OHB testlerinin uygulanma süresine (ortalama) göre dağılımı incelendiğinde 9 testten 6 tanesinde testin uygulama süresi hakkında bilgi verilmemiştir. Metropolitan Olgunluk Testi ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri'nin, 0-30 dakika aralığında; Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi'nin ise 31-60 dakika aralığında tamamlanabileceği belirtilmiştir.

Dördüncü tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin uygulanma koşullarına göre dağılımları incelenmiş; bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

OHB Testlerinin Uygulanma Koşullarına Göre Dağılımları

	Test Adı	Sayı (n)
Tek Oturum (İhtiyaç halinde ara verilmek koşuluyla)	Metropolitan Olgunluk Testi	7
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Okul Olgunluğu Testi	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	
Birden Fazla Oturum	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	2
	Kiel Okula Alma Testi	

Tablo 4'e göre OHB testlerinin uygulanma koşullarına göre dağılımları incelendiğinde 9 testten 7 tanesi tek oturumda (ihtiyaç halinde ara verilmek koşuluyla) tamamlanabilmektedir. Ancak Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon) ve Kiel Okula Alma Testi birden fazla oturumda tamamlanabilmektedir.

Beşinci tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin bilgi kaynaklarına göre dağılımları incelenmiş; bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

OHB Testlerinin Bilgi Kaynaklarına Göre Dağılımları

	Test Adı	Sayı (n)
Sadece Çocuk	Metropolitan Olgunluk Testi	5
	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
	Okul Olgunluğu Testi Okul Olgunluğu Testi	
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	
Çocuk ve Ebeveyn/Öğretmen	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	4
	Kiel Okula Alma Testi	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	

Tablo 5'e göre OHB testleri bilgi kaynaklarına göre dağılımları bakımından incelendiğinde, 9 testten 5 tanesinde yalnızca çocuk ile birebir çalışılarak bilgi toplanmaktadır. Bunun yanı sıra 4 testin bilgi kaynakları ise çocuğun yanı sıra çocuğun ebeveyni ya da öğretmenidir.

Altıncı tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin alt boyutlarına göre dağılımları incelenmiş; bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

OHB Testlerinin Alt Boyutlarına Göre Dağılımları

	Test Adı	Sayı (n)
Bilişsel/Zihinsel Gelişim (Dil Becerileri, Matematik Becerileri, Kavram Bilgisi vb.)	Metropolitan Olgunluk Testi Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon) Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu Okul Olgunluğu Testi Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi Kiel Okula Alma Testi Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ankara Gelişim Tarama Envanteri	9
Hareket Gelişimi (Büyük/Küçük Hareket)	Metropolitan Olgunluk Testi Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi Kiel Okula Alma Testi Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ankara Gelişim Tarama Envanteri Okul Olgunluğu Testi Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	7
Özbakım Becerileri	Ankara Gelişim Tarama Envanteri Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	2
Sosyal Gelişim	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği Ankara Gelişim Tarama Envanteri	3
Psikolojik Gelişim	Kiel Okula Alma Testi Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	2

Tablo 6'dan incelendiği üzere OHB testlerinin alt boyutlarına göre dağılımları **bilişsel/zihinsel gelişim, hareket gelişimi, özbakım becerileri gelişimi, sosyal gelişim ve psikolojik gelişim olmak üzere** beş alt kategoride toplanmıştır. Tüm testler çocuğun, bilişsel/zihinsel gelişimini (dil becerileri, matematik becerileri, kavram bilgisi vb.) incelemeye yöneliktir. Bunun yanı sıra 7 test çocuğun büyük ve küçük hareket gelişimini incelemektedir. Ayrıca 2 test çocuğun özbakım becerilerinin gelişimini; 3 test çocuğun sosyal gelişimini; 2 test ise çocuğun psikolojik gelişimini ele almaktadır.

Yedinci tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinde uygulanan geçerlik analiz türleri incelenmiş; bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

OHB Testlerinde Uygulanan Geçerlik Analiz Türleri

	Test Adı	Sayı (n)
Kapsam Geçerliği	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	7
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Kiel Okula Alma Testi	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
Yapı Geçerliği	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	3
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
Ölçüt Geçerliği	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	4
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Metropolitan Olgunluk Testi	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
Yordama Geçerliği	Kiel Okula Alma Testi	1

Tablo 7'ye göre OHB testlerinde uygulanan geçerlik analiz türleri incelendiğinde 9 testten 5 tanesinde uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliğine bakılmıştır. 3 testin yapı geçerliğine faktör analizi ile bakılmıştır. Ayrıca 4 test için ölçüt geçerliği incelenmiştir. Yalnızca Kiel Okula Alma Testi'nin diğer testlerden farklı olarak yordama geçerliğine bakılmıştır.

Sekizinci tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinde uygulanan güvenirlik analiz türleri incelenmiş; bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

OHB Testlerinde Uygulanan Güvenirlik Analiz Türleri

	Test Adı	Sayı (n)
İç Tutarlık Katsayısı-Cronbach Alfa	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	6
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
	Okul Olgunluğu Testi	
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
İç Tutarlık- Katsayısı-KR 20	Metropolitan Olgunluk Testi	4
	Okul Olgunluğu Testi	
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
Test Tekrar Test	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	4
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
Madde Toplam Korelasyon	Metropolitan Olgunluk Testi	4
	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
Nitel Analiz (Kamera Kaydı Analizi)	Kiel Okula Alma Testi	1

Tablo 8'e göre OHB testlerinde uygulanan güvenirlik analiz türleri çeşitlilik göstermektedir. 9 testten 6 tanesinde İç Tutarlık Katsayısı olarak Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Doğru/yanlış biçiminde ikili değerlendirme yapılan 4 testte ise iç tutarlılık katsayısı olarak KR-20 hesaplanmıştır. 4 testin zamana karşı dayanıklılığını ölçmek için test-tekrar test analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra 4 testte kullanılan bir diğer analiz ise madde toplam korelasyon analizidir. Diğer testlerden farklı bir yapı gösteren Kiel Okula Alma Testi'nde nitel analiz kapsamında kamera kaydı analizi yapılmıştır.

Dokuzuncu tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin hazırbulunuşluğu değerlendirme düzeylerine göre dağılımı incelenmiş; bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

OHB Testlerinin Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Düzeylerine Göre Dağılımı

	Test Adı	Sayı (n)
2'li (Hazır/Hazır Değil, Yeterli/Yetersiz)	Kiel Okula Alma Testi	1
3'lü (Oldukça Hazır/Hazır/Hazır Değil)	Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi	3
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	
5'li	Metropolitan Olgunluk Testi	2
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
Belirtilmemiş	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	3
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	
	Okul Olgunluğu Testi	

Tablo 9'a göre OHB testlerinin hazırbulunuşluğu değerlendirme düzeylerine göre dağılımı dört farklı alt temada incelenmiştir. 9 testten 3'ünden alınan puana göre çocuğun ilkokula hazırbulunuşluk düzeyi Oldukça Hazır/Hazır/Hazır Değil gibi üçlü değerlendirme biçimindedir. 2 teste göre çocuk beşli değerlendirme düzeyine tabiidir. Kiel Okula Alma Testi'ne göre çocuk ilkokula başlamaya Hazır/Hazır Değil ya da Yeterli/Yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Ancak 3 testte okula hazırbulunuşluğu değerlendirmek için düzeyler belirtilmemiştir.

Onuncu tema doğrultusunda Türkiye'de kullanılan OHB testlerinin norm çalışmaları yapılma durumuna göre incelenmiş; bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

OHB Testlerinde Norm Çalışmalarının Yapılma Durumu

	Test Adı	Sayı (n)
Yapılan	Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği	2
	Ankara Gelişim Tarama Envanteri	
Yapılmayan	Metropolitan Olgunluk Testi	7
	Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi (Altıncı Versiyon)	
	Bracken Okul Olgunluğu Ölçeği-3 Formu	
	Okul Olgunluğu Testi	
	Bahçeşehir Okula Hazırlık Testi	

Brainline Okula Hazırbulunuşluğu Değerlendirme Testi
Kiel Okula Alma Testi

OHB testleri norm çalışmaları yapılma durumuna göre incelendiğinde norm çalışmaları yapılan yalnızca iki test vardır. Bu testler; Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri'dir. Diğer yedi testte norm çalışması yapılmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla Türkiye'de kullanılan testler çeşitli temalar ve alt temalar doğrultusunda incelenmiştir. Hazırlanış biçimlerine göre ele alındığında testlerin, çoğunlukla farklı kültürlerde geliştirilen testlerden uyarlandığı; Türkiye'de geliştirilenlerin ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. İlkokula hazır bulunuşluk üzerine geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin çoğunlukla okul öncesi öğretmenliği (Bkz., Oktay ve Polat-Unutkan, 2006; Oktay, 1983) ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanları tarafından (Norma Rozan, 1999 aktaran Görmez, 2007) çalışıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenliği uzmanları tarafından alana kazandırılan ilkokula hazır bulunuşluk ölçeği olarak yalnızca Kutluca-Canbulat ve Canbulat (2012) tarafından uyarlanan bir teste ulaşılabilmiştir. Bu nedenlerden dolayı ilkokul 1. sınıf öğrencilerini en iyi tanıma fırsatı olan sınıf öğretmenliği uzmanları tarafından da Türkiye'nin kültürel özelliklerine uygun yeni testlerin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Okulöncesi eğitimi ve ilkokul 1. sınıf eğitimini birbirinden bağımsız düşünmek yerine birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okulöncesi ve sınıf öğretmenliği alan uzmanlarının birlikte, ilkokula hazırbulunuşluk üzerine Türk kültürüne uygun bir test geliştirmesinin faydalı olacağı önerilebilir. Testlerin uygulanma koşullarına, kullanılan materyallere ve sürelerine ilişkin detaylı bilgilere yalnızca bazı testlerde rastlanmıştır. Bazı testlerde bilgi kaynağı olarak yalnızca hazırbulunuşluk düzeyine karar verilecek çocuktan, bazı testlerde ise ebeveyn ve öğretmenlerden yararlanılmıştır. Çocuğun ilkokula başlayıp başlamaması gibi önemli bir karar alınırken mutlaka çocuk ile birebir çalışılması, ebeveynleri ve varsa okulöncesi öğretmeninin görüşlerinden faydalanılması hatta mümkünse uzun süreli gözlemler yapılması gerektiği düşünülmektedir. İncelenen testlerin alt boyutları; bilişsel/zihinsel gelişim, hareket gelişimi, özbakım becerileri gelişimi, sosyal gelişim ve psikolojik gelişim başlıkları altında toplanmıştır. Testlerin çocuğun çok yönlü gelişimini ölçmeye hizmet etmesinin faydalı olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de ve diğer ülkelerde kullanılan ölçeklerin karşılaştırıldığı yeni çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Bağçeli-Kahraman, P. & Başal H. A. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 889-911.

Eder F., Kroath F.& Thonhauser J. (2007). *The education system of Europe. Austria.* The Netherlands: Springer Publisher.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.

Görmez, E. (2007). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Güler, D. S. (2001). *4–5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kutluca-Canbulat, A.N. & Canbulat, M. (2012). Almanya'da okula alma uygulamaları ve Kiel okula alma testinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online,* 11(1), 1-17.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm. adresinden 26.06.2016 tarihinde indirilmiştir.

Oktay, A. (1983). Okul olgunluğu. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epilson Yayınları.

Oktay, A. & Unutkan, Ö. P. (2006). Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Kongresi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, 1, 336-352.

Savaşır I., Sezgin N. & Erol N. (1994). *Ankara gelişim tarama envanteri el kitabı, kayıt formu ve değerlendirme-profilleri*. Ankara: RekMayıs Ltd. Şti.

Şirin S., Güler, T., Olgan R. &Köylü D. (2014). Bahçeşehir'den Okula Hazırlık Testi. http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/1653-bahcesehirden-okula-hazirlik-testi adresinden 26.06.2016 tarihinde indirilmiştir.

Tunçeli H.İ. & Akman B. (2014). Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 333-341.

Ülkü, B. Ü. (2007). Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi.

Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/yazici.htm adresinden 29.06.2016 tarihinde indirilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞU OLAN ÇALIŞAN ANNELERİN ANNELİK ALGISININ İNCELENMESİ

Erdoğan ÖZEL, İnönü Üniversitesi, erdogan.ozel@inonu.edu.tr

Aslıhan ÖZEL, İnönü Üniversitesi, aslihan.ozel@inonu.edu.tr

Hikmet ZELYURT, İnönü Üniversitesi, hikmet.zelyurt@inonu.edu.tr

ÖZ

Çalışma hayatına giren ve çocuğu olan annelerin gün geçtikçe artmasıyla birlikte, çocukların bu değişimden nasıl etkilendiği incelenmeye başlanmıştır (Alvarez, 1985). Bu nedenle günümüzde çalışan annelerin annelik algıları ve çocuklarının gelişimsel durumları üzerinde durulması önem arz etmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin annelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde "Çalışan anneler anneliği nasıl algılamaktadır?", "Annelik çalışan bayanların hayatlarını nasıl etkilemektedir?" ve "Annenin çalışması çocuğun gelişimini ne yönde etkilemektedir?" sorularına cevap aranmıştır. Araştırma okul öncesi dönemde çocuğu olan çalışan annelerin annelik algısının nitel yöntemler kullanılarak incelendiği tanımlayıcı yani nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan benzeşik örnekleme yoluyla seçilen ve sınıf öğretmeni olarak çalışan 13 anneden bireysel görüşmelere katılmayı kabul eden 7 anne yer almıştır. En küçüğü 29 yaşında en büyüğü ise 35 yaşındadır. Çalışmaya katılan annelerin 5'inin tek çocuğu 2'sinin ise 2 çocuğu bulunmaktadır. Araştırmada çalışan annelerin anneliği nasıl algıladığını belirlemek amacıyla Literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda 1 ana soru ve 6 alt soru yer almaktadır. Anneler ile yapılan görüşmeler izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşım izlenerek incelenmiş ve çalışan annelerin annelik algısına yönelik ortak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalar doğrultusunda sorulan sorulara verilen cevaplar sistematik bir şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışan annelerin çoğunun anneliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, anne olduktan sonra kişilik özelliklerinde ve mesleki tutumlarında kendilerini geliştirdiklerini, çalışmalarının çocuklarının temel becerileri kazanmalarında ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmalarında etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çalışan anne, okul öncesi dönem, annelik algısı

ABSTRACT

Along with the increase on the number the mothers going out to work day by day and having a child, how this change affected the children began to be examined (Alvarez, 1985). Therefore, it is important to focus on the developmental status of children and motherhood perceptions of working mothers. This study aimed to investigate motherhood perceptions of mothers with children in pre-school period. For this purpose, the questions of "how do working mothers perceive motherhood?", "How does Motherhood affect the lives of working ladies?" and "In which direction does mother's employment effect the child's development?" was sought. Phenomenology which is one of the qualitative research methods was used in the study. Classroom teachers who had preschoolers were selected as the participants by using homogeneous sampling method. The sample of the study was consisted of 7 mothers who agreed to participate in the study from 13 mothers working as classroom teachers. The youngest mother was 29 years old while the eldest one was 35 years old. 2 of them

had two children and the rest of each had only one child. In order to determine how working mothers perceive motherhood, a semi-structured interview form which was prepared by the researchers by taking expert opinions and scanning the literature was used. One main question and six sub-questions were located in the Interview form According to the results of the study, the majority of working mothers had a positive attitude towards motherhood; developed themselves on their professional attitudes and their personal characteristics. Besides, they thought that being employee had a positive effect on their children's basic skills acquirement and coping with the challenges they faced with.

Keywords: working mothers, preschool period, motherhood perception

GİRİŞ

Bebek sahibi olmak, ebeveynler için mutluluk veren bir durum olmasıyla birlikte, anne ve babaya yeni roller yüklediği için bazı zorlukları da beraberinde getirir (Özkan, 2010). Anne, içinden gelen sevgi duygusuyla çocuğunu besler, büyütür ve korur. Anne tüm bunları yaparken bir yandan da kendisi olgunlaşır. Dünyaya gelen bir bebek başta kendisini dış dünyadan ayırt edemez. Bu sebeple annesi ile özel bir bağ kurar. Annenin oluşturduğu uygun ortamlar sayesinde çocuk kendi ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenir. Bu sayede kendini tanımaya başlayan çocuk annesine karşı sonsuz bir güven duyar, huzuru bulur (Aktaş, 1994).

Annelerin, annelik konusunda iki farklı görüşe sahip olduğunu söylenebilir. Bunlardan ilki annenin en azından belirli bir süre çocuğuna bizzat kendisini bakmasıdır ki; aksi halde çocukta bazı psikolojik bozukluklar oluşabildiği şeklindedir. .Bir diğer görüş ise, çalışan annelerin çocuklarıyla kısa zamanda daha kaliteli vakit geçirdiği içeriğini barındırır. Bu konuda uzmanların bazıları çalışan annelerin çocuklarına gereken zamanı ayırmadıklarını, anne-çocuk bağını oluşturamadıklarını, bunun da çocukta güven duygusunu engellediğini ve gelişim bozukluğu olarak kendini gösterdiğini ifade ederken, bazıları da tüm ilgisini çocuğuna veren annelerin çocuklarının gelişimini olumsuz olarak etkilediğini savunmaktadır (Özmermer, 2008).

Annelerin çocuklarının gereksinimlerini zamanında giderebilmesi, çocukta güven duygusunun oluşması açısından önemlidir. Yapılan araştırmalarda çalışan annelerin aslı sorunlarının çocuklarına zaman ayıramamak değil, çocuklarına yeterince zaman ayıramamış olmanın endişesi ile çocuklarıyla geçirdikleri vakitte ne yapacaklarını bilememelerinden kaynaklandığını belirlenmiştir. Bu sebeple çalışan annelerin önce çocuklarıyla kısa sürede nasıl kaliteli vakit geçirebileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Ertuğrul, 2002).

Annesi, babası tarafından sevildiğini, desteklendiğini hisseden çocuk, gerekli deneyimleri yaşayarak sağlıklı bir birey haline gelirken, annesi ve babası tarafından ihmal edilen çocuklar olumsuz kişilik özellikleri geliştirmektedir (Aral,1997).

MacPhee ve arkadaşları (1986) annelerin kendilik algısını; kişinin çocuğunun bakımında kendini ne kadar yeterli olduğunu düşündüğü, bu rolden tatmin olma durumu, çocuğun bakımı için gösterdiği özveriler ve yaptığı yatırımlar ile hayattaki diğer rolleri ile çocuğunun bakımı için üstlendiği rolü dengeli bir şekilde yerine getirebilme şeklinde tanımlamaktadır (Güler ve Yetim, 2008).

Ülkemizde ekonomik koşulların hızla değişmesi bebeği olabilecek yaşta olan çalışan kadın sayısının da artmasına neden olmuştur (Karaca Çiftçi, 2010). Toplumsal baskılar, kadınların başta ekonomik bağımsızlığı sağlaması olmak üzere birçok hakkı da yanında getirecek olmasına karşın kariyerden önce çalışmamasını öngörmektedir (Poduval, 2009). Çalışan bayan sayısının artması toplumda daha önceden var olan "kadının yeri evidir" tabusunu bir nebze olsun farklı bir yöne çekmiştir. Bir bayanın hem çalışıp, hem de ailesiyle ilgili sorumluluklarını yerine getirebildiğinin görülmesi toplumsal baskıların da azalmasında etkili olmuştur.

Çalışma hayatına giren ve çocuğu olan annelerin gün geçtikçe artmasıyla birlikte, çocukların bu değişimden nasıl etkilendiği de incelenmeye başlanmıştır (Alvarez, 1985). Yetişkin desteğinin eksikliği ilerleyen yaşlarda depresyona girmeye sebep olabilir. Bunun için çocukla geçirilecek nitelikli zaman dilimlerine ihtiyaç vardır. Çalışmayan annelerin her ne kadar çocuğuyla beraber olduğu zaman süresi çalışan annelere göre daha fazla olsa da, ev işleri bu zamanın büyük bölümünü alır ve çalışan anneler kadar çocuklarıyla etkin vakit geçiremeyebilirler (McIntosh, 2006).

Yapılan çalışmalarda çalışan annelerin çocuklarının küçük yaşlarda sorumluluk almalarının kişilik özelliklerini geliştirdiği ve bu durumun çocukların okul hayatına da yansıdığı görülmüştür (Stolz, 1960). Hoffman (2009), annesi çalışan çocukların sınıf ortamında akranları arasında genellikle daha az utangaç, daha cana yakın olduğunu; annesi çalışmayan çocukların ise kalabalıktan uzak durdukları ve sınıf içi etkinliklere annesi çalışanlara oranla daha az katıldıklarını gözlemlemiştir. Sailor (2006) ise annesi çocuğu 6 aylık olana kadar bekleyen çocukların akademik olarak 3 aylıkken annesi çalışmaya başlayan çocuklara göre daha düşük seviyede olduklarını tespit etmiştir ve hayatın ilk yılından sonra annenin çalışmasının hiçbir belirgin olumsuz etkisi bulunmadığını ifade etmiştir. Demiriz ve Dinçer (2000) çalışmasında çalışan annelerin çocuklarının yemek yeme, giyinme,-soyunma, temizlik, tertip-düzen, tehlikelerden korunma gibi öz bakım becerilerini kazanma düzeylerinin, çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada bütün bu görüşlerin ışığında, araştırmanın asıl kaynağı olan annelerin görüşlerine başvurularak, çalışan annelerin günümüzdeki durumları ve annelik algıları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çalışan annelerin annelik algılarını; anneliğe bakış açıları, anneliğin yaşantılarında meydana getirdiği değişimler ve çalışmalarının çocuklarına etkisi bağlamında ortaya koymaktır.

Alt problemler

Çalışan annelerin annelik algısı belirlenmeye çalışılırken aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Çalışan anneler anneliği nasıl algılamaktadır?

2.Annelik çalışan bayanların hayatlarını nasıl etkilemektedir?

3.Annenin çalışması çocuğun gelişimini ne yönde etkilemektedir?

YÖNTEM

Araştırma okul öncesi dönemde çocuğu bulunan, sınıf öğretmeni olarak çalışan annelerin annelik algısının nitel yöntemler kullanılarak öğrenildiği tanımlayıcı yani nitel bir araştırmadır. Denzin ve Lincoln (1994)'e göre, nitel araştırma alanı öncelikle bir dizi temel gerginlikler, çelişkiler ve tereddütler tarafından tanımlanır. Araştırmada niteliksel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomonolojik araştırma, insan olgusu üzerine odaklanmış, tümevarımsal tanımlayıcı bir araştırma yöntemidir (Baş ve Akturan, 2008).Fenomonolojik çalışmalar birçok bireyin yaşadıkları deneyimlerdeki bir kavrama ya da olguyu tanımlar (Creswell, 2007).

Katılımcılar

Çalışmada okul öncesi dönemde çocuğu bulunan, sınıf öğretmeni olarak çalışan seçim kriterlerine uyan 7 anne ile çalışılmıştır. Annelerin 3'ü Malatya, 1'i İstanbul, 1'i Şırnak, 1'i Manisa, 1'i Bursa'da ikamet etmektedir. En küçüğü 29 yaşında en büyüğü ise 35 yaşındadır.

Çalışmaya katılan annelerin 5'inin tek çocuğu 2'sinin ise 2 çocuğu bulunmaktadır. Tespit edilen 13 anneden araştırmada bireysel görüşmelere katılmayı kabul eden ve kriterlere uyan 7 anne yer aldı. Görüşmeyi kabul etmeyen anneler yoğun oldukları ve annelik hakkındaki düşüncelerinin başkası tarafından bilinmesinden rahatsızlık duyacaklarını dile getirdiler.

Katılımcıların kriterlerinin birbirine yakın olmasının çalışmanın sonucundaki geçerliliği ve güvenirliği olumlu yönde etkileyeceği göz önüne alınarak benzeşik örnekleme kullanılmış, araştırmada bilgi toplanan anneler sınıf öğretmeni olma, aktif çalışıyor olma, gönüllü olma, okul öncesi dönemde çocuğu olma gibi kriterlere göre belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Görüşmeye Katılan	Yaşadığı il	Mesleği	Yaşı	Çocuk sayısı	Çocukların yaşı	Çocukların cinsiyeti
Ö1	Malatya	Sınıf Öğretmeni	35	2	3/6	Biri kız diğeri erkek
Ö2	Malatya	Sınıf Öğretmeni	31	1	5	Kız
Ö3	Şırnak	Sınıf Öğretmeni	31	1	5	Kız
Ö4	Malatya	Sınıf Öğretmeni	35	2	0/6	İkisi de erkek
Ö5	Manisa	Sınıf Öğretmeni	30	1	5	Erkek
Ö6	Bursa	Sınıf Öğretmeni	29	1	5	Kız
Ö7	İstanbul	Sınıf Öğretmeni	31	1	6	Kız

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada çalışan annelerin anneliği nasıl algıladığını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında literatür taranmış ve konu ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Üç tane çalışan anne ile yapılandırılmamış görüşme yapılmış ve bu görüşme doğrultusunda asıl görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulan görüşme formu uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. En son olarak görüşme formu yeniden yapılandırılmış ve a ana soru ve 6 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Anneler ile yapılan görüşmeler izinleri alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bütüncül bir yaklaşım izlenerek incelenmiş ve çalışan annelerin annelik algısına yönelik ortak temalar oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalar doğrultusunda sorulan sorulara verilen cevaplar sistematik bir şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Annelerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada annelerin kendilerini daha samimi ifade etmelerini sağlamak amacıyla gerçek isimleri kullanılmamış, bunun yerine "Ö" kısaltması kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışan Annelerde "Annelik" algısına Ait Bulgular

Yapılan bireysel görüşmelerde annelerin tamamı, annelik kelimesinin kendilerine çağrıştırdığı metaforları ifade ederken olumlu ve duygusal ifadeler kullanmıştır. Aşağıda bireysel görüşmelerde annelerin "anne" kelimesiyle ilgili algılarını yansıtan birkaç örnek yer almaktadır:

"Anneliği pamuğa benzetiyorum biraz yumuşak, sıcak, sarıp sarmalayan, hiçbir halinde sertlik barındırmayan, kuşatıcı bir hal annelik."(Ö1)

" Anne kelimesi bende ilk olarak şefkat kelimesini çağrıştırıyor. Karşınızdaki o minicik bedenin size olan ihtiyacını hissetmek beklide bu duyguyu tetikliyor insanda. (Ö7)

Görüşme yapılan annelerden bir tanesi anne kelimesinin kendisinde olumlu çağrışımların yanında olumsuz çağrışımlar yaptığını da vurgulamıştır:

" Anne demek fedakârlık demek, anne demek uykusuzluk demek, anne demek hayatı yeniden öğrenmek demektir. Anne demek örnek olmak demek, anne demek olmaması lazım ama ister istemez başka çocuklarla kıyaslamak demektir."(Ö3)

Çalışan Annelerin Anne Olmadan Önceki Annelik Algısına ait bulgular

Yapılan bireysel görüşmelerde anneler anne olmadan önce, çevrelerindeki anneleri gözlemleyerek anneliğin zor, yorucu, birçok konuda taviz verilerek yaşandığı fikrine kapıldıklarını söylemiştir:

'Gerçekten çok zor bir görev olduğunu düşünüyordum. Zor ama bir o kadar da zevkli olacağına inanıyordum açıkçası."(Ö2)

" Oldukça fedakârlık isteyen, meşakkatli bir iş olarak görüyordum açıkçası"(Ö4)

"Anne olmadan önce anneliği sadece çocuk bakmak yedirmek içirmek giydirmek ne ihtiyacı varsa onu karşılamak olarak algılardım… "(Ö6)

Bu annelerden bir tanesi annelikle ilgili zaman zaman ümitsizliğe kapıldığını bir yandan da tüm bu zorlukların kendisine çok farklı şeyler yaşatacağını da hissettiğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

"Başka çocukların aşırılıklarını ve yaramazlıklarını görünce ümitsizliğe kapıldığım olurdu ama bilirdim ki bu güzelliği verenin sabrını da vereceğini. Gerçekten de çocuğum olduğunda bunu gördüm."(Ö3)

Çalışan Annelerin Anne Olduktan Sonraki Annelik Algısına Ait Bulgular

Çocukların bağlanma stilleri duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Ebeveynlerin bağlanma stilleri çocukların bağlanma stillerini etkilemektedir (Deniz,2009). Araştırmaya katılan annelerden bazıları annelik algılarının anne olduktan sonra değişmediğini, anne olmadan önce annelikle ilgili ne düşünüyorlarsa anne olduktan sonra da aynı şeyleri düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu annelerin görüşleri şöyledir:

"Anne olunca anneliği sevmeye başladım. Eski fikirlerim pek değişmedi ama tüm o yorgunluklar, kendini daha az düşünmeler bana sevimli gelmeye başladı."(Ö1)

"Çok sürpriz şeyler yaşamadım. Çünkü çevremde çok anne çocuk ilişkisi görüyordum. Tabii anneleri daha iyi anlamaya başladım. Uykusuzluklarını, kızgınlıklarını… Annelerin neden bazı durumlarda fedakârlık göstermeleri gerektiğini anladım." (Ö3)

Doğumdan hemen sonra bebeğin ilk etkileşimde bulunduğu kişi annesidir. Doğumla başlayan bu etkileşim sonraki dönemlerde de devam eder. Açlık, uyku, temizlik ve korunma gibi ihtiyaçları anne tarafından karşılanmaktadır. Annenin sadece bebeğin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamakla sınırlı kalmaz. Doğduğu andan itibaren sıcaklık ve sevgiyi hissetmek isteyen bebek ilk yakınlaşmasını da anneyle yasar (Çağdaş,2003). Çocuğun doğduğunda ve bebekliğinin ilk dönemlerinde annesiyle kurduğu iletişim, annenin çocuğunun ihtiyaçlarını birebir karşılaması bebekte güven duygusunun gelişmesini sağlayacak ve bu da hayatının ilerleyen dönemlerinde olumlu özellikler olarak ortaya çıkacaktır.

Görüşme yapılan annelerden bazıları da anneliğin anne olmadan önce düşündüklerinden daha farklı olduğunu, yaşanılmadan anlaşılması zor bir duygu olduğunu ve bu duyguyla önceden yaşayacaklarını düşündükleri zorlukları daha kolay atlattıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

"Yani bir bayanın yaşayabileceği en güzel duygu olarak görüyorum. Anneliğin getirdiği şefkat ve merhametin bütün zorlukların üstesinden gelecek kadar da engin olduğuna şahit oldum."(Ö4)

"Hiç de önceki düşüncelerim gibi olmadığını gördüm. İnsan sevgiyle her zorluğun üstesinden çok kolay bir şekilde gelebiliyor. Eğer güzel bir düzen oturtursanız hem kendinize, hem de çevrenize istediğiniz kadar vakit ayırabiliyorsunuz. Zaten anneliğin verdiği olgunlukla eğlence tarzınız da, yaşam tarzınızda değişiyor. "(Ö5)

Çalışan Annelerin Annelikle Birlikte Hayata Bakış Açılarındaki Değişikliğe Bakışına Ait Bulgular

Çalışan annelerin tamamı, anneliğin hayata olan bakış açılarında olumlu değişimler yaptığını söylemiştir. Anneler anne olmadan önceki zamana göre birçok konuda daha hassas düşündüklerini, hayatlarının çocuklarının olmasıyla farklı bir anlam kazandığını, artık önceliklerinin çocukları olduğunu söyleyen anneler artık hayatı iki kişilik yaşamaya başladıklarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"Artık kendimden önce düşündüğüm biri vardı. Artık hayat benim için daha da anlamlı. Çünkü sadece kendim için değil onun için de yaşıyorum."(Ö5)

"Eline çekiç alan tüm dünyayı çivi görür derler ya ben de tüm insanları bebek gibi görmeye başladım ki tüm insanların bir annesi olduğunu, insanların başına gelen şeylerden annelerinin de etkilendiğini, üzülüp sevindiklerini daha fazla düşünmeye başladım."(Ö1)

" Tabi iş hayatıyla birlikte eş ve anne olmanın verdiği güçlükler olmasına rağmen işten eve döndüğümde evde beni bekleyen bir çocuk bana mutluluk, sabır, dayanma gücü, direnç, çok yönlü düşünme, şükretme gibi değerler kazandırdı."(Ö6)

Anneliğin Çalışan Annelerde Kişilik Özelliklerine Etkilerine Ait Bulgular

Anneliğin kişilik özellikleri üzerinde de olumlu etkiler yaptığını söyleyen anneler olumlu özellikler kazanmanın mutluluğunu ifade etmiştir. Anneler en çok sabır konusunda kendilerini geliştirdiklerini söylemiştir. Annelerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Kişiliğim nasıl değişti, açıkçası çok zor bir kızım yok. Hani böyle uslu diyebileceğimiz bir çocuğum var ama yine de ne olursa olsun sanki daha sabırlı olduğumu hissettim. Ben baya da sabırlı bir insanmışım diyebiliyorum.(Ö2)

"Çocuğum için de kendime dikkat ediyor, kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Ona iyi örnek olabilmek için bir insanda olması gereken güzel özellikleri taşımaya özen gösteriyorum. Daha düzenli, stressiz bir hayat yaşamaya çalışıyorum. Kısacası annelik en çok bencillik duygusunu aldı götürdü benden. Bunun yerine birçok güzelliği getirdi."(Ö5)

Anneliğin Çalışan Annelerde Çalışma Hayatına Etkilerine Ait Bulgular

Görüşme yapılan annelerden bazıları anneliğin çalışma hayatını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Mesleklerinin sınıf öğretmenliği olması, çocuklarının yaşının öğrencilerinin yaşına yakın olması annelerin hem öğrencilerine hem de çocuklarına bakış açılarını değiştirmede etkili olduğunu söylemiştir. Annelerin düşünceleri şöyledir:

"Annelik insana sabırlı, güçlü, fedakâr olmayı öğretiyor. Baktığınız zaman bu özellikler iş hayatına da yansıdığı için olumlu olarak etkilendiğini düşünüyorum."(Ö4)

"Özellikle iş hayatımda büyük değişimler yaşadım. Eskiden öğrencilerimin olumsuz davranışları karşısında veliye "Şunu yapın, böyle davranmalısınız" ifadelerini rahatça kullanabiliyorken, şimdi kitap cümlelerinin çocuk eğitiminde yazıldığı kadar kolay olmadığının bilinciyle konuşuyorum."(Ö7)

Annelerden bazıları çocuğu olduktan sonra, çalışma hayatlarında olumlu değişikliklerin yanında bir süre konsantrasyon problemi yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna da gerekçe olarak uykusuz bir geceden sonra yorgun olarak okula gitmelerini, çocuklarının küçük olmasından dolayı yanlarında bulunamamanın verdiği huzursuzluğu göstermiştir:

"Olumlu etkileri de oldu, olumsuz olanlar da. İşim genç insanlarla ilgili. Önceleri onlara karşı daha sabırsız, daha az hoşgörülü idim. Artık onlara daha fazla fırsat veriyorum hatalarını düzeltmeleri için. Hata yaptıklarında hemen kızmıyorum. Bunların yanı sıra zaman konusunda biraz sıkıntılıyım. Kendimi geliştirecek fazla zamanım olmuyor. Yapmayı istediğim şeyleri ertelemek zorunda kalıyorum. "(Ö1)

"Açıkçası ilk zamanlar aklım hep oğlumda olduğu için işle ilgili konsantre bozukluğu yaşadım. Bir an önce eve gitme istediği performansımı düşürdü. Fakat zaman ilerledikçe hem çocuğum büyüdüğü hem de alıştığım için olsa gerek bu konudaki olumsuzlukları aştım."(Ö5)

Çalışan Annelerin Çocuklarıyla Paylaşımlarına Ait Bulgular

Görüşme yapılan annelerden bazıları bu konuda kendilerini bilinçli gördüklerini, bir annenin çocuğuyla uzun zaman geçirmenin kaliteli zaman geçirmek anlamına gelmediğini, anne çocuğun kısa süreli birlikteliklerinde de verimli zaman geçirebileceklerini, bu konuda çalışan bir anne olarak ellerinden geleni yaptıklarını söyleyerek durumu şu cümlelerle açıklamışlardır:

" Evet, paylaşımlarımız çok. Elimden geldiğince bunları çeşitlendirmeye çalışıyorum. Bu konuda kendimi geliştirmenin yollarını arıyor, araştırmalar yapıyorum."(Ö5)

" Elimden geldiği kadar onu doyuracak etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Dikkat etmem gereken noktanın onun için ayırdığım vakti bölmeden, başka bir şeyle uğraşmadan sadece ona ayırmam. Böyle olmasının duygusal olarak onu doyurduğunu görebiliyorum."(Ö7)

Anne/çocuk arasındaki ilişki, çocuğun hem çevresini hem de kendi benliğini algılamasında ve değerlendirmesinde en önemli etkendir. Gereksinimlerinin uygun biçimde karşılanması sonucu çocuk, kendi benliğini değerli bir varlık olarak algılar. Çevresini güven veren, güvenilir bir çevre olarak değerlendirir. Böylelikle güven duygusunun temeli atılmış olur (Ayyıldız, 2005).

Annelerden bazıları ise çalışma hayatlarının çocuklarıyla istedikleri gibi ilgilenmelerine müsaade etmediğini, eve geldiklerinde çocuklarıyla ilgilenmelerinin yanında yapmak zorunda oldukları başka işlerin de olmasının çocuklarıyla olan paylaşım zamanının azalttığını, çalışmasalardı çocuklarıyla iletişimlerinin daha iyi olabileceğini ifade etmiştir:

" Zengin paylaşım, evet belki paylaşımlarımız çok oldu ama bu paylaşımlarımızın hepsi çok kaliteliydi diyemem açıkçası, yani evet bir arada, birlikte çok fazla zaman geçirdik ama her geçirdiğimiz zaman çok kaliteliydi, özellikle onun adına çok faydalı oldu diyemem. "(Ö2)

"Çocuğumla zengin bir paylaşım gerçekleştirdiğimi düşünmüyorum çünkü paylaşımlarımız evde yemek yapmak, temizlik vs. gibi şeylerden dolayı bölünüyor. Ne ev işlerine konsantre olabiliyorum ne de çocuğumla zengin bir paylaşıma."(Ö6)

Çalışan Annelerin Çocuklarının Kişilik Gelişimine Etkileri

Uyumlu ilişkiler içinde, güvenli bir aile ortamında sevgi ve anlayışla büyüyen bir çocuk olgunlaşır, kişilik kazanır, güven duygusu pekişir ve desteklendikçe özsaygısı artar. Anlayış gördükçe hoşgörülü olmayı, sorumluluk aldıkça bağımsız davranmayı öğrenir (Çıkrıkçı,1999;Yörükoğlu,2000).

Anne ve babanın tutumları, küçük yaşlardan itibaren çocuğun kişilik özelliklerinin oluşmasında çok baskın bir etmendir. Aşırı baskıcı veya aşırı hoşgörülü anne baba tutumları çocukta istenmeyen davranışların görülmesine neden olabilir. Anne baba arasındaki tutarsız davranışların da çocuk üzerinde olumsuz etkileri vardır.

Araştırmaya katılan annelerin çoğunluğu, çalışan anne olmalarının çocuklarının kişilik gelişiminde olumlu etkilerini daha çok olduğunu ifade etmiştir. Çocuklarının diğer çocuklara göre kendi başlarına temel ihtiyaçlarını giderme noktasında daha erken yeterlilik kazandıklarını söylemiştir. Kazandıkları olumlu kişilik özelliklerinin hayatlarının ilerleyen dönemlerinde de yaşantılarını olumlu etkileyeceğini aşağıdaki sözlerle anlatmıştır:

"Daha düzenli, kendi işini kendisi yapabilen, sabırlı bir kişilik kazandıracağı kanısındayım."(Ö6)

"Ben çalışan bir anne olduğum için çocuğum birçok şeyi kendi başına yapmayı daha erken öğrendi. Şuan kendi ihtiyaçlarını çok güzel bir şekilde yardımsız giderebiliyor. Bu da onda özgüven duygusunu arttırdı. Kreş ortamında büyüdüğü için paylaşma olgusunu daha rahat kavradı."(Ö7)

Görüşmeye katılan annelerden bir tanesi çalışmasının çocuğunun kişiliğine olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinin de olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

"Olumlu ve olumsuz birçok etkisi olduğunu düşünüyorum. Kendine güvenen, tek başına birçok zorluğu aşabilen bir çocuk... Önünde çalışan bir anne profili olması hayatın gerçekleriyle küçük yaşta karşılaşmasına neden oldu. Bu da aşılamayacak zorluk olmadığını, azmin, çalışkanlığın ne kadar önemli olduğunu gördü. Fakat özellikle küçük yaşlarda her istediğinde annesini yanında bulamamasının çocuğuma ileride karşısına çıkacak bazı olumsuzluklar oluşturabileceği konusunda kuşkularım var. İnsanlara güven konusunda problem yaşıyor, uyum sağlamada zorlanabiliyor. "(Ö5)

Annelerden bir tanesi de çalışmasından çocuğunun olumsuz etkilendiğini, çalışmasaydı çocuğunda görülen sıkıntılı davranışları düzeltme noktasında daha etkili olabileceğini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

"Çalışmasaydım yoğunluğum daha az olurdu, katkı sağladığını değil de olumsuz olacağını düşüneceğim ben burada. Daha az yorgun olurdum, daha enerjik olurdum. Çocuğumla daha güzel ilgilenebilirdim. Bazen iş eve taşınabiliyor çünkü."(Ö4)

Çalışan Annelerin Çocuklarının Eğitimine Etkilerine Ait Bulgular

Okulların çocukların gelişimini tek başına karşıladığı düşünülemez. Okul aile işbirliği, aile eğitimi ve aile katılımı ile okulda verilen eğitim desteklenmelidir. Ailenin okulla birlikte hareket etmesi, okul ve aile arasında kurulan etkili bir iletişim, eğitim öğretimin daha nitelikli ve kalıcı olmasını sağlayacaktır (Argon ve Kıyıcı, 2012:82).

Anne ve babanın çocuğun gelişim özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olması, çocuğun davranışları karşısında verilmesi gereken tepkiler, çocuğa karşı yapılması uygun olan davranışlar konusunda bilinçli olmaları, eksik oldukları konularda kendilerini geliştirmeye çalışmaları gerekmektedir. Bu konuda sadece okulu sorumlu tutmak yanlış bir düşünce tarzıdır. Tutumları işiyle ve çalışma davranışlarıyla uyumlu olan annelerin çocukları tutumları

işiyle ve çalışma davranışlarıyla uyumlu olmayan annelerin çocuklarına göre okula daha iyi uyum sağlamakta ve daha ehil görülmektedir (Farel, 1980).

Görüşmeye katılan annelerden bazıları çalışmalarının çocuklarına çalışma imkânı hazırlama ve eğitimine daha çok maddi olarak destek sağladığını, iyi bir okul imkânı sağladığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

"Bir ebeveyn olarak ona uygun çalışma şartları ve yeterli güdüleme sağlayabileceğime ya da en azından bu konuda elimden geleni yapabileceğime inanıyorum."(Ö1)

"Onu imkânlarımız doğrultusunda en iyi okula gönderiyoruz. Bunun yanında eğitimini yakından takip ediyorum. Eksiklerini vakit geçmeden telafi etmesini sağlıyorum. Onun yaşına uygun, dikkatini çeken kitap ve materyalleri alıyorum."(Ö5)

Annelerden bazıları ise mesleklerinin öğretmenlik olmasının çocuklarının eğitimi açısından olumlu etkilerinin olduğunu, çocuklarının eğitimini daha rahat takip edebildiklerini, eksilerini daha erken fark edip müdahalede bulunabildiklerini söylemiştir:

"Mesleğim dolayısıyla eğitim aşamalarını titizlikle takip ediyorum. Okul eğitimi dışında öğrendiklerini destekleyici çalışmalarımız oluyor. Konunun bilincinde olan biri olarak en azından yanlış bilgiler öğrenmemesi ya da öğrendiğinde düzeltmesi noktasında desteğim oluyor. El kaslarının gelişimi, öğrendiklerini hayata geçirmesi, zihinsel gelişimi için katkıda bulunuyorum."(Ö7)

Çalışan Annelerde " İdeal Anne " Algısına Ait Bulgular

Çocuğun sağlıklı olarak yetişmesi ve olumlu kişilik yapısı geliştirebilmesinde anne babanın çocuk yetiştirme tutumları büyük önem taşımaktadır. Olumlu çocuk yetiştirme tutumları, çocuğun ileride kendisine ve topluma faydalı bir birey olmasına katkı sağlar (Yavuzer, 1999).

Görüşmeye katılan annelerden bazıları ideal bir annenin çocuğunu iyi yetiştirebilen, güzel vasıflar kazandırabilen anne olduğunu söylemiştir:

"Çocuğu el bebek gül bebek yetiştirmek değil ideal anne olmak demek. Çocuğunuz hayatta karşılaştığı her durumla başa çıkabiliyorsa ideal bir annesiniz demektir. "(Ö5)

"İdeal anne çocuğunu iyi tanıyan, iyi bir dinleyici, onun her türlü soru ve sorunlarına cevap verebilen, gerektiğinde otoriteyi sağlayan, şefkati bitip tükenmeyen ummanlara benzeyen, toprak gibi yüreğinde sürekli güzellikler fışkıran biri olmalı.(Ö6)

Annelerden bir tanesi ideal annenin çocuğuyla arkadaş olabilmekle olacağını söylemiş ve ideal anne kavramını aşağıdaki sözlerle tanımıştır:

" Şefkatli, merhametli, belki çok sıradan şeyler ama fedakâr, yerine göre disiplinli ve otoriter. Çocuğuna anne olmanın yanında öğretmen ve arkadaş da olabilmeli."(Ö4)

Görüşmeye katılan bazı annelerin ise ideal anne konusundaki ortak fikirleri annenin çocuğuna sevgisini hissettirebilmesi şeklindedir.. Konu ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki cümlelerle ifade ettiler.

" Bence ideal bir anne çocuğuna sevgisini hissettirebilen, çocuğunu dinleyip onunla hayatı paylaşabilen bir annedir. Çocuk hiçbir zaman annenin yaşantısında bir engel, bir zorluk değildir. Hayatı onlarla da istediğimiz gibi yaşayabiliriz. İdeal bir anne her şartta çocuğuna vakit ayırabilir, işlerini onunla da düzene sokabilir. Çocuğunun isteklerini göz ardı etmez, ona da kararlarında söz hakkı verir."(Ö7)

Bir Annenin Çocuğuna Kazandırabileceklerine Ait Bulgular

Görüşmeye katılan annelerin tamamı bir annenin çocuğuna kazandırabileceği en önemli şeyin ahlaki ve evrensel değerler kazandırmak olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

" Manevi değerlerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ahlaki değerlerin önceliğinin farkındayım. Önemli olanın zenginlik, para, mal, mülk değil aza kanaat olduğunu anlatmaya çalışıyorum. "(Ö3)

"Çok klasik ama sevgi, saygı, güven, paylaşma, dürüstlük. Yani hayatta karşılaşabileceği aslında bütün şeyler. Çalışkan olma, onurlu olma, cömertlik, zorluklarla mücadele etme."(Ö4)

" İnsanlara, hayvanlara, doğaya sevgi, büyüklere saygı bir çocuğa kazandırılabilecek en değerli davranışlardır."(Ö5)

Annelerden bir tanesi bir annenin çocuğuna karşı verebileceği en önemli şeyin güzel bir çocukluk olduğunu ve bunun olması için bir anneye düşen sorumluluğun neler olduğunu aşağıdaki gibi anlatmıştır:

"Bir annenin çocuğuna verebileceği en güzel şey güzel, mutlu bir çocukluk ve güzel bir ahlaktır. Çocuğunuza yaşatabileceğiniz güzel, sevgi dolu günlerin ileride mutlu bir yaşantısının olmasında çok etkili olacağını düşünüyorum. İyi bir anne her sorunda çocuğu yerine sorunu çözen kişi değil, çözümler üretmesi noktasında yol gösteren kişidir. Çünkü hayat tecrübelerden ibaret."(Ö7)

Mutlu bir çocukluk mutlu bir yetişkin olmaya olanak sağlar. Mutluluk, insanın kendi ile barışık olması, çevresi ile iyi iliksiler kurabilmesi, çatışmaları önleyebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanabilir. Böyle bir insanın oluşumu, doğum öncesinde ve sonrasında iyi bir beslenme ve bakımla, sevecenlik ve sevgi ortamında, güven içinde yaşanan bir çocukluk ile olasıdır (Ayyıldız, 2005).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada çalışan annelerin anneliği nasıl algıladıklarını belirten görüşleri incelenmiş, çalışan annelerin annelik algılarının olumlu olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda çalışan annelerin, çoğu zaman işleri ve çocukları arasında denge kurmada, omuzlarında çalışmanın ve anne olmanın sorumluluğunu göğüslemede zorlanmalarına karşın, anneliği bir hazineye sahip olma, bitmek tükenmek bilmeyen bir muma benzetme gibi ifadelerle açıklayarak anneliğe karşı olumlu algılar beslediklerini göstermişlerdir. Akhan ve Batmaz (2011), annenin çalışmasının anne- çocuk etkileşimini etkilediğini, annelerin çoğunun çalıştıkları için suçluluk duygusuna kapıldığını, aşırı sorumluluk yüklenme ve zihinsel ve bedensel yorgunluk yaşama sorunlarıyla karşılaştıklarını belirlemiştir. Çalışan annelerin karşılaştığı birçok soruna rağmen anneliğe olumlu bir bakış açısıyla bakması, annelik içgüdüsünün güçlülüğü ile açıklanabilir.

Annelerin tamamı çocuğu, anne olmadan önce anneliği zor, yıpratıcı, hayatından devamlı taviz vermeyi gerektiren bir görev olarak görürken anne olduktan sonra bazı annelerin görüşlerinde bir değişiklik olmadığı, bazılarının ise fikirlerinin değiştiği ve yaşanılmadan anlaşılamaz bir duygu olan annelikle, karşılaştıkları zorlukları aşabildiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Annelerin tamamı çocuklarının olmasıyla birlikte hayata olan bakış açılarını değiştiğini, hayatı artık iki kişilik olarak yaşamaya başladıklarını söylemiştir. Çalışan anneler, annelikle beraber, kişiliklerinde olumlu değişimler yaşadıklarını mutlulukla ifade etmiş ve en çok sabır konusunda kendilerini geliştirdiklerini söylemiştir. Annelerden bazılar annelikle beraber öğrencilerine karşı daha hassas olduğunu ve onların davranışlarını

daha iyi anladığını söylerken, bazıları da çocukla beraber yükünün artmasına bağlı olarak çalışma hayatında zaman zaman konsantrasyon problemi yaşadığını belirtmiştir. Çalışan anneler, çocuklarıyla paylaşımlarına dair iki farklı görüşe sahiptir. Annelerden bazıları çalışmalarının ve ev işlerinin sorumluluğu ile çocuklarıyla yeterince ilgilenmelerine yeterince zaman kalmadığını düşünürken; bazıları önemli olanın çocukla geçirilen zamanın kalitesi olduğunu, çalışmalarının çocuklarıyla paylaşımlarını etkilemediğini düşünmektedir. Gözübüyük Bayraktaroğlu (2010), araştırmasında çalışan ve çalışmayan annelerin depresyon ve kaygı düzeylerini karşılaştırmış ve sonucunda kadının çalışma durumundan ziyade rolünü algılayışının ve kendine karşı duyduğu memnuniyet hissinin psikolojik sağlığını etkilediğini görmüştür.Bu sonuçta yapılan çalışmada ortaya çıkan çalışan annelerin bazılarının çalışmadan kaynaklı yaşadığı durumları bazılarının yaşamamasını çalışmayan annelerin de yaşadığını belirterek araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Çalışan annelerin çoğu, çalışma hayatlarının olmasının çocuklarının kişilik gelişiminde olumlu etkileri olduğunu, bu sayede çocuklarının temel becerileri kazanmada, karşılaştıkları problemleri çözmede daha etkin olduklarını düşündükleri görülmektedir. Anneler çalışmaları sayesinde çocuklarının eğitimine maddi olarak daha iyi olanaklar sağlayabildikleri ve mesleklerinin öğretmenlik olması sebebiyle eğitimlerine daha çok destek verebildikleri görüşünü taşımaktadır. Demiriz ve Dinçer (2000), çalışmalarında çalışan annelerin çocuklarını yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, tuvalet, tertip-düzen, tehlikelerden korunma gibi öz bakım becerileriyle ilgili birçok davranışı kazanma düzeylerinin çalışmayan annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu, Gürsoy ve diğerleri (2005) annenin çalışma durumunun çocuğun başta sosyal ilişkilerini olmak üzere, girişkenliğini, kendine olan güvenini olumlu yönde etkilediği, Altınay (2012) annenin çalışmasında çocuğuyla yaşadığı problemlerle başa çıkma ve çocuğuna olan tutumlarına olumlu bir şekilde yansıdığı sonuçlarına ulaşmıştır. Buna karşın Özmermer (2008), araştırmasında annesi çalışan ve çalışmayan çocukların dil gelişiminde bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Anneler ideal anneyi çocuğuna güzel vasıflar kazandırabilen, sevgisini çocuğuna hissettirebilen, çocuğuna hem anne hem arkadaş olabilen kişi olarak tanımlamış ve bir annenin çocuğuna kazandırabileceği en değerli hazinenin ahlaki ve verensel değerler olduğu şeklinde ortak görüş belirtmiştir. Anneler çocuklarının çok başarılı bir eğitim hayatı geçirmeleri, iyi bir meslek sahibi olmaları gibi isteklerinden ziyade güzel ahlaka sahip çocuklarının olmasını daha çok istedikleri görülmüştür.

Araştırma bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

•Çalışan anneler zamanı tanzim etme ve çocukları ile kaliteli zaman geçirme konusunda bilinçlendirilebilir.

•Benzer çalışmalar farklı meslek gruplarında yer alana annelerle yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akhan, L. U., & Batmaz, M. (2011). 0-6 yaş grubu çocuğu olan çalışan annelerin çocuk bakımı ile ilgili karşılaştıkları sorunların ve sorun çözme yaklaşımlarının incelenmesi. Derg (2011) Cilt, 161-167.

Altınay, D: (2012). Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Alvarez, W. F. (1985). The meaning of maternal employment for mothers and their

Aral, N. (1997). Fiziksel istismar ve çocuk. Ankara:Tekışık Ofset.

Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-9.

Ataş, Y. (1994). Çalışan anne ve çocuğu. Yaşadıkça Eğitim, 36, 7-11.

Ayyıldız, T.(2005).Zonguldak il merkezinde 0- 6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Baş, T. ve Akturan, U. (2008).Nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin.

Bayraktaroğlu, M.G. (2010). Anaokulunda çocuğu olan çalışan ve çalışmayan annelerin rol memnuniyetine göre depresyon ve kaygı belirtileri düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Approaches (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Çağdaş, A. (2003). Anne-baba-çocuk iletişimi. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları

Çıkrıkçı, S. (1999). Ankara il merkezindeki resmi banka anaokullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(19).

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1994) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks,CA: Sage.

Ertuğrul, H (2002).Çocuk eğitiminde yeni teknikler. Timaş Yayınları, Ankara.

Farel, A. N. (1980). Effects of preferred maternal roles, maternal employment and sociodemographic status on school adjustment and competence. Child Development, 51,1179–1186.

Güler, M. ve YETİM, Ü. (2008). Ebeveyn rolüne ilişkin kendilik algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, Türk Psikoloji Yazıları, 11 (22), 34-43

Gürsoy, F., Aral, N., Ayhan, A. B., & Aydoğan, Y. (2004). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların bağımlılık eğilimlerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26).

Karaca Çiftçi, E. (2010). Çalışan annelere verilen eğitimin annenin kaygı düzeyine ve bebeğin beslenme şekline etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

McIntosh, K. L. (2006). Working Mothers VS Stay at Home Mothers: The Impact on Children, Doctoral dissertation, Marietta College.

Özkan, H. (2010). Annelik kimlik gelişimi eğitiminin primiparların annelik rolü kazanımına ve bebeğim algısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Özmermer, N. (2008). Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

perceptions of their three-year-old children. Child Development, 56, 350–360.

Poduval, J., & Poduval, M. (2009). Working mothers: how much working, how much mothers, and where is the womanhood?. Mens sana monographs, 7(1), 63.

Stolz, L. M. (1960). Effects of maternal employment on children: Evidence from research. Child Development, 31.749–782.

Wladis-Hoffman, L. (1998). The effects of the mother's employment on the family and the child. the effects of the mother's employment on the family and the child. University of Michigan-Ann Arbor, 15.

Yavuzer, H. (1999). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2000). Çocuk ruh sağlığı.(24. Basım) İstanbul: Özgür Yayınları.



ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME



2011-2015 YILLARI ARASINDA ULUSAL SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU'NDA SUNULAN BİLDİRİLERİN İNCELENMESİ

Demet SEBAN, Akdeniz Üniversitesi, dseban@akdeniz.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda son beş yıl içerisinde sunulan bildiriler konu alanı, araştırma deseni, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, çalışma grubu ve veri analiz yöntemleri açsından değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği alanında çalışan araştırmacıların eğilimlerini belirlemektir. Tarama modelinde olan bu çalışmada ilgili yıl için bildiri kitapçığında özeti basılan toplam 1494 sözlü bildiri incelenmiştir. Çalışmalar; konu alanı, araştırma deseni ve yöntemi, çalışma grubu ve sayısı, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından incelenmiş ve sonuçlar frekans, yüzde ve grafikler kullanılarak ifade edilmiştir. Araştırma bulgularına göre çalışmaların yaklaşık yarısı (%52) alan eğitimi diğer yarısı (%48) eğitim bilimleri konu alanlarından seçilmiştir. Sınıf öğretmenliği alan eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda Türkçe eğitimi (%32) ön plana çıkmakla birlikte fen eğitimi (%21) ve matematik eğitimi (%16) tercih edilen alanlardan olmuştur. Eğitim bilimleri alanında en çok eğitim programları ve öğretim alanından (%78) yapılan çalışmalar dikkati çekmektedir. Araştırma deseni olarak nicel (%47) ve nitel (%40) çalışmalar birbirine yakın oranda tercih edilmiştir. Çalışmaların çoğu tarama (%92) çalışmaları olup deneysel (%8) çalışmalar çok azdır. Nicel araştırmalarda ölçek kullanımı ön plana çıkarken nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Çalışma grubu olarak en çok öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Çalışma grubu 0-30 arasında değişen çalışmalar araştırmaların % 20'sini oluşturmaktadır. Araştırma teknikleri içerisinde en çok betimsel ve içerik analizi tercih edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre özellikle deneysel çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitel çalışmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmadığı ve örneklemin büyüklüğü dikkate alındığında çok küçük gruplarla sadece görüşme yaparak veri toplandığı dikkat çekmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim alanında sınıf öğretmenliği alanının öğretmen, öğrenci ve araç boyutunun farklı değişkenler dikkate alınarak incelendiği, sınıf öğretmeni yetiştirme alanında ise yapılan çalışmaların yetersizliği öne çıkan sonuçlar arasındadır.

GİRİŞ

Bilimsel araştırma faaliyetleri üniversitelerin temel işlevleri arasındadır. İnsanın, toplumun ve dünyanın temel ihtiyaçlarına cevap verecek insan gününün yetiştirilmesinde eğitimin ve eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmaların katkısı önemlidir. Yapılan bilimsel araştırmaların sonuçları hem alandaki gelişimin, hem de çalışmaların yapıldığı ülkelerin eğitim sistemlerinin ne kadar geliştiğinin de bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Arık ve Türkmen, 2009). Ayrıca eğitim alanındaki araştırma sonuçları o alanda yapılacak tüm faaliyetler (ders kitabı yazılması, program geliştirme, içerik hazırlama vb.) için rehber olarak kullanılır (Karadağ, 2009).

Eğitim alanında yapılan çalışmaların hızlı bir biçimde arttığı gözlenmektedir (Karadağ, 2009). Alan eğitiminin gelişmesi açısından ise o alanda yapılan çalışmalar önemli bir yere sahiptir. Alan eğitiminde yapılan çalışmaları inceleyerek eğilimlerin belirlenmesi araştırmacılar ve eğitimciler için yol gösterici olmaktadır ve zaman zaman bu tür çalışmaların yapılması özellikle o alanda çalışmak isteyen araştırmacılar için gerekli ve önemlidir (Arık ve Türkmen, 2009; Çiltaş, Güler, Sözbilir, 2012; Uzunboylu ve Aşıksoy, 2013). Alan eğitimi ile ilgili Türkiye de yapılan çalışmaları inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; Uzunboylu ve Aşıksoy, 2014).

Sınıf öğretmenliği eğitimi hem çok disiplinli olması hem de temel eğitimi kapsaması yönü ile önemli çalışma alanlarından birisidir. Sınıf öğretmenliği alanında yapılan çalışmalar yüksek lisans ve doktora tezleri dikkate alındığında artış göstererek devam etmektedir (Şahin, Calp, Bulut ve Kuşdemir, 2013).

Karadağ (2009) Türkiye'deki eğitim bilimleri alanın bu gelişmelere ayak uyduramadığı özellikle doktora tezlerinde çalışılacak olan temaların seçiminde alanın ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ve nitelik araştırmalarının her beş yılda bir yapılarak, gelişmelerin görülmesi sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği alanında çalışan araştırmacıların yakından takip ederek katkı sunduğu ve 15 yıldır devam eden Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, bu alanda çalışanların eğilimlerini belirlemek için önemli olduğu düşünülen bir toplantıdır. Bu çalışmada 2010 ve 2015 yılları arasında bu toplantıda sunulan bildiriler farklı değişkenler kullanılarak incelenmiş ve eğilimler değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı son beş yılda Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildirilerin incelenmesi yolu ile çalışmaların yoğunlaştığı konuları belirlemek, çalışmaya ihtiyaç duyulan konu alanları ile ilgili tartışmak, kullanılan araştırma desenleri ve seçilen yöntemleri değerlendirmek ve her sempozyum sonunda yapılan değerlendirmeler için veri sunmaktır.

Bu çalışma tarama modelinde bir çalışmadır. Son beş yılda bildiri kitapçığında özeti basılan toplam 1494 sözlü bildiri incelenmiştir (Tablo 1). Çalışmalar; konu alanı, araştırma deseni ve yöntemi, çalışma grubu ve sayısı, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açısından incelenmiştir. Sonuçlar frekans, yüzde ve grafikler kullanılarak ifade edilmiştir. Çalışmada sempozyum ismi ve sempozyumu gerçekleştiren üniversitelerin isimleri yerine yapıldığı illerin isimleri kullanılmıştır.

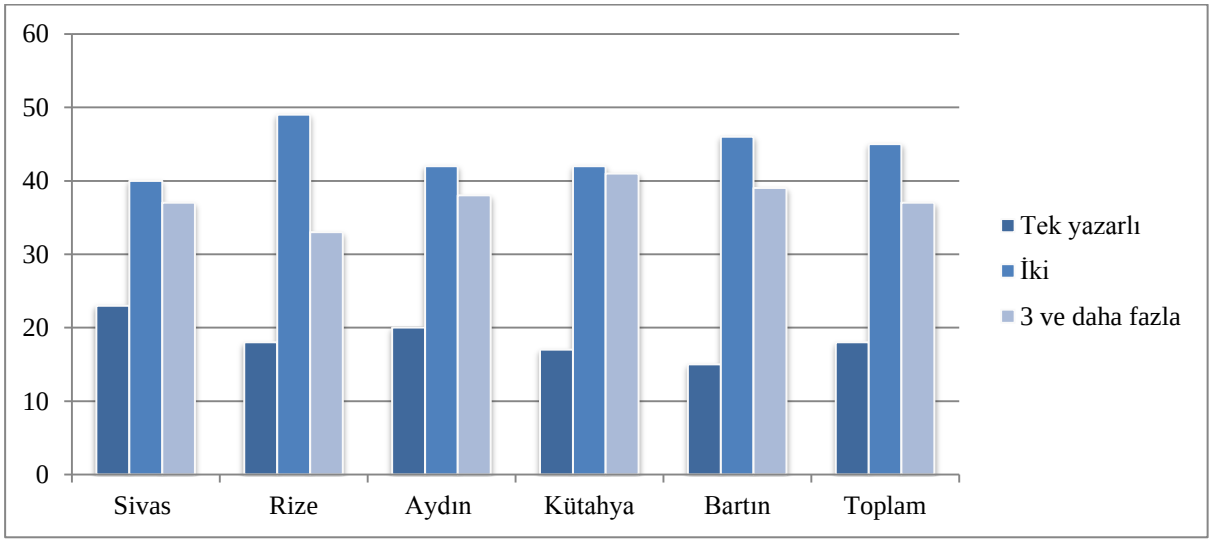
Tablo 1

Sempozyum Bildiri Sayıları

Kategoriler	Sivas	Rize	Aydın	Kütahya	Bartın	Toplam
Bildiri sayısı	174	422	244	301	353	1494

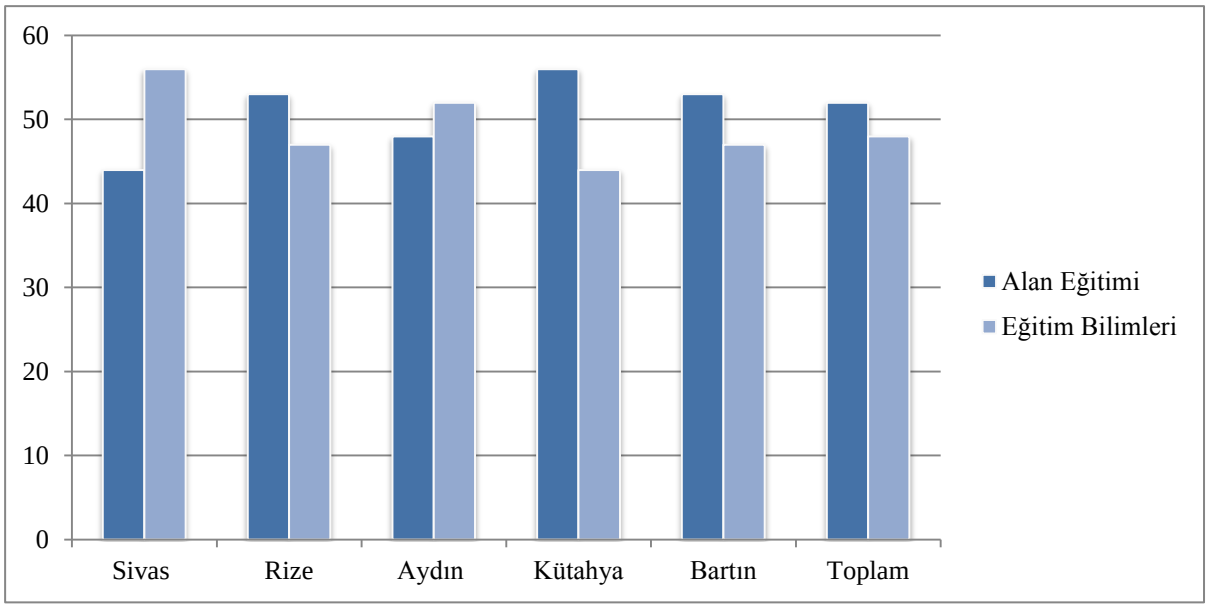
BULGULAR

Bu bölümde ele alınan değişkenler ile ilgili bulgular sıra ile verilmiştir. Öncelikle çalışmaların yazar sayısına bakıldığında tek yazarlı yayınların iki ve çok yazalı yayınlara göre oranının düşük olduğu (%18) görülmektedir (Şekil 1).



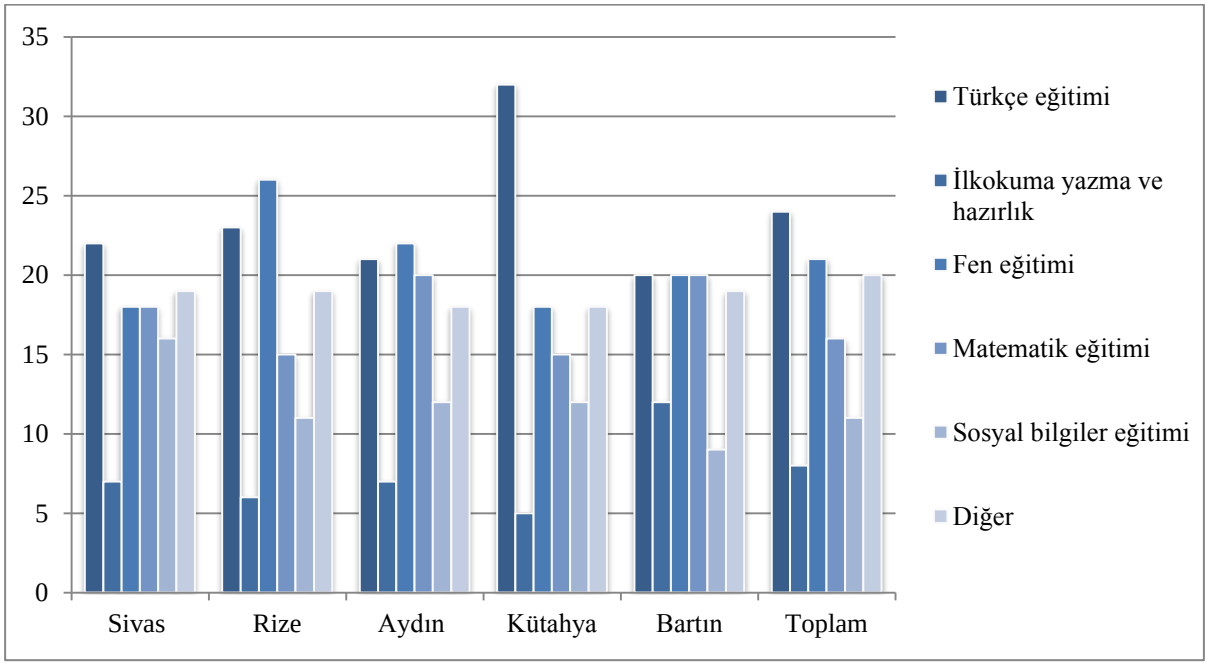
Şekil 1. Yazar sayıları grafiği

Sunulan bildirilerin konu alanları dikkate alındığında çalışmaların yaklaşık yarısı (%52) alan eğitimi, diğer yarısı (%48) eğitim bilimleri konu alanlarından seçilmiştir. Alan eğitimi ile ilgili bazı yıllar çalışma sayısı düşse de bu çok düşük bir düzeyde olmuştur (Şekil 2).



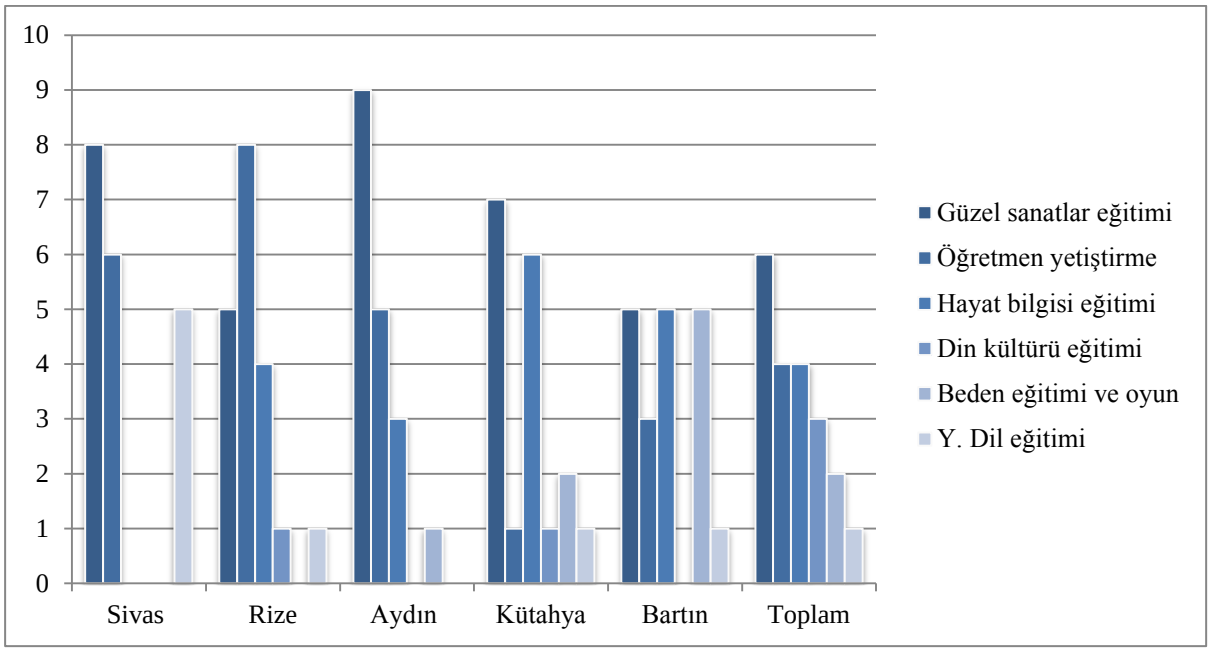
Şekil 2. Konu alanları grafiği

Alan eğitiminde çalışılan konular dikkate alındığında sınıf öğretmenliği üzerine yapılan çalışmalarda Türkçe eğitimi (%32) ön plana çıkmakla birlikte (bu çalışmaları %8'i ilkokuma ve yazma öğretimi ile ilgili çalışmaları içermektedir), fen eğitimi (%21) ve matematik eğitimi (%16) tercih edilen alanlardan olmuştur. Bu alanları % 11 oranla sosyal bilgiler alanı takip etmektedir. Çalışmaların %20'si "diğer" kategorisi altında değerlendirilmiştir.



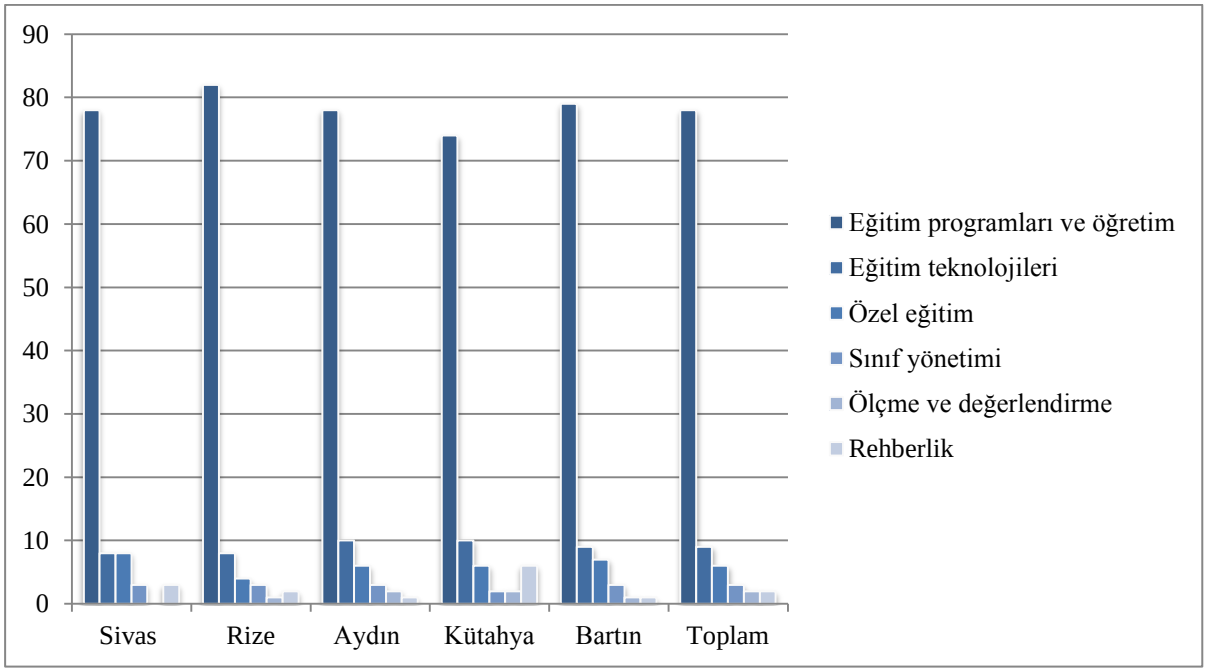
Şekil 3. Alan eğitimi grafiği

Alan eğitiminde "diğer" kategorisinde değerlendirilen çalışmalar ise güzel sanatlar eğitimi (%6), öğretmen yetiştirme (%4) ve hayat bilgisi (%4) alanlarını içermektedir (Şekil 4).



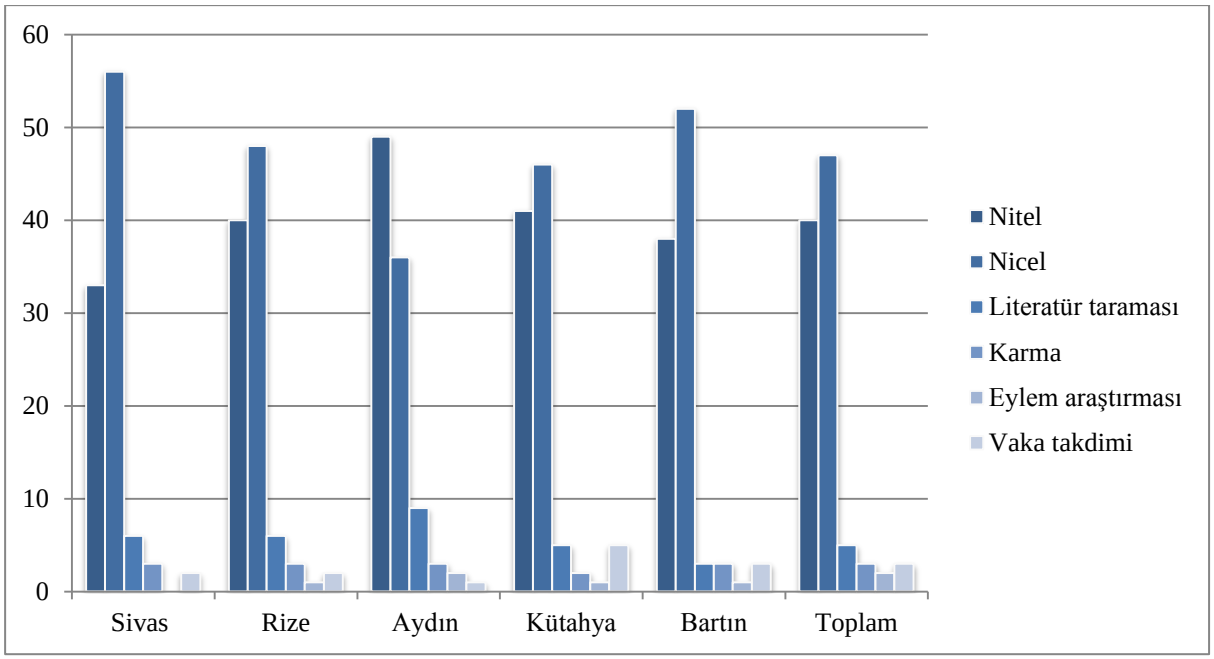
Şekil 4. Diğer kategorisine giren alanlar

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde en çok "Eğitim Programları ve Öğretim" alanında (%78) yapılan çalışmalar dikkati çekmektedir (Şekil 5). Diğer alanların her birinde yapılan çalışmalar ise %10'luk dilimin altında kalmaktadır.



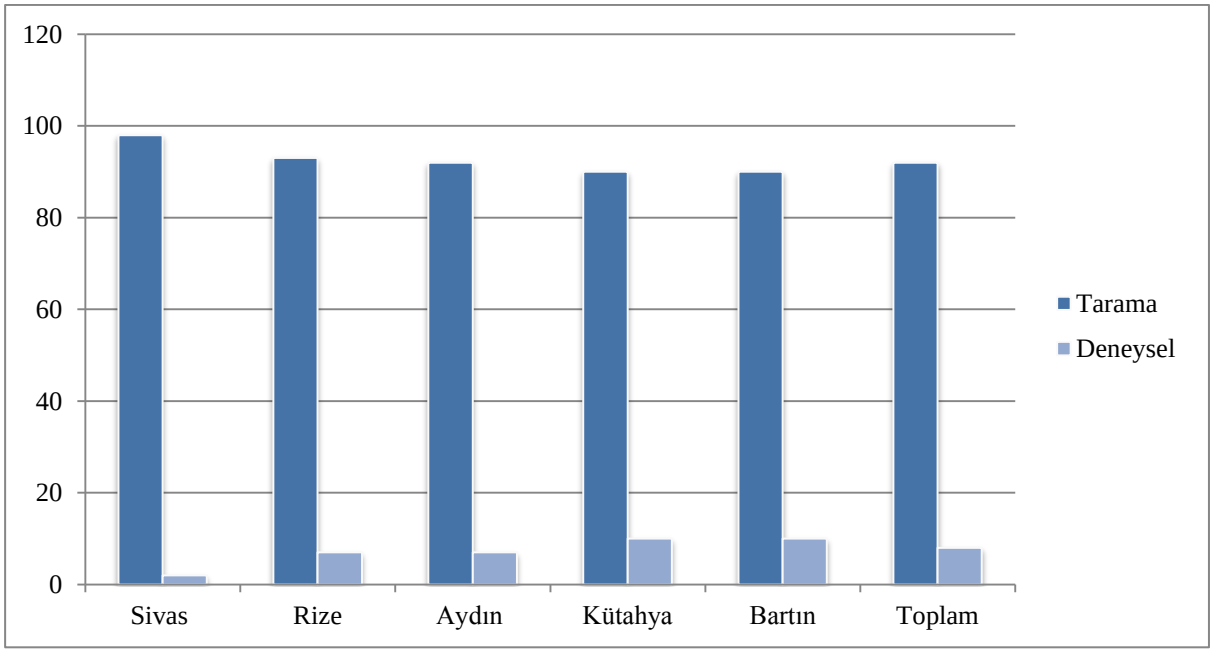
Şekil 5. Eğitim bilimleri alan grafiği

Sunulan bildirilerdeki araştırma deseni incelendiğinde nicel (%47) ve nitel (%40) çalışmalar birbirine yakın oranda ve en fazla tercih edilen araştırma deseni olmuştur (Şekil 6). Tercih edilen diğer araştırma desenlerinin oranı %5'in altında kalmıştır.



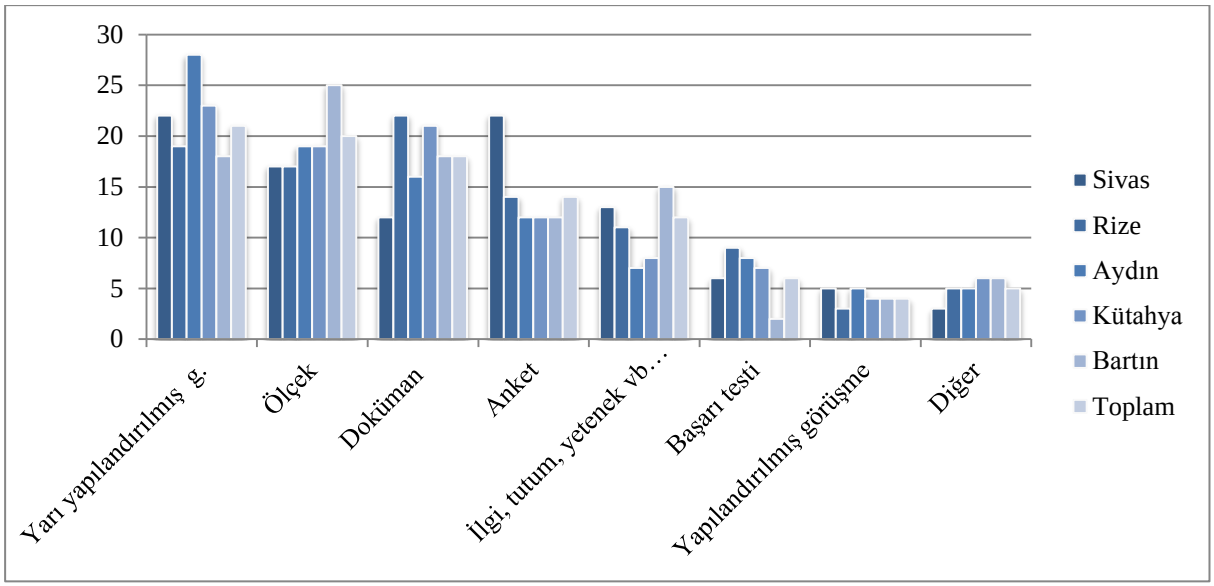
Şekil 6. Araştırma deseni grafiği

Araştırma türü incelendiğinde çalışmaların çoğunun tarama (%92) çalışmaları olduğu ve deneysel (%8) çalışmalara çok az yer verildiği görülmektedir. Deneysel çalışmalar son yıllara doğru bir artış gösterse de bu oran %10'u geçmemiştir (Şekil 7).



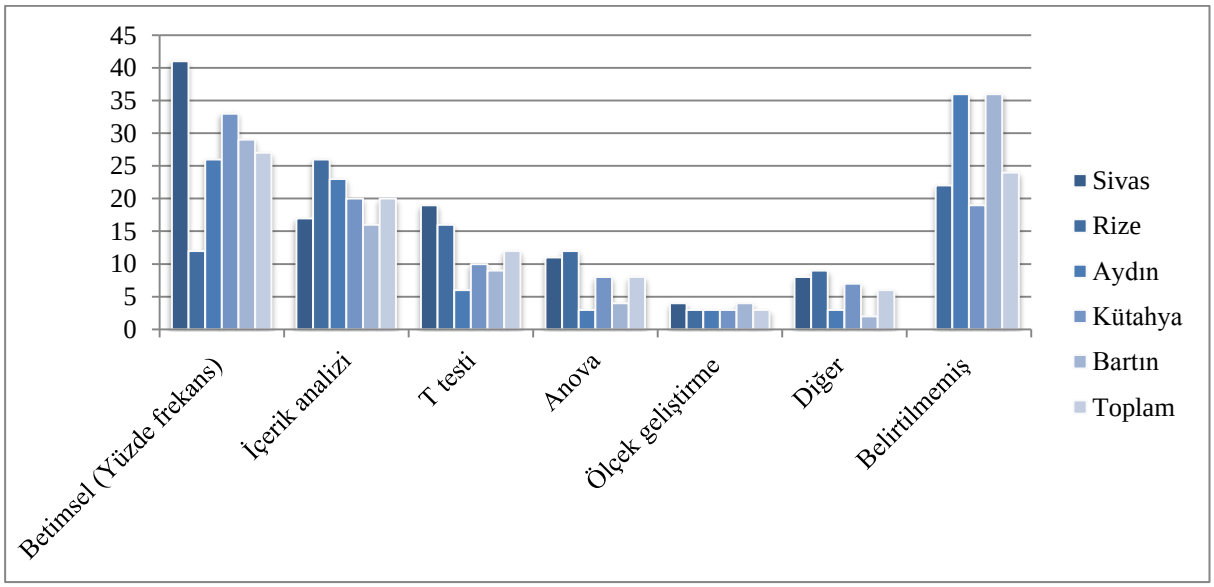
Şekil 7. Araştırma türü grafiği

Çalışmaların veri toplama yöntemi incelendiğinde nicel araştırmalarda ölçek ve anket kullanımı ön plana çıkarken nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi tercih edilmiştir (Şekil 8).



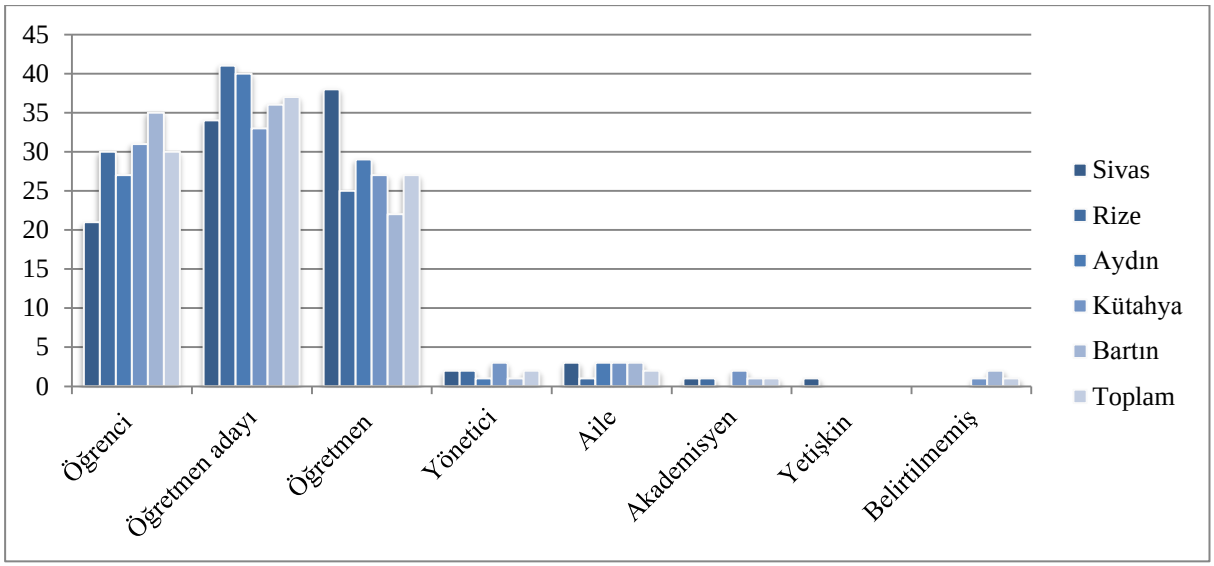
Şekil 8. Veri toplama yöntemi grafiği

Çalışmalardaki veri analiz yöntemi olarak en fazla betimsel (%27) ve içerik analizi (%20) tercih edilmiştir (Şekil 9). T-testi ve Anova en çok kullanılan istatistik testlerdir. Çalışmalarda %3 oranında ölçek geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışmaların %24'ünde kullanılan ya da kullanılacak olan veri analiz yöntemine yer verilmemiştir.



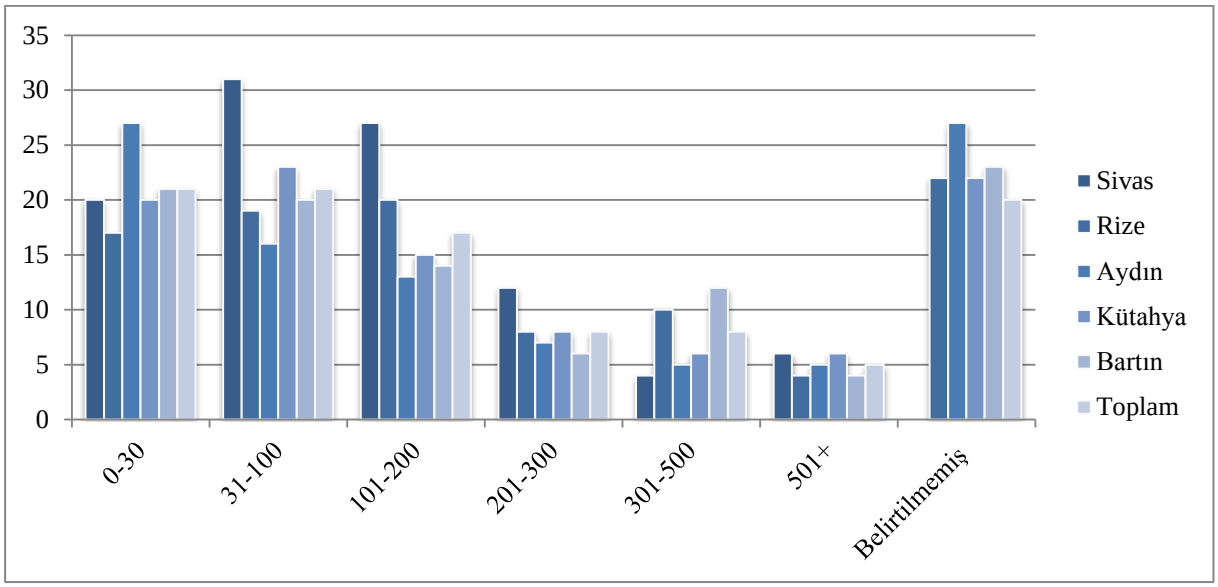
Şekil 9. Veri analiz yöntemi grafiği

Çalışma grubu olarak en çok öğretmen adayları (%37), daha sonra öğrenci (%30) ve öğretmenler (%27) ile çalışılmıştır (Şekil 10). Diğer gruplar ile çalışılma oranı toplamda %6'yı geçmemektedir.



Şekil 10. Çalışma grubu grafiği

Çalışma grubu sayısı dikkate alındığında katılımcı sayısı en çok 0-30 ve 31-100 arasında değişen katılımcıların bulunduğu çalışmalar olup oranları (%42) birbirine eşittir (Şekil 11). 100-200 katılımcı ile yapılan çalışmaların oranı ise diğer yüksek oran olup çalışmaların %17'si kadardır. Çalışmaların %20'sinde katılımcı sayısına yer verilmemiştir



Şekil 11. Katılımcı sayısı grafiği

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildirilerdeki konuların yaklaşık yarısı (%52) alan eğitimi diğer yarısı (%48) eğitim bilimleri konu alanlarından seçilmiştir. Eğitim bilimleri alanında en çok Eğitim Programları ve Öğretim alanından (%78) yapılan çalışmalar dikkati çekmektedir. Sınıf öğretmenliği alanının özellikle Eğitim Programları ve Öğretim uzmanlık alanında çalışan akademisyenlerin ilgisini çektiği söylenebilir. Karadağ (2009) bu eğilimin ilköğretim programlarında yapılan değişikliklerden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenliği alan eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda ise Türkçe eğitimi (%32) ön plana çıkmakla birlikte fen eğitimi (%21) ve matematik eğitimi (%16) tercih edilen alanlardan olmuştur. Bu sınıf öğretmenliği alanında yapılmış tezleri inceleyen Şahin ve arkadaşlarının (2013) çalışmalarının sonuçları ile uyumludur. Bununla birlikte sınıf öğretmenliğinin çok disiplinli bir alan olması düşünüldüğünde diğer alanlarda yapılan

çalışmaların azlığı özellikle sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmaların çok olmasına rağmen öğretmen yetiştirme alanında yapılan çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir.

Araştırma deseni olarak nicel (%47) ve nitel (%40) çalışmalar birbirine yakın oranda tercih edilmiştir. Karma ve eylem araştırmalarının çok tercih edilmediği görülmüştür. Ayrıca çalışmaların çoğu tarama (%92) çalışmaları olup deneysel (%8) çalışmalar çok azdır. Bununla birlikte bu alanda yapılan tezlerde deneysel çalışmalar daha fazla yer almaktadır (Şahin vd., 2013). Deneysel çalışmaların alandaki gelişmelere sunacağı katkı düşünüldüğünde daha çok teşvik edilmeli ve sonuçları özellikle bu alanda çalışan uzmanların ilgi gösterdiği bu sempozyumda paylaşılarak görüş ve öneriler doğrultusunda geliştirilmelidir.

Sunulan araştırmalarda özellikle nitel çalışmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmadığı ve örneklemin büyüklüğü dikkate alındığında çok küçük gruplarla sadece görüşme yaparak veri toplandığı dikkat çekmektedir. Çalışma grubu 0-30 arasında değişen çalışmalar araştırmaların %20'sini oluşturmaktadır. Nitel çalışmalar için sadece tek zamanlı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması bu çalışma deseninin gerektirdiği doğal ortamlarda, derin ve yorumlayıcı olma özelliklerinin (Creswell, 2007) göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

Araştırma teknikleri içerisinde en çok betimsel ve içerik analizi tercih edilmiştir. Alan eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların incelendiği çalışmalarda benzer sonuçlar bulunmuş ve tek bir veri analiz tekniğinin kullanılmasının yapılan çalışmaların geçerlik ve güvenirliğini düşürdüğünü dolayısıyla araştırmalar tasarlanırken bu duruma gereken önemin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Arık ve Türkmen, 2009; Çiltaş, Güler, Sözbilir, 2012; Uzunboylu ve Aşıksoy, 2013).

Alanın ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uzun süreli, uygulamaya yönelik ve tasarımı açısından daha nitelikli çalışmalar yapılması bu alanın daha nitelikli gelişmesine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

Arık, R. S., ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı. http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/488.pdf adresinden, 05.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Çiltaş, A., Güler, G., ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.

Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2. edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.

Uzunboylu, H., ve Aşıksoy, G. (2014). Research in physics education: A study of content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 425-437.

Şahin,D., Calp, Ş., Bulut, P., ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 187-204.



2013 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANLAYIŞININ İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINA YANSIMALARI

Mehmet BAHAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, mehmet.bahar@gmail.com

Yunus ÖZYURT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ozyurtyunus@gmil.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programına göre yazılan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarına ölçme değerlendirme anlayışının yansımalarını incelemektir. Bu amaca yönelik olarak "Fen Bilimleri dersi öğretim programındaki ölçme değerlendirme anlayışı ilkokul Fen Bilimleri üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarına nasıl yansımıştır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada veri toplamak için nitel veri toplama yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programı ile 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde okutulan Fen Bilimleri ders kitapları incelenmiştir. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında yalnızca ders kitapları yayınlandığı için çalışma özel iki yayınevi tarafından yayınlanan ve biri üçüncü sınıf diğeri dördüncü sınıf düzeyinde olan iki ders kitabı ile sınırlandırılmıştır. Ders kitaplarındaki ölçme tekniklerinin kullanım sıklıkları, Nartgün tarafından geliştirilen kategoriler dikkate alınarak analiz edilmiştir. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında kullanılan ilkokul Fen Bilimleri ders kitaplarında programda bahsedilen tekniklerin ne oranda yer aldığını görmek amacıyla frekans analizi yapılmış ve tablolaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, kitaplarda en çok kullanılan tekniklerin sırasıyla açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doğru/yanlış soruları ve çoktan seçmeli testler olduğu göstermektedir. Ürünü ölçmeye yönelik soru tiplerinin süreci ölçmeye yönelik (tamamlayıcı veya alternatif) soru tiplerine oranla daha sık kullanıldığı görülmektedir. Yapılan performans çalışmalarının içinde en fazla kullanılan teknikler etkinlik, metin ve araştırma olmuştur. Bunun yanı sıra V-diyagramı, kelime ilişkilendirme testi, zihin ve kavram haritaları, poster, gözlem gibi tekniklere hiç yer verilmemesi düşündürücüdür. Buradan hareketle kitaplarda sürece yönelik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerine kullanımına yeterince yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca 2013 programında yalnızca öz ve akran değerlendirme tekniklerinin adının geçmesine ve öğretmen kılavuz kitabı olmamasına rağmen üçüncü sınıf düzeyinde yalnızca bir defa öz değerlendirmeye yer verilmesi ve dördüncü sınıf düzeyinde hiç yer verilmemesi programın kitap yazarları tarafından yeterince anlaşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Fen programları, ölçme ve değerlendirme, ilkokul fen bilimleri dersi, ilkokul ders kitapları.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the reflections of the understanding of assessment and evaluation in the textbooks of Science for the third and fourth grades of primary school, which were prepared in accordance with the 2013 curriculum of Science. To this end, the study attempted to answer the question that "To what extent do the textbooks on Science for the third and fourth grades of primary school reflect the understanding of assessment and evaluation in the curriculum of the course of Science?". As the data collection method, the study employed document review, which is one of the qualitative data collection methods. In this regard, the 2013 curriculum of the course of Science and the textbooks of Science for third and fourth grade students at primary schools in the educational year of 2015-2016 were examined. As there were only textbooks among the books published in the educational year of 2015-2016, the study was limited to two textbooks, one of

which was for the fourth grade students while the other was for the third grade students, and both of which were published by two private publishing houses. The usage frequencies of measurement techniques in textbooks were analyzed by taking the categories developed by Nartgün into consideration. A frequency analysis was performed to reveal the extent that the textbooks of Science for primary school, which were used in the educational year of 2015-2016, included the techniques mentioned in the curriculum, and then provided in a table. According to research results, the most widely used techniques in the textbooks were respectively open-ended questions, short answer questions, true/false questions and multiple choice tests. It was observed that the type of questions intended to evaluate the product were more frequently utilized than those intended to evaluate the process (alternative). The most widely used techniques in the performance studies were activity, text and research. Moreover, it is remarkable that the techniques such as V-diagram, word association test, mind and concept maps, posters, observation were not included at all. From this, it can be stated that textbooks do not include alternative measurement and evaluation techniques intend to the process sufficiently. Furthermore, although only the techniques of self and peer assessment were included and there was a lack of teacher's book in the 2013 curriculum, self-assessment was performed only once at the third grade and it was not performed at all at the fourth grade, which may be interpreted that the book authors failed in having an adequate understanding of the curriculum.

Key Words: Science programs, assessment and evaluation, primary school science courses, primary school textbooks.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan değişimin sonucu olarak ortaya çıkan hızlı bilgi artışı günümüzde toplumların yapısını da aynı hızla değiştirmekte ve bu değişimden şüphesiz eğitim sistemi de payına düşeni almaktadır. Eğitim sistemlerinin uygulamadaki rehberleri ve sistemin somut yansımaları olarak eğitim programları ele alınabilir.

Eğitimde program geliştirme çalışmaları her ne kadar 20. yüzyılda Dünya'da üzerinde uğraşının arttığı bir alan olarak karşımıza çıksa da Türkiye'de bu çalışmaların başlaması Cumhuriyetin ilanının hemen sonrasına denk gelmektedir (Demirel, 2009). Türkiye'de yapılan ilk program geliştirme çalışmaların ağırlıklı olarak ilköğretim alanında ve 1924 yılından itibaren başladığı görülmektedir. 1926 yılında hazırlanan ilk mektep müfredat programı, on yıl uygulamada kaldıktan sonra yerini 1936 programlarına bırakmıştır. Sonrasında yerini 1948 yılında hazırlanan programlara bıraktıktan sonra, günün değişen ihtiyaçlarına cevap vermek adına revize edilmesiyle 1954 yılında gözden geçirilmiş olan programlar uygulanmaya başlamıştır. Devamında program geliştirme çabaları 1962 yılında yenilenen programlarla devam etmiş, beş yıllık deneme uygulamaları sonrasında 1968 programları uygulamaya konulmuştur. 1980'li yıllara gelindikten sonra program geliştirme çabalarının yeniden hız kazandığını söylemek mümkündür (Gözütok, 2003; Demirel, 2009). 1982 yılına gelindiğinde ise yine ilkokul ve ortaokul düzeyinde çok sayıda dersin programında değişiklik yapıldığı görülmektedir (Ulutaş ve Erman, 2011).

Cumhuriyetten 1990'lı yıllara kadar geliştirilen programlar ölçme ve değerlendirmeye bakış açıları anlamında incelendiğinde, 1926 programında ölçme ve değerlendirmeye yer verilmediği görülürken, 1936 programında bitirme imtihanları ile sınıf geçme şartlarının yer aldığı görülmektedir. 1948 ilkokul programında önceki programlara benzer şekilde ölçme ve değerlendirmeye yer verilmezken, 1948 ortaokul programında ölçmenin amacına ve yazılı-sözlü yoklama ve ödev tekniklerine yer verilmiştir. 1954-1968 yılları arasında geliştirilen ilkokul programlarında yalnızca aritmetik dersi programı içinde değerlendirmenin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı ile birlikte dikkat edilecek hususlar yer alırken, aynı dönemde geliştirilen ortaokul programlarında sınıf içi değerlendirmenin nasıl olacağıyla ilgili bilgilere yer verildiği görülmekte; yazılı, sözlü yoklamalar, ödevler, gözlemler ve proje çalışmalarından bahsedilmektedir. 1968 programıyla beraber değerlendirmenin nasıl ve hangi amaçlarla yapılacağı ve nelere dikkat edileceğine daha detaylı olarak programlarda yer alırken, yazılı ve sözlü yoklamalar ve gözlemin yanı sıra öz değerlendirme de önerilmiştir.

1982 yılından 1990'a kadar geliştirilen programlarda ayrı bir başlık altında ölçme ve değerlendirmenin felsefesi daha detaylı olarak ele alınmıştır. Yine bu dönemde geliştirilen ilkokul ve ortaokul programlarının dikkate değer bir kısmında öğrencilerin öğrenme seviyelerini belirlemek için sözlü, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar (testler) ve ödevlerin yanı sıra kendi kendine değerlendirmenin yapılabileceğinden söz edilmiştir (Ulutaş ve Ermen, 2011).

1990 öncesi dönemde geliştirilen programlara bakıldığında, bu programların detaylı programlar olduğunu söylemek oldukça zordur. 1990 sonrasında program geliştirme anlayışı giderek günümüzdeki anlayışa yaklaşmış ve ölçme değerlendirme ile ilgili olarak programlarda verilen bilgiler geliştirilen her programla birlikte daha detaylı olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Türkiye'de fen programlarının cumhuriyetten günümüze kadar gelişimine baktığımızda, 1960'lı yılların sonuna kadar programların hızlı bir gelişim göstermediğinden bahsedilebilir. 1960'lı yılların sonundan itibaren program geliştirme anlayışı gelişmeye başlamış ve sadece konulara değil, nasıl uygulanacağı ve ölçme değerlendirmenin nasıl olacağına dair açıklamalarda yer almaya başlamış ve bu süreç 1990'lı yıllardan itibaren hız kazanmıştır (Ünsal, 2004; Taşdere, 2010). 1980'lerden itibaren ölçmeye yönelik örnek sorulara yer verilmesine karşın yeterli düzeyde örnek olmadığı gözlenmiştir (Ulutaş ve Erman, 2011).

1990'lı yıllardan itibaren geliştirilen fen programlarına bakıldığında ise 1990 öncesi döneme göre daha detaylı olarak hazırlanmış dört program (MEB, 1992; 2000; 2005a; 2005b; 2013) karşımıza çıkmaktadır. Bu programların ölçme değerlendirme anlayışları ele alındığında, 1992 Fen Bilgisi programında, tamamen geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine yer verildiği, süreç değerlendirmenin yapılmadığı görülmektedir. 2000 Fen Bilgisi programında ölçme değerlendirme etkinlikleri incelendiğinde verilen örnek etkinlik değerlendirmeleri bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı ve geleneksel ölçme değerlendirmeye uygun olduğu ancak bunlara ek olarak programda öğrenci değerlendirme formu, öz değerlendirme formu ve grup değerlendirme formlarının bulunması kısmen de olsa süreç değerlendirmenin programa dahil edildiği yönünde bir bulgu olarak ele alınabilir. 2005 Fen ve Teknoloji programında yapılandırmacı yaklaşım temel anlayışı oluşturmuş ve etkinlikler de bu yaklaşım çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu programda ürün kadar süreç değerlendirmede ön plana çıkmıştır. Programda alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden portfolyo, yapılandırılmış grid (YG), tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA), proje, poster ve kavram haritaları (KH) gibi teknikler detaylı olarak açıklanmış ve değerlendirmede nasıl kullanılacağından bahsedilmiştir. 2013 programında ise ölçme değerlendirmenin hangi amaçla kullanılacağından bahsedilmiş ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmiş ve bu süreçte teknolojiden de faydalanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Ancak 2005 Fen ve Teknoloji ve 2013 Fen Bilimleri programları incelendiğinde aralarında derin bir anlayış farkı olduğunu söylemek mümkün değildir.

Ölçme değerlendirme eğitim-öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Programlar hazırlanırken de özellikle hizmet içindeki öğretmenlerin programdaki ölçme değerlendirmeyi anlamalarının sağlanması gerekmektedir. Ders kitaplarının eğitim sistemimiz içinde sıkça kullanılan bir kaynak olduğu düşünüldüğünde programda mevcut olan ölçme ve değerlendirme anlayışının da kitaplara yansımış olması beklenmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı alanlarda program ve ders kitapları üzerinde ölçme değerlendirme çalışmalarına yönelik çalışmalar mevcuttur (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009; Güven, 2010; Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2014; Taşdere, 2010; Yaşar, 2005).

Nartgün (2009), yaptığı çalışmada İlköğretim 4. ve 5. sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programında benimsenen ölçme ve değerlendirme anlayışının öğrenci ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına ne düzeyde yansıdığı belirlenmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda programda benimsenen ölçme ve değerlendirme anlayışının ölçme tekniklerindeki çeşitlilik ve çok amaçlı kullanımı bakımından ilgili ders kitaplarına tam olarak yansıtılamadığını, ölçme uygulamalarının sürekliliği ve süreç değerlendirme bakımından ise ders kitaplarına yansıtıldığını gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Taşdere (2010), yaptığı çalışmada 2005 Fen ve Teknoloji öğretim programı ışığında hazırlanan 6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarına yansıyan ölçme değerlendirme anlayışını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan ve uygulanması tavsiye edilen gözlem, görüşme, portfolyo, V-diyagramı, akran değerlendirme gibi tekniklere ders kitaplarında hiç yer verilmediği, bazılarına (Kelime İlişkilendirme Testi, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç) ise çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte programda adı geçmeyen farklı soru tiplerine de (hikaye, senaryo, grafik, model, bulmaca v.b.) ders kitaplarında yer verilmiştir.

Özyurt, Bahar ve Nartgün (2014) yaptıkları çalışmalarında, 2005 ve 2013 fen programlarının ölçme değerlendirme anlayışlarını karşılaştırmayı ve 5. sınıf ders kitaplarına yansımalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Kitapların genelinde en çok kullanılan tekniklerin sırasıyla kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli test ve açık uçlu sorular olduğu ve buradan hareketle kitaplarda tamamlayıcı tekniklerin kullanımına yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde fen programının değişim (2013 Fen Bilimleri) ve uygulamanın başlamasından sonra program üzerinden yazılan ilkokul düzeyindeki fen kitaplarının ölçme anlayışını incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla; 2013 Fen Bilimleri öğretim programındaki ölçme değerlendirme anlayışını ortaya koymak ve kitaplarda bu anlayışın yansımalarını görmek hem program hem de kitap yazarlarına mevcut durumu göstermek açısından önem arz etmektedir. Bu noktalardan hareketle çalışmanın amacı, 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programına göre yazılan ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarına ölçme değerlendirme anlayışının yansımalarını incelemektir. Bu amaca yönelik olarak "Fen Bilimleri dersi öğretim programındaki ölçme değerlendirme anlayışı ilkokul Fen Bilimleri üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarına nasıl yansımıştır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden döküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programı ile 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde okutulan Fen Bilimleri ders kitapları incelenmiştir. 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında yalnızca ders kitapları yayınlandığı için çalışma özel iki yayınevi tarafından yayınlanan ve biri üçüncü sınıf diğeri dördüncü sınıf düzeyinde olan iki ders kitabı ile sınırlandırılmıştır. Ders kitaplarındaki teknikler Nartgün (2009) tarafından geliştirilen ve ölçme tekniklerini kategorize edildiği tablo dikkate alınarak kullanım sıklıkları tablolaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

2013 Fen Bilimleri öğretim programında ölçme ve değerlendirme anlayışına baktığımızda ölçme değerlendirmenin hangi amaçla kullanılacağından bahsedilmiş ve

tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmiştir. Ölçme değerlendirmede odaklanılması istenen ürün kadar sürecin de değerlendirildiği bir anlayışın olması gerektiğidir. Öğrencinin kendini ve akranlarını değerlendirme şansının olduğu öz ve akran değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiği ve ölçme değerlendirmede teknolojiden de faydalanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ancak bu tekniklerin nasıl kullanılacağından bahsedilmemiş ve yapılması istenilenlerle ilgili açıklamalara yer verilmemiştir. Ancak 2005 Fen ve Teknoloji programının ölçme ve değerlendirme anlayışı incelendiğinde 2013 Fen Bilimleri programı ile aralarında derin bir anlayış farkı olmadığını söylemek mümkündür.

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında kullanılan ilkokul Fen Bilimleri ders kitaplarında programda bahsedilen tekniklerin ne oranda yer aldığını görmek amacıyla frekans analizi yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılında İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıflarda Okutulan Ders Kitaplarında Ölçme Tekniklerinin Kullanım Sıklıkları

		A Yayınevi 3. Sınıf Ders Kitabı Üniteler								B Yayınevi 4. Sınıf Ders Kitabı Üniteler							
	Ölçme Tekn.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**Tp**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**Tp**
Ü.Ö.Y.S.T	**Ç.S.T**	3	5	4	3	5	8	4	**32**	4	4	3	8	4	5	4	**32**
	K.C.S.	6	5	9	5	8	6	1	**40**	9	8	11	9	-	1	1	**39**
	Eşleşt.	-	1	3	-	-	1	-	**5**	2	1	3	-	1	1	-	**8**
	D/Y	3	5	4	11	5	5	3	**36**	-	8	7	10	5	6	-	**36**
S.Ö.Y.S.T.	**A.U.S.**	6	8	19	28	17	10	10	**98**	11	7	18	14	7	2	3	**62**
	YG	-	1	-	1	-	-	-	**2**	1	-	-	-	1	-	-	**2**
	KİT	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	TDA	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	1	-	-	-	-	**1**
	KH	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	ZH	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	V-Diag.	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
Performans Çalışmaları	**Poster**	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Gözlem	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Görüşme	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Etkinlik	1	2	2	4	5	3	2	**19**	5	4	15	2	1	1	2	**30**
	Araştırma	-	-	-	-	-	1	-	**1**	-	1	3	9	2	-	-	**15**
	Proje	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	1	1	-	**2**
	Portfolyo	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Metin…vb.	-	3	-	2	4	1	-	**10**	4	1	5	3	1	1	1	**16**
	Oyun… vb.	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Çizim…vb.	-	1	-	1	-	-	1	**3**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Bulmc…vb.	-	1	-	1	-	-	-	**2**	-	-	-	1	-	-	-	**1**
Diğ.	**Öz Değ.**	-	-	-	-	1	-	-	**1**	-	-	-	-	-	-	-	**-**
	Akran Değ.	-	-	-	-	-	-	-	**-**	-	-	-	-	-	-	-	**-**

2013 programına göre hazırlanan üçüncü sınıf ders kitabındaki ölçme tekniklerinin kullanılma sıklıkları incelendiğinde 98 açık uçlu (A.U.S.), 40 kısa cevaplı (K.C.S.), 36

doğru/yanlış (D/Y), 32 çoktan seçmeli test (Ç.S.T.) yer aldığı görülmüştür. Dördüncü sınıf ders kitabındaki ölçme tekniklerinin kullanılma sıklıkları incelendiğinde 62 açık uçlu, 39 kısa cevaplı, 36 doğru/yanlış, 32 çoktan seçmeli test yer aldığı görülmüştür. Kitaplarda en çok kullanılan tekniklerin sırasıyla açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doğru/yanlış soruları ve çoktan seçmeli testler olduğu görülmektedir. Ürünü ölçmeye yönelik soru tiplerinin süreci ölçmeye yönelik soru tiplerine oranla daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Yapılan performans çalışmalarının içinde en fazla kullanılan teknikler etkinlik, metin ve araştırma olmuştur. Üçüncü sınıf düzeyinde performans çalışmalarına yönelik olarak kullanılma sıklıkları incelendiğinde 19 etkinlik ve 10 metin yer alırken, dördüncü sınıf düzeyinde 30 etkinlik, 16 metin ve 15 araştırmanın yer aldığı görülmektedir.

Bununla beraber iki sınıf düzeyinde de kelime ilişkilendirme testi (KİT), kavram haritası (KH), zihin haritası (ZH), V-diyagramı ve akran değerlendirme tekniklerine hiç yer verilmemiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, bulmaca, çizim ve öz değerlendirme tekniklerine ise çok az yer verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kitaplarda yer alan ölçme değerlendirme teknikleri incelendiğinde ürünü değerlendirmeye yönelik soru tiplerinin diğer süreci ölçmeye yönelik soru tiplerine oranla daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Sıklıkla çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular ve doğru/yanlış soruları kitaplarda kullanılmaktadır. Süreci ölçmeye yönelik olarak hazırlanan soru tiplerinde ise açık uçlu sorular dışında diğer teknikler hemen hemen hiç kullanılmamıştır. Kullanılan açık uçlu sorularında süreçten ziyade büyük çoğunluğu ürün ölçmeye yöneliktir. Programda hala sıklıkla ürünü ölçmeye yönelik soru tiplerinin kullanıldığına yönelik bulgular alan yazında yapılan diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Taşdere, 2010; Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2014). Performans çalışmalarında da en çok etkinlik ve araştırmaya yer verilirken, programda adı geçmemesine rağmen metin, çizim vb. tarzında soru tiplerine yer verilmiştir. Taşdere (2010) de yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca ölçme tekniklerinde çeşitlilik anlamında bakıldığında çeşitliliğin sağlanamadığı, bununda Nartgün'ün (2009) sonuçlarıyla benzer olduğu söylenebilir.

Kitaplarda yer alan ölçme tekniklerinin ünite içindeki dağılımlarına bakıldığında soruların büyük bir çoğunluğunun ünite sonunda yer alan ünite sonu değerlendirme soruları içinde olduğu ve ürüne yönelik ölçme ve değerlendirme anlayışını yansıttığı açıkça görülmektedir. V-diyagramı, kelime ilişkilendirme testi, zihin ve kavram haritaları, poster, gözlem gibi tekniklere hiç yer verilmemiştir. Tüm bu bulgular fen bilimleri ders kitaplarında süreci ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik tamamlayıcı tekniklerin kullanımına yeterince yer verilmediğini göstermektedir. 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme anlayışının kitaplarda yeterince yansıtılamaması (Taşdere, 2010; Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2014) durumu, 2013 Fen bilimleri öğretim programında vurgulanan ürün kadar sürece de odaklanan ölçme ve değerlendirme anlayışı içinde söz konusudur. Bu durum hem kitap yazarları hem de kitaplarının program kazanımlarına uygunluğunu denetleyen uzmanlar açısından ele alındığında daha sorunlu hale gelmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı düşünülürse, öğretim programlarında vurgulanan anlayışların ders kitaplarına olması gerektiği gibi yansıtılmaması, sorunun daha ciddiyetle ele alınmasının önemi daha iyi anlaşılabilir.

KAYNAKÇA

Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 41-50.

Demirel, Ö. (2009). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gözütok, F.D. (2003) . Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, 160.

Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 84-95.

MEB. (1992). İlköğretim fen bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı.

MEB. (2000). İlköğretim fen bilgisi dersi (4-8. sınıflar) öğretim programı.

MEB. (2005a). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kılavuz kitabı (4–5. Sınıflar). Ankara.

MEB. (2005b). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kılavuz kitabı (6–7–8. Sınıflar). Ankara.

MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6,7 ve 8. sınıflar) fen bilimleri öğretim programı. Ankara.

Nartgün, Z. (2009). Reflections of the understanding of assessment adopted in the 4th and 5th grade science and technology curriculum in textbooks. *Essays in Education, Special Edition,* 76-89.

Özyurt, Y., Bahar, M. ve Nartgün, Z. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programlarının (2005-2013) ölçme ve değerlendirme anlayışlarının karşılatırılması ve 5. Sınıf ders kitaplarına yansımaları. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi,* 1098-1099.

Taşdere, A. (2010). *6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarına yansıyan ölçme değerlendirme anlayışının yeni fen ve teknoloji öğretim programı ışığında değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(1), 148-154.

Ünsal, Y. (2004). Türkiye'de son yıllardaki fen müfredatı geliştirme çabaları: 1992 ve 2000 fen müfredatlarının genel görünümü. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(8), 53-67.

Yaşar, O. (2005). Türkiye'de okutulan orta öğretim coğrafya ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik karşılaştırmalı bir yaklaşım. *İnternational Journal of Progressive Education, 1*(2), 9-30.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA SIKLIKLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Muzaffer AYAYDIN, İnönü Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Programı, muzaferayaydin@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkta kullandıkları ve bu araçları kullanımında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Şırnak ili İdil ilçesinde bulunan merkez ve merkeze bağlı ilkokullarda görev yapan 301 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme, maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak 105 öğretmen dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Anıl ve Acar (2008) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde, sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yönelik bağımsız değişkenler (cinsiyet, branş, okul konumu, formasyon durumu, mezun olunan fakülte, kadro durumu, okutulan sınıf türü ve görev süresi) yer almaktadır. İkinci bölümde geleneksel ve alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir. Anketin üçüncü bölümü öğretmenlerin görüşleri ile ilgili otuz yedi madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Toplanan verilerle yapılan istatistik işlemler ile ilgili olarak; araştırmanının dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek için normallik testi, araştırmada kullanılan ölçme aracının güvenirliğini ölçmek için güvenirlik testi, araştırmaya katılan öğretmenlerin betimsel değişkenlere göre dağılımını saptamak için yüzde, öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine ilişkin genel eğilimlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans, araştırmanın alt problemlerine cevap ararken, bireysel farklılıklara göre oluşturulan gruplar arasındaki farkın istatistiksel öneminin saptanmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler ve doğru yanlış testleridir; en az kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ise yapılandırılmış grid, tutum ölçeği ve gözlem formudur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından daha çok kullanılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçları ile ilgi yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak geleneksel araçların tek başına yeterli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Geleneksel ölçme araçları, alternatif ölçme araçları, ölçme ve değerlendirme

CLASS TEACHERS PRACTICE USING FREQUENCY MEASUREMENT AND EVALUATION AND USE OF THESE TOOLS THEIR OPINIONS REGARDING THE PROBLEMS

ABSTRACT

The aim of this research, as well as the length of the class teacher how often they use measurement and evaluation tools, and the use of these tools, their views on the problems they encounter. Descriptive method was used. The research universe, in the academic year 2015-2016 of Şırnak İdil district Center and connected to the Center, where he worked in primary schools, 301 class teacher. Using the method of maximum diversity sampling, 105 have been included in a teacher. Data were collected by Anıl and Acar (2008) developed by questionnaire. The first section of the survey, class teachers arguments for personal information (gender, branch,

school location, pedagogical formation, graduated faculty, staff availability, taught class type and tenure). The second section includes traditional and alternative measurement tools. The third part of the survey related to the teachers ' opinions of the thirty-seven article and consists of four dimensions. When analyzing the data obtained quite SPSS 16.0 statistic program. Collected data regarding statistics transactions made; research to ascertain whether the distribution test of normality, measuring tool used in research to measure reliability the reliability test, according to the variable distribution of teachers participating in the study, descriptive on fix for teachers ' professional percent self-sufficiency in relation to the general trend of the arithmetic mean, standard deviation and the lower frequency, research problems for answers, according to individual differences in the statistical significance of the difference between the groups created an independent groups t-test were used in detecting. According to the findings of the research results and class teachers, respectively the most multiple-choice tests, short response tests and true false tests; assessment and evaluation tools used at least the form of structured grid, attitude scale and observation. Traditional measurement and evaluation tools used more alternative measurement and evaluation tools. Class teachers with conventional measuring tools that they have adequate knowledge of interest but not enough traditional method alone.

Keywords: Traditional measuring instruments, alternative measuring instruments, measurement and evaluation.

1. GİRİŞ

Eğitim bilimlerindeki sürekli gelişme ve değişimler, bilim ve teknolojideki ilerlemeler doğrultusunda, yeni fikirler, tanımlar, yöntem ve teknikler geliştirilmesini sağlamıştır. Eğitim bilimleri bilim ve teknolojideki gelişmeleri iyi takip ederek, bu değişimlere ayak uydurabilmeli ve kendini sürekli yenileyebilmelidir. Eğitim programları bu kapsamda güncellenmeli, en üst düzeyde verim alınacak şekilde yeniden ele alınmalıdır. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirme araçları üzerinde durulmalıdır.

Öğretimin olduğu hemen her dönemde şüphesiz ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmuş; öğretmen görüşleri, yazılı ve sözlü sınavlar, portfolyolar ve daha pek çok ölçme araçlarıyla öğrenci başarısı ortaya konmaya çalışılmıştır. Ölçme ve değerlendirme yapılmadan bir öğretim neredeyse düşünülemez (Başol, 2015:3).

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle sıkı ilişkili kavramlardır. Tek başına ölçme bir anlam ifade etmediği gibi bir ölçme aracı olmadan değerlendirme yapmak da mümkün değildir. Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip olma derecesinin belirlenerek sonuçların sayısal değerlerle ifade edilmesidir. Niteliklerin nicelleştirilmesi olarak da açıklanabilir. Ölçme, davranış örneklerinin toplanması ve davranış örnekleri toplamada kullanılan aracın geliştirilmesi sürecini olarak açıklanabilir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçüt kullanılarak elde edilen veriler ile ilgili karar verme sürecidir. Değerlendirme, uygun ölçme aracı kullanılarak toplanılan davranışsal örneklere rakamlar ya da sayısal değerler verilerek ifade edilmesi olarak da tanımlanabilir (MEB, 2006:20). Örneğin, bir birinci sınıf öğretmeninin öğrencilerinden rakamları yazmalarını istemesi ölçme, yazdıkları doğru rakam sayılarına göre öğrencilere not vermesi ise değerlendirmedir.

Ölçme ve değerlendirme, MEB'in (2006:11-12) belirlediği öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarının bir tanesidir. Ölçme ve değerlendirme konusunda uzmanlaşmış olarak mezun edilen öğretmen adaylarının, öğrencilere verilen öğretimin kalitesinin artmasına yardımcı olacağı bir gerçektir.

Nitelikli bir öğretmenin, hem neyi nasıl öğreteceğini hem de öğrettiğini nasıl değerlendireceğini bilmesi iyi bir öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez öğelerini oluşturur. Öğretim ve ölçme-değerlendirme, birbirlerinden bağımsız düşünülmemesi gereken

kavramlardır. Çünkü ölçme-değerlendirme konusunda eksiklikleri olan bir öğretim sürecinin belirlenen hedeflere ulaşması oldukça zordur (Karaman, 2014:2).

Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Eğitim programından beklenen faydanın elde edilip edilmediği, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının istenilen düzeyde gelişip gelişmediği ancak ölçme ve değerlendirme araçları ile tespit edilebilir. Ölçme ve değerlendirme, bize eğitim ve öğretimin her aşamasının sürekli takip edilerek ortaya çıkan eksik ve problemlerin tespit edilerek düzeltme imkanı sağlar (MEB, 2009:16). Programın başarısı öğrenci tutum ve davranışlarındaki olumlu değişikliklerle doğru orantılıdır (Çelikkaya vd., 2009:59).

2005 yılında yürürlüğe giren ilköğretim programı ile öğrenme ve öğretme stratejileri yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru kaymıştır. Yeni programa göre düzenlenmiş ilkokul ders programları incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarının en çok öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerini etkilediği görülmektedir (Arseven vd. 2014:660; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007:136; Gömleksiz vd. 2010:1323).

Bahar vd. (2009) sınıfta farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmanın hem öğrenci motivasyonunu yükselttiğini hem de öğrencilerin farklı özelliklerini ölçmede en iyi yolu sağlamaya yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrencilere daha fazla düşünme becerileri sağladığı ve neticede onların akademik performansını artırdığını ifade etmektedirler (Kılıç, 2014:3). Farklı ölçme ve değerlendirme araçları kullanmak özellikle öğrencilerin derse güdülenmesini ve dersten sıkılmasını önleme açısından öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde katkı sağlamaktadır.

Geleneksel ölçme araçları yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış testleri ve sözlü sınavlardır. Bu araçlar öğrenme süreci bittikten sonra, belirlenen bir zamanda(ünite sonu, dönem sonu vs.) öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır. Öğrenmenin neticesini ve bilgi aktarımını ölçerler. Alternatif ölçme ve değerlendirmede projeler, ürün dosyası, öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirme, görüşme, tutum ölçeği vb. araçlar kullanılır. Alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımında öğrenmenin ölçümünün öğrenme sürerken yapılması gerektiği savunulmaktadır (Kılıç 2014:20). Bu yaklaşımda öğrenme sürecinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ön plandadır.

Ölçme ve değerlendirme aracının seçimi oldukça önemlidir. Özellikle birçok dersten sorumlu olan sınıf öğretmenleri için bu konu ayrı bir önem ifade etmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını (MEB, 2008: 1) gerektirmektedir. Sınıf öğretmenleri bu yeterliklere sahip olduğunda her ders için doğru zamanda, doğru ölçme araçlarını seçerek nitelikli bir değerlendirme yapabilirler.

Ülkemizde geliştirilen yeni öğretim programları ile ilgili yapılan pek çok çalışmada, özellikle ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik aksaklıklar yaşandığı (Yaşar vd., 2005; Kartallıoğlu, 2005; Temiz, 2005; Bulut , 2006; Soycan, 2006; Yılmaz,2006; Subaşı, 2006; Özgenel, 2006; Erdemir, 2007; Erdal, 2007; Erdoğan, 2007; Çalık,2007; Acat ve Demir, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven, 2008;Balta ve Türel, 2013) ve öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları konunun ölçme ve değerlendirme olduğu (Gözütok, 2005) belirtilmiştir. Benzer şekilde yurt dışında da, Aschbacher (1995), yeni değerlendirme tekniğinin veya yeni bir programın uygulamaya konulması esnasında öğretmenlerin yeni uygulamaya karşı olumsuz bir tutum veya direnç gösterebileceklerini belirtmektedir (Cansız Aktaş, 2008;11).

1.1.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkta kullandıkları ve bu araçları kullanımında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mevcut programın hedeflediği ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma durumu öğrenilmeye çalışılmıştır.

1.2.Problem Cümlesi ve Alt Problemler

"Sınıf öğretmenlerinin hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkta kullandıkları ve bu araçların kullanımında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" araştırmanın problem cümlesidir.

Alt problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme araçlarının anketin alt boyutları olan uygulama, zaman, sınıf mevcudu ve ekonomi boyutu açısından kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları bazı demografik (cinsiyet, branş, mezun olunan okul ve fakülte türü, görev yapılan okul türü, okutulan sınıf türü, kadro ve formasyon durumu, kıdem) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri bazı demografik (cinsiyet, branş, mezun olunan okul ve fakülte türü, görev yapılan okul türü, okutulan sınıf türü, kadro ve formasyon durumu, kıdem) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, günümüzde mevcut olan veya geçmişte olmuş bir durumu, olduğu şekliyle betimleyen araştırma yöntemidir. Betimsel araştırmalarda 'durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye ve hangi yöne gitmeliyiz' gibi sorulara güncel verilere dayanarak cevap bulmak amaçlanır (Karasar, 2008:77).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Şırnak ili İdil ilçesinde bulunan merkez ve merkeze bağlı ilkokullarda görev yapan 301 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan, amaçlı, maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 105 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 59'u kadın (% 56,2), 46'sı (% 79,0) erkektir. 83 kişi sınıf öğretmenliği (% 21,0) bölümü, 22 kişi ise diğer bölümlerden (% 23,8) mezun olmuştur. 73 kişi ilçe merkezinde (% 69,5) görev yaparken, 32 kişi köylerde (% 30,5) görev yapmaktadır. 92 kişi eğitim fakültesi mezunu veya pedagojik formasyona (% 87,6) sahipken, 13 kişi pedagojik formasyon sertifikası olmadan (% 12,4) görev yapmaktadır. 87 kişi eğitim

fakültesi mezunu (% 82,9), 14 kişi fen-edebiyat fakültesi mezunu (13,3), 4 kişi ise diğer fakültelerden (% 3,8) mezun olmuştur. 78 kişi kadrolu (% 74,3) olarak görev yaparken, 27 kişi ise ücretli öğretmen (% 25,7) olarak görev yapmaktadır. 7 kişi birleştirilmiş sınıf (% 6,79) okuturken, 98 kişi normal sınıflarda (%93,3) görev yapmaktadır. 1 kişi iki yıllık meslek yüksek okuldan (% 1) mezunken 104 kişi dört yıllık fakültelerden (% 99) mezun olmuştur. 92 kişi 0-5 (% 87,6) 11 kişi 6-10 (%10,5), 2 kişi 11-15 (%1,9) yılları arasında eğitim tecrübesine sahiptir.

Dört yıllık bir fakülteden mezun olmayan sadece 1 kişi olduğu için bu değişken ile ilgili istatistiksel bir işlem yapılmamıştır. Diğer fakültelerden mezun olan 4 kişi olduğu için fakülte türü değişkeni ile ilgili analizler, eğitim ve diğer fakülte mezunları olarak yapılmıştır. Ayrıca 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip sadece 2 öğretmenin olmasından dolayı, görev süresi değişkeni 0-5 yıl ve 6 yıl ve üzeri olmak üzere iki kategoride incelenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Anıl ve Acar (2008) tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Hazırlanan anketin birinci bölümünde, sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yönelik bağımsız değişkenler yer almaktadır. Bu değişkenler; cinsiyet, branş, okul konumu, formasyon durumu, mezun olunan fakülte, kadro durumu, okutulan sınıf türü ve görev süresidir. İkinci bölümde geleneksel ve alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir. Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hangi sıklıkta kullandığını belirlemek için "çoğu zaman", "ara sıra" ve "hiçbir zaman" şeklinde üçlü derecelendirilmiş maddeler yer almaktadır. Puanlama yapılırken "çoğu zaman" 3, "ara sıra" 2 ve "hiçbir zaman" 1 olarak puanlanmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde sınıf öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini belirlemek için, "katılmıyorum", "fikrim yok", "katılıyorum" şeklinde likert tipi üçlü derecelendirilmiş maddeler yer almaktadır. Puanlama yapılırken "katılmıyorum" 1, "fikrim yok" 2 ve "Katılıyorum" 3 olarak puanlanmıştır. Bu bölüm öğretmen görüşleri ile ilgili otuz yedi maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Anketin birinci boyutunu dokuz maddeden oluşan "zaman", ikinci boyutunu sekiz maddeden oluşan "ekonomi", üçüncü boyutunu altı maddeden oluşan "sınıf mevcudu" ve dördüncü boyutunu on dört maddeden oluşan "uygulama" oluşturmaktadır.

3. Bulgular ve Yorumlar

3.1. Grupların Dağılımına İlişkin Bulgular

Ana kütle, yani evren ve evrenden alınan örneklem dağılımı uygulanacak istatistiksel testler açısından önemlidir. Bu açıdan ilk olarak normallik testi uygulanmış ve ilgili veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Grupların Normal Dağılım Tablosu

	N	□	SS	Kolmogorov Smirnov Z
Öğretmen Görüşleri	105	2,151	,291	,129
Geleneksel-Alternatif	105	2,135	,355	,200

Tablo 1 incelendiğinde puanların normalden sapma göstermediği görülmektedir. Buna göre normal dağılım gösteren veriler için bağımsız gruplarda t testi yapılmıştır.

3.2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıklarına ilişkin verdiği cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Ölçme Araçları	N	□	SS
Geleneksel Ölçme Araçları			
Yazılı yoklama	105	2,381	,611
Sözlü yoklama	105	2,400	,565
Kısa cevaplı testler	105	2,448	,604
Çoktan seçmeli testler	105	2,571	,618
Doğru yanlış testleri	105	2,429	,552
Alternatif Ölçme Araçları			
Proje	105	1,943	,633
Ürün dosyası	105	2,095	,741
Performans görevi	105	2,229	,639
Grup akran değerlendirme	105	2,000	,707
Öz değerlendirme	105	2,029	,740
Gözlem formu	105	1,933	,711
Kavram haritaları	105	1,943	,663
Yapılandırılmış grid	105	1,676	,700
Görüşme	105	2,219	,665
Tutum ölçeği	105	1,733	,669

Tablo 2'de, sınıf öğretmenlerinin (N=105) ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları verilmiştir. Tabloya göre en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları şu şekildedir:

- Çoktan seçmeli testler (□=2,57) en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme aracıdır.
- İkinci sırada kısa cevaplı testler (□=2,44) yer almaktadır.
- Üçüncü sırada doğru-yanlış testlerinin (□=2,42) kullanıldığı tespit edilmiştir.

En çok kullanılan ilk üç yöntemin geleneksel yöntemler olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan birçok araştırmada (Yeşilyurt, 2012; Alaz ve Yarar, 2009; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Okur, 2008; Poyraz, 2005; Flowers ve diğ.,2005; Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008; Zhange ve Bury Stock, 2003) öğretmenlerin, en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayı tercih ettiklerinin tespit edilmesi bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca, Çakan (2004), Anıl &Acar (2008), Çelikkaya vd., (2010), Birgün,&Gürbüz (2008) ve Özçelik'in (2011) araştırmalarında da öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme aracı geleneksel yöntemlerden olan çoktan seçmeli testlerdir.

2005 yılında değiştirilen yeni programla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımın artması amaçlanmıştır (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Çelikkaya vd.,, 2010:60; Yeşilyurt, 2012: 1185; Deniz ve Dinçel, 2015). Ancak geçen 10 yıllık süreye rağmen hala geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullandığı görülmektedir.

Tablo 2'ye göre en az kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları şu şekildedir:

- En az kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının yapılandırılmış grid (□=1,67) olduğu tespit edilmiştir.
- Tutum ölçeği (□=1,73) ikinci sırada yer almaktadır.
- Gözlem formu (□=1,93), en az kullanılan üçüncü ölçme ve değerlendirme yöntemidir.

En az kullanılan yöntemlerin tamamı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıdır. Kılıç (2014), Karamustafaoğlu vd. (2012), Yıldız (2011) ve Özçelik'in (2011) araştırmalarında da aynı sonuç elde edilmiştir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanımında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin verdiği cevapların standart sapmaları ve aritmetik ortalaması ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanımında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Verdiği Cevapların Genel Dağılımı

Maddeler	N	□	SS	Maddeler	N	□	SS
m1	105	2,001	0,956	**m20**	105	2,695	0,709
m2	105	1,876	0,968	**m21**	105	2,200	0,892
m3	105	2,086	0,962	**m22**	105	2,391	0,860
m4	105	2,257	0,920	**m23**	105	2,476	0,822
m5	105	2,410	0,851	**m24**	105	2,086	0,942
m6	105	2,381	0,903	**m25**	105	1,838	0,942
m7	105	2,571	0,758	**m26**	105	1,305	0,622
m8	105	2,171	0,945	**m27**	105	1,571	0,853
m9	105	2,543	0,809	**m28**	105	2,067	0,912
m10	105	1,933	0,943	**m29**	105	1,552	0,808
m11	105	2,248	0,886	**m30**	105	2,276	0,915
m12	105	2,029	0,925	**m31**	105	2,229	0,923
m13	105	2,600	0,729	**m32**	105	1,600	0,850
m14	105	2,886	0,445	**m33**	105	1,667	0,895
m15	105	2,419	0,886	**m34**	105	2,114	0,934
m16	105	2,676	0,658	**m35**	105	1,638	0,845
m17	105	2,571	0,758	**m36**	105	1,457	0,772
m18	105	2,438	0,854	**m37**	105	1,695	0,900
m19	105	2,629	0,724				

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında en çok katıldıkları maddeler sırasıyla şunlardır:

- 14. madde olan " Alternatif değerlendirme için gerekli olan ölçekleri çoğaltmak için MEB'in maddi anlamda okulları desteklemesi gerekiyor" (□=2,89) öğretmenlerin en çok katıldıkları maddedir.

- 20. madde "Kullanacağım ölçme aracını sınıf mevcuduna göre karar veriyorum" (□=2,70) ikinci sırada yer almaktadır.
- 16. madde "Alternatif değerlendirme çalışmaları için çok fazla kırtasiye malzemesi gerekiyor"(□=2,68) üçüncü sırada yer almaktadır.

Bu sonuçlara göre kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmede ekonomik faktörlerin ve sınıf mevcudunun etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenlerinin ölçme araçları kullanımında en az katıldıkları maddeler sırasıyla şunlardır:

- 26. madde olan "Geleneksel değerlendirme araçları ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip değilim"(□=1,31) öğretmenlerin en az katıldıkları maddedir.
- 36. madde "Değerlendirmede geleneksel değerlendirmenin tek başına yeterli olduğunu düşünüyorum" (□=1,46) ikinci sırada yer almaktadır.
- 29. madde "Geleneksel ölçme araçları ile değerlendirme yapmayı çok karmaşık buluyorum" (□=1,55) üçüncü sırada yer almaktadır.

Bu bulgular öğretmenlerin, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak geleneksel araçların tek başına yeterli olmadığını düşündüklerini ifade etmektedir.

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.4.1. Cinsiyete Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 4'te incelenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Cinsiyet	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Kadın**	58	2,434	,394	-,244	,736
	Erkek	46	2,461	,417		
Alternatif	**Kadın**	58	2,005	,437	,797	,427
	Erkek	46	1,948	,470		

Cinsiyet değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (p>0.05). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme aracını seçmede cinsiyetin etki etmediği söylenebilir. Özçelik (2011), Özeren (2013) ve Kılıç'ın (2014) araştırmasında da benzer sonuç elde edilmiştir.

3.4.2. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının branş değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 5'te incelenmiştir.

Tablo 5. Branş Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Branş	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Sınıf**	83	2,446	,359	2,656	,997
	Diğer	22	2,445	,486		
Alternatif	**Sınıf**	83	2,031	,438	2,203	**,024**
	Diğer	22	1,786	,477		

Tablo 10'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Bu farklılaşma alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında (□ =2,03) branşı sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler lehinedir. İlçede çeşitli imkansızlıklardan dolayı sınıf öğretmenliği bölümü dışında mezun olan çok sayıda kişi sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ancak bu bulgudan anlaşılacağı üzere kendi branşından mezun olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin puanları alan dışından mezun olanlardan daha yüksektir.

3.4.3. Okul Konumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının okul konumu değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 6'da incelenmiştir.

Tablo 6. Okul Konumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Okul konumu	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Merkez**	73	2,526	,341	3,219	**,007**
	Köy	32	2,263	,475		
Alternatif	**Merkez**	73	2,029	,417	1,672	,098
	Köy	32	1,869	,522		

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile okul konumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Bu farklılaşma geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında bulunmaktadır. İlçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin geleneksel araçları (□=2,52) köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerine oranla daha çok kullandığı tespit edilmiştir. Merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin geleneksel araçları kullanması öngörülen bir sonuç değildir. Çünkü geleneksel araçlar alternatif araçlara göre özellikle ekonomik anlamda köylerde kullanım için daha elverişlidir. Bu durum örnekleme dahil edilen öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, formasyon durumları, kıdemleri, kadro durumları gibi değişkenlere bağlı niteliklerinin köy ve merkez dağılımı ile ilgili olabilir.

3.4.4. Formasyon Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının formasyon değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 7'de incelenmiştir.

Tablo 7. Formasyon Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Formasyon	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Evet**	92	2,450	,408	2,547	,774
	Hayır	13	2,415	,299		
Alternatif	**Evet**	92	2,014	,433	2,670	**,004**
	Hayır	13	1,739	,489		

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile formasyon durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Bu farklılaşma alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında (□=2,01)eğitim fakültesi mezunları veya pedagojik formasyon sertifikası almış sınıf öğretmenleri lehinedir. Eğitim fakültesi bölümü mezunları veya başka fakültelerden mezun olup sonradan pedagojik formasyon sertifikası alan öğretmenler mevcut programın hedeflediği alternatif ölçme araçlarını daha çok

kullanmaktadırlar. Bu bulgu eğitim fakültesi mezunlarının veya sonradan pedagojik formasyon sertifikası alarak görev yapan öğretmenlerin istihdam edilmesinin önemine işaret etmektedir.

3.4.5. Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 8'de incelenmiştir.

Tablo 8. Fakülte Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Fakülte türü	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Eğitim**	87	2,439	,440	1,510	,610
	Diğer	18	1,494	,512		
Alternatif	**Eğitim**	87	2,006	,405	-,626	,161
	Diğer	18	2,835	,401		

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile mezun oldukları fakülte türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (p>0.05). Bu bulgunun tablo 12 ile çelişmesinin sebebi öncelikle sayılarının farklı olması ve diğer fakültelerden mezun olan bazı kişilerin pedagojik formasyon sertifikası alarak görev yapmasıyla açıklanabilir. İnesi'nin (2015) çalışmasında da benzer sonuç elde edilmiştir.

3.4.6. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının kadro durumu değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 9'da incelenmiştir.

Tablo 9. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Kadro	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Evet**	78	2,446	,421	-,091	,985
	Hayır	27	2,444	,353		
Alternatif	**Evet**	78	2,032	,411	1,968	**,046**
	Hayır	27	1,830	,546		

Tablo 9'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile kadro durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Bu farklılaşma alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında (□=2,03) kadrolu olarak görev yapan sınıf öğretmenleri lehinedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %25'nin ücretli olarak görev yaptığı ilçede kadrolu öğretmen istihdamının önemini göstermektedir.

3.4.7. Sınıf Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının okuttukları sınıf türü değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 10'te incelenmiştir.

Tablo 10.Sınıf Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Birleştirilmiş	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**Evet**	7	2,400	,653	-,309	,758
	Hayır	98	2,449	,384		
Alternatif	**Evet**	7	2,029	,364	,291	,772
	Hayır	98	1,977	,463		

Tablo 10'da ilgili bulguları inceldiğimizde, okutulan sınıf türü değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (p>0.05).

3.4.8. Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının meslekteki görev süresi değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu amaçla t testi yapılmış ve ilgili bulgular tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Görev Süresi Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçme araçları	Görev süresi	N	□	SS	t-Değeri	p
Geleneksel	**0-5 Yıl**	92	2,422	,416	-1,634	**,027**
	6 ve Üzeri	13	2,615	,251		
Alternatif	**0-5 Yıl**	92	1,972	,461	-,493	,606
	6 ve Üzeri	13	2,039	,423		

Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının meslekteki görev süresi değişkeni ile anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (p<0,05). Bu farklılaşma geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında ve 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir (□=2,615). Kıdem artıkça geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları daha çok kullanılmaktadır. Yani yeni mezun öğretmenlerin geleneksel araçları daha az kullandığı söylenebilir.

Kılıç'ın (2014) çalışmasında, öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hizmet süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerle hizmet süresi 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenler arasında, 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenler lehine bir fark tespit etmiştir. Öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça otantik ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanımında Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırmanın beşinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri bazı demografik (cinsiyet, branş, mezun olunan okul ve fakülte türü, görev yapılan okul türü, okutulan sınıf türü, kadro ve formasyon durumu, mesleki kıdem) değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 12'de incelenmiştir.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	□	SS	t-Değeri	p
Zaman boyutu	**Kadın**	58	2,249	,514	-,205	,849
	Erkek	46	2,266	,379		
Ekonomi boyutu	**Kadın**	58	2,400	,520	-,528	,635
	Erkek	46	2,446	,454		

Sınıf mev. Boyutu	**Kadın**	58	2,489	,416	,427	,610
	Erkek	46	2,449	,372		
Uygulama boyutu	**Kadın**	58	1,795	,462	,128	,933
	Erkek	46	1,789	,338		

Cinsiyet değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (p>0.05). Karaman'ın (2014) çalışmasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

3. 5.2. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 13'te incelenmiştir.

Tablo 13. Branş Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	**Branş**	**N**	□	**SS**	**t-Değeri**	**p**
Zaman boyutu	**Sınıf**	83	2,218	,468	-1,085	,098
	Diğer	22	2,399	,409		
Ekonomi boyutu	**Sınıf**	83	2,371	,512	-2,521	**,042**
	Diğer	22	2,608	,333		
Sınıf mev. Boyutu	**Sınıf**	83	2,436	,410	-1,585	,072
	Diğer	22	2,606	,327		
Uygulama boyutu	**Sınıf**	83	1,748	,411	-1,805	**,029**
	Diğer	22	1,961	,382		

Branş değişkeniyle ekonomi ve uygulama boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Anlamlı farklılaşma hem ekonomi hem de uygulama boyutlarında diğer branşlardan mezun olan öğretmenler lehinedir (□=2,63- □=1,96). Bu bulgu, diğer branşlardan mezun olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme aracının kullanımına ilişkin görüşlerinin ekonomik faktörlerden etkilendiğini ve uygulama boyutunda farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

3. 5.3. Okul Konumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okul konumu değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 14'te incelenmiştir.

Tablo 14. Okul Konumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	**Okul konumu**	**N**	□	**SS**	**t-Değeri**	**p**
Zaman boyutu	**Merkez**	73	2,247	,447	-,322	,748
	Köy	32	2,278	,479		
Ekonomi boyutu	**Merkez**	73	2,366	,511	-1,719	,089
	Köy	32	2,543	,415		
Sınıf mev. Boyutu	**Merkez**	73	2,489	,400	,670	,504
	Köy	32	2,432	,388		

Uygulama boyutu	**Merkez**	73	1,753	,402	-1,489	,140
	Köy	32	1,882	,417		

Okul konumu değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir (p>0.05). İnesi'nin (2015) ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada da benzer sonuç elde edilmiştir.

3.5.4. Formasyon Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin formasyon durumu değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 15'te incelenmiştir.

Tablo 15. Formasyon Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	**Formasyon**	**N**	□	**SS**	**t-Değeri**	**p**
Zaman boyutu	**Evet**	92	2,226	,435	-1,551	,070
	Hayır	13	2,470	,535		
Ekonomi boyutu	**Evet**	92	2,388	,492	-1,628	,063
	Hayır	13	2,653	,443		
Sınıf mev. boyutu	**Evet**	92	2,449	,376	1,470	,127
	Hayır	13	2,628	,473		
Uygulama boyutu	**Evet**	92	1,762	,401	-1,844	**,044**
	Hayır	13	2,006	,423		

Formasyon durumu değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında uygulama boyutunda anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0.05). Bu farklılaşma pedagojik formasyon sertifikası olmadan görev yapan sınıf öğretmenleri lehinedir (□=2,00).Yani pedagojik formasyon değişkeni ölçme ve değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerini özellikle uygulama boyutunda etkilemektedir. Ayrıca, eğitim fakültesi bölümü mezunları veya başka fakültelerden mezun olup sonradan pedagojik formasyon sertifikası alan öğretmenler mevcut programın hedeflediği alternatif ölçme araçlarını daha çok kullandıkları tespit edilmişti (tablo 7). Bu bulgu eğitim fakültesi mezunlarının veya sonradan pedagojik formasyona sertifikası alarak görev yapan öğretmenlerin istihdam edilmesinin önemine işaret etmektedir.

3.5.5. Fakülte Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 16'da sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

Tablo 16. Fakülte Türü Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	**Fakülte türü**	**N**	□	**SS**	**t-Değeri**	**p**
Zaman boyutu	**Eğitim**	87	2,229	,455	-1,551	,256
	Diğer	18	2,366	,433		
Ekonomi boyutu	**Eğitim**	87	2,369	,501	-1,628	**,034**
	Diğer	18	2,378	,340		

Sınıf mev. boyutu	**Eğitim**	87	2,632	,408	1,470	,069
	Diğer	18	2,611	,297		
Uygulama boyutu	**Eğitim**	87	1,755	,411	-1,844	**,026**
	Diğer	18	1,996	,365		

Fakülte türü değişkeniyle ekonomi ve uygulama boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Ekonomi boyutundaki anlamlı farklılaşma diğer branşlardan mezun olan öğretmenler lehinedir (□=2,38). Uygulama boyutundaki anlamlı farklılaşma da diğer branşlardan mezun olan sınıf öğretmenleri lehinedir(□=2,00). Fakülte türü değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme aracı arasında anlamlı bir farklılık görülmemişti (tablo 8). Ancak ölçme ve değerlendirme araçları kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin iki boyutta diğer branşlar lehine anlamlı farklılaşma görülmesi önemli bir bulgudur. Alan dışından ücretli olarak görevlendirilen sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme sürecinde sorunlar yaşadığının bir göstergesi olarak algılanabilir.

Özenç, (2013:140-141) çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenlerle eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler arasında, sınıf öğretmenliği bölümü mezunları lehine; sınıf öğretmenliği bölümü mezunları ile üniversitelerin diğer fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında, yine sınıf öğretmenliği bölümü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Yazar bu bulgu sonucunda, sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu kanaatine ulaşmıştır.

3.5.6. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kadro durumu değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 17'de incelenmiştir.

Tablo 17. Kadro Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kadro	N	□	SS	t-Değeri	P
Zaman boyutu	**Evet**	78	2,228	,462	-,859	,283
	Hayır	27	2,337	,437		
Ekonomi boyutu	**Evet**	78	2,339	,508	-2,102	**,028**
	Hayır	27	2,597	,390		
Sınıf mev. boyutu	**Evet**	78	2,438	,409	-,340	,096
	Hayır	27	2,568	,359		
Uygulama boyutu	**Evet**	78	1,742	,424	-2,454	**,030**
	Hayır	27	1,939	,316		

Kadro durumu değişkeniyle ekonomi ve uygulama boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır (p<0,05). Anlamlı farklılaşma ücretli olarak görev yapan öğretmenler lehinedir (□=2,58-□=1,95). Bu bulguya göre ücretli öğretmen olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının ekonomik faktörlerden etkilendiği ve uygulama boyutunda değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, kadrolu olarak görev yapan sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme aracını seçerken ekonomik faktörleri ve uygulama boyutunu daha az ön planda tutarlar.

3.5.7. Sınıf Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin okuttukları sınıf türü değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 18'de incelenmiştir.

Tablo 18. Sınıf Türü Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut	Birleştirilmiş	N	□	SS	t-Değeri	p
Zaman boyutu	**Evet**	7	2,254	,524	,408	,991
	Hayır	98	2,256	,453		
Ekonomi boyutu	**Evet**	7	2,393	,476	-,084	,879
	Hayır	98	2,422	,492		
Sınıf mev. boyutu	**Evet**	7	2,476	,522	,366	,981
	Hayır	98	2,471	,388		
Uygulama boyutu	**Evet**	7	1,469	,254	-2,279	**,030**
	Hayır	98	1,816	,409		

Okutulan sınıf türü değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında uygulama boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$). Bu farklılaşma birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri lehinedir (□=1,82). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden birleştirilmiş sınıf okutan çok az kişi olmasına rağmen ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunları arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmesi bu değişkenin eğitim-öğretim sürecindeki önemini göstermektedir.

3.5.8. Görev Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin meslekteki görev süresi değişkenine göre farklılaşma durumu tablo 19'da incelenmiştir.

Tablo 19. Görev Süresi Değişkenine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	Görev Süresi	N	□	SS	t-Değeri	P
Zaman boyutu	**0-5Yıl**	92	2,231	,451	-1,532	,129
	6 ve Üzeri	13	2,436	,459		
Ekonomi boyutu	**0-5Yıl**	92	2,423	,485	,129	,898
	6 ve Üzeri	13	2,404	,533		
Sınıf mev. boyutu	**0-5Yıl**	92	2,471	,396	-,028	,977
	6 ve Üzeri	13	2,474	,407		
Uygulama boyutu	**0-5Yıl**	92	1,817	,410	1,630	,106
	6 ve Üzeri	13	1,621	,374		

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile görev süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($p>0.05$). Duran'nın (2013) çalışmasında da benzer sonuç elde edilmiştir. İnesi'nin (2015) çalışmasında ise görev süresi değişkeniyle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan Dunn testi sonucuna göre 3-5 yıl arası görev yapan öğretmenler, 12 yıl ve üstü görev yapan

öğretmenlere nazaran çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını daha iyi bildikleri görülmüştür.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları, sırasıyla çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler ve doğru yanlış testleridir; en az kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ise yapılandırılmış grid, tutum ölçeği ve gözlem formudur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından daha çok kullanılmaktadır.
- Sınıf öğretmenlerinin kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarını seçmede ekonomik faktörler ve sınıf mevcudu daha çok etkili olmaktadır.
- Sınıf öğretmenleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak geleneksel araçların tek başına yeterli olmadığını düşünmektedir.
- Cinsiyet değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılaşma alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında branşı sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler lehinedir.
- Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile okul konumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılaşma geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında bulunmaktadır. İlçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerine oranla geleneksel araçları daha çok kullandığı tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları ile formasyon durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Bu farklılaşma hem geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarında hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında formasyon almış sınıf öğretmenleri lehinedir.
- Kadro durumu değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşma alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında kadrolu olarak görev yapan öğretmenler lehinedir.
- Okutulan sınıf türü değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının meslekteki görev süresi değişkeni ile geleneksel ölçme araçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu ilişki 6 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Kıdem artıkça geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları daha çok kullanılmaktadır
- Cinsiyet değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.
- Branş değişkeniyle ekonomi ve uygulama boyutu arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Anlamlı fark, diğer branşlardan mezun olan öğretmenler lehinedir. Bu veri, diğer branşlardan mezun olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme aracının ekonomik faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.
- Okul konumu değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

- Formasyon durumu değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşma uygulama boyutunda ve pedagojik formasyonu olmayan öğretmenler lehinedir.
- Kadro durumu değişkeniyle ekonomi ve uygulama boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma vardır. Anlamlı fark, ücretli olarak görev yapan öğretmenler lehinedir. Bu bulguya göre, ücretli öğretmen olarak görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının ekonomik faktörlerden etkilendiği ve uygulama boyutunda değişiklik gösterdiği söylenebilir.
- Okutulan sınıf türü değişkeniyle sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri arasındaki uygulama boyutunda anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bu farklılaşma birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler lehinedir.
- Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanımında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile görev süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirmek için alan uzmanları tarafından seminer ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin veli ve öğretmenlere maddi yük getirdiğini düşünmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçları için maddi destek sağlanabilir.
- İmkanlar dahilinde ilkokullardaki sınıf mevcutlarının sayılarını azaltma yönünde çalışmalar yapılabilir.
- Eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından aktif bir şekilde yararlanılmaya çalışılabilir.
- Lisans döneminde öğretmen adaylarına alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının önemi üzerinde durulabilir.

KAYNAKÇA

ALAZ, A. ve YARAR, S. (2009). Ölçme Değerlendirme Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Tercihleri ve Sebepleri, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kong.* 1-3 Mayıs 2009.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:V, Sayı:II, 44-61.*

Arseven, A., Kontaş, H., Arseven İ. (2014).*Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı : 18, *Aralık 2014.*

Başol, G. (2015). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 3. Baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi.* Sayı: 20, 163-179.

Cansız Aktaş, M. (2008). Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çakan, M. (2004).Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 99-114.*

Çelikkaya, T, Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 57–76.

Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2015). Anlama Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araştırmalarının İncelenmesi**,** Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl/Year: 2015,Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 29, s. 16-46

Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online,* 7(3), 769-784, 2008.

Flowers, C.,Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D. &Spooner, F. (2005). Teachers' Percepitons of Alternate Assessmnet. *Research&Practicefor Persons with Severe Disabilities,* 30(2), 81-92.http://rps.sagepub.com/content/30/2/81.abstract (Erişim tarihi 01.12.2015).

Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Gömleksiz, M.N. ve Bulut, D., (2007). Yeni Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada EğitimBilimleri*, 7, 1, 41-94. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/download/5000048532/5000045852&gws_rd=cr&ei=UdrVVsLjJo_N6QTJ64O4BA (Erişim tarihi 01.12.2015).

Gömleksiz, M.N.,Sinan, A.T. ve Demir, S. (2010).İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği),*Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 5/3 Summer 2010*

İnesi, M.A. (2015).Ortaokul Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bilgilerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi(Demirci İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı, Manisa**.**

Karaman, P. (2014). Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi ve Mikro-Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bilim Dalı, Çanakkale.

Karamustafaoğlu, S.,Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri, *Amasya Üniversitesi,Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2),* 167-179.

Karasar, N. (2008).Bilimsel araştırma yöntemi(15. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kılıç, R. (2014). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Bilgi, Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008a). Öğretmen Yeterlilikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri, Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. [Çevrim-içi: http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html, http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html ve http://otmg.meb.gov.tr/Otmg.html] (Erişim tarihi: 01 Şubat 2016).

MEB (2009). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ders Programları.27.01.2016 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/muze_egitimi.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Nazlıçiçek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, Kimya ve MatematikÖğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarıyla İlgili Yaklaşımlarıve Uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*. 33(149), 18-29.

Okur, M. (2008). *4. ve 5*. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi,Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.

Özçelik, A. (2011). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi, Doktora Tezi Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Özeren, E. (2013). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması. Fırat Üniversitesi, Eğit im Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.

Poyraz, S. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Öğretiminde Kullanılan Aktif Öğretim Modellerine Uygun Ölçme-Değerlendirme Tekniklerinin Belirlenmesi,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

Yeşilyurt, E. (2012).Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme değerlendirme Yöntemleri ve Karşılaşılan Güçlükler, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/2 Spring 2012, p.1183-1205.*

Yıldız, S. (2011). İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ile İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri. Marmara Üniversitesi, Eğitim BilimleriEnstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Zhang, Z. &Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices And Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement İn Education*, 16 (4), 323-342.



ÖZEL EĞİTİM VE KAYNAŞTIRMA



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KISMİ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN YAPTIKLARI ÖĞRETİMSEL DÜZENLEMELER

Nida BAYINDIR, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Kütahya, nidabayindir@yahoo.com

Aynur ÇUKURCALIOĞLU, Doktora Öğrencisi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Kütahya, aynurcukurcalioglu@gmail.com

ÖZ

Bütün çocuklar bireysel farklılıkları nedeniyle birbirlerinden ayrılırlar. Beden, zihin, dil, duygu, sosyal özellikleri ve durumlarındaki ayrıcalıkları ya da dezavatajları nedeniyle eğitim öğretim sürecinden yeterince yararlanamayan veya kısmen yararlanan çocukların özel akademik düzenlemelere ihtiyaçları bulunmaktadır. Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için yaptıkları düzenlemeleri belirlemektir. Araştırma, 2015-2016 eğitim yılı güz dönemi Kütahya merkezde görev yapan 112 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığı, öğrenme güçlüğüne karşı yeterli öğretim bilgisi, bu çocukların öğretim sürecine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin ¾'ü sınıflarında kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunduğunu ve bu çocukların öğretimi büyük ölçüde aksattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 59.8'i bu öğrencilerin öğretimine ilişkin kısmen bilgilerinin bulunduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu çocukların öğretimine ilişkin bilgisi olan ve olmayan öğretmenlerin bu çocukların öğrenmelerine önem verdiği ve bildikleri gerekli öğretimsel düzenlemeleri yapmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin öğretim bilgi düzeylerine göre ise bu konuda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin bu öğrencileri tahtaya ve öğretmen masasına yakın oturttukları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin öğretimine ilişkin kısmen bilgisi olan öğretmenlerin ise onların yanına onlara yardımcı bir öğrenci oturttukları ve ailelerini öğrenme sürecine dahil ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin bu öğrencileri sınıfta görmezden gelmediğinin bir göstergesidir. Öğretmen ister bu çocukların öğretiminde yeterli olsun ister olmasın yine de bu öğrenciler için kayıtsız kalmamaktadır.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmeni, öğrenme güçlüğü, öğretimsel düzenlemeler

EDUCATIONAL ADJUSTMENTS DONE BY CLASSROOM TEACHERS FOR STUDENTS WITH PARTIAL LEARNING DISABILITY

ABSTRACT

All children are different from one another due to their individual differences. Children who cannot take full advantage, or can take partial advantage, of education process due to their physical, mental, language, emotional, social characteristics or disadvantages need special academic adjustments. The aim of this research is to determine the adjustments done by classroom teachers for students with learning disabilities in their classes. The

research was conducted on 112 classroom teachers employed in the city of centre Kütahya during 2015-2016 fall education period. It was tried to determine the existence of students with learning disabilities in their classes, the teachers' teaching proficiency in the face of learning disability and the effect of these children on teaching process. According to the research result, ¾ of the classroom teachers stated that there were students with learning disability in their classes and these students substantially hampered teaching. 59.8% of the teachers stated that they had partial knowledge about how to teach these students. It was determined that the teachers with and without knowledge to teach these students both gave importance to learning of these students and were trying to do educational adjustments they knew. It was also determined that in terms of teaching knowledge level of the teachers about students with partial leaning disability, the teachers who thought that they had knowledge about it revealed that they made these students sit closer to the board and the teacher's table. It was also determined that the teachers with partial knowledge about teaching these students made another student sit next to these students to help them and incorporated their families into the learning process. These indicate that teachers don't neglect these students in class. Teachers, whether proficient in teaching these students or not, aren't indifferent to these students.

Key Words: Classroom teacher, learning disability, educational adjustments

GİRİŞ

Bilgi toplumunda esas olan bilginin kullanımıdır. Toplumları geliştiren bilgiye katılan anlamların niteliği ve değeridir. Bireyin bilgiyi alması, işlemesi, kullanabilmesi, yeniden yapılandırıp tekrar kullanması artık yaşamsal bir sorun haline gelmiştir. Eğitim sistemleri artık ne öğreteceğiz sorusundan çok öğrenciler nasıl öğrenir sorusuna yanıt aramaktadırlar. Günümüzde bireysel farklılıklara rağmen her öğrencinin değerli olduğu, toplum içinde bir yeri olduğu, artık öğrencilerin mevcut bilişsel kapasitelerini kullanmada uygun öğretimin ve ortamın düzenlendiği, bilgiye ve gelişmeye açık, üreten, düşünen ve kişisel gelişiminin en üst noktasına çıkmayı hedefleyen bir anlayışla hareket edilmektedir (Subaşı, 2000: 50).

Okul hayatı, öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri önemli bir süreçtir. Bu süreç kimi zaman başarılı kimi zaman ise başarısız olarak ifade edilebilmektedir. Bu durum öğrencileri ve ailelerini yakından etkilemektedir. Ancak bütün öğrencilerden aynı başarı beklenmemelidir. Çünkü başarı birçok değişkenin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Normal bir öğrencinin öğrenmeye karşı merakı, ilgi ve isteği, uygun çalışma ortamı, koşulları, alışkanlıkları ve gördüğü destek öğrenmesini yakından etkilemektedir. Çocuğun okula başladığı zaman diliminden itibaren onun deneyim ve bilgisini arttırıcı destek koşulların sağlanması öğrenmesinde büyük önem taşımaktadır. Okulda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen etmenler arasında öğrencilerin dirençli ve dirençsiz (genetik ve çevresel) değişkenlerce etkilendiği belirlenmiştir. Özellikle öğrencilerin başarısının belirlenmesindeki en önemli etken ise öğretmendir. Öğretmenler etkili bir öğretimle öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Bunun içinde her türlü eğitim değişkenini planlayıp eğitim ortamına uyarlamaları gerekmektedir. Aksi taktirde, göreceli olarak başarısızlık, öğrenme rutinleri içinde yerini alıp öğrenciyi olumsuz olarak etkilemeye başlayacaktır (Altun, 2009: 568; İlğan vd, 2012: 2).

Ne yazık eğitim sisteminin bir gereği olarak öğrencinin her konuda ve derste başarılı olması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Halbuki öğrenci kimi derste daha iyi kimi derste daha kötü, genel olarak başarılı olduğu dersin herhangi bir konusunda ise başarısız olabilmektedir. Öğrenme süreci içerisinde normal olan bu durum çoğu zaman öğrenci ve öğretmen tarafından normal olarak algılanmayabilmektedir.

Öğrencinin kısmi olarak bile olsa yaşadığı başarısızlık o derse ilişkin benlik algısını zedelemekte, başarısızlığı genellemesine neden olabilmekte ve hatta öğrenme ortamından uzaklaşmaya kadar varabilmektedir. Akademik olarak başarılı hisseden öğrenciler neşeli, çevreye kolay uyum sağlayan, sosyal ve mantıklı öğrencilerken, kendini başarısız olarak gören öğrenciler

kötümser, uyumsuz, içe dönük, yetersizlik hissi yaşayan ve olumlu benlik geliştiremeyen öğrenciler olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerine güvendiklerinde, onların başarısını arttırıcı bütün yolları kullandıklarında ve dikkatlerini onların başarılı olduğu alanlara yönelttiklerinde beklenen başarıya ulaşmalarına yardım etmektedirler (Keskin ve Yapıcı, 2008: 22; Özabacı ve Acat, 2005: 146; Taylı, 2008: 94).

Ülkemizde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler kavramı kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrenciler yerine kullanılmaktadır. Kaynaştırma, özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen öğrencilerin akranları ile birlikte eğitim görmesine dayalı bir sistemdir. Ancak çoğu öğrenci öğrenim hayatının belli bir döneminde, belli derslerde öğrenme problemleri yaşamaktadır. Bu onun kaynaştırma öğrencisi olması gerektiği anlamına gelmez. Sınıf öğretmenlerinin her gün ve 4 yıl boyunca öğrencileri ile birlikte olması onların gereksinimlerini, eksikliklerini, gelişimlerini en detaylı bir şekilde bilmelerine imkan tanımaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenleri, öğrencinin eğitimine yönelik yaptığı düzenlemelerle öğrenme güçlüklerini en aza indirebilecek ilk kişidir. Yapılacak öğretimsel düzenlemeler, öğrencilerin hedeflenen bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak için alınan önlemleri gerektirmektedir. Akranlarından kopmadan farklı öğrenci gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenen öğrenme öğretme yaşantıları öğrenci öğrenmelerini bireysel olarak sağlayabilmektedir (Kargın vd, 2010: 2434; Sadioğlu vd, 2012: 400-401).

Zaten demokrasinin bir gereği olarak eğitimde eşitlik bütün öğrencilerin akranları gibi aynı hizmeti almalarını kapsamaktadır. Hatta akranlarına göre bazı öğrenme dezavantajlarına sahip olan öğrencilere ek olarak özel desteklerin sunulması, ek araç gereç ve materyal verilmesi, ek süre tanınması ve kendi erişilerine göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu öğrencileri sınıfın ve toplumun bir parçası olarak görüp eğitimlerinde fırsat eşitliğinden yararlanmalarını sağlamak aynı zamanda insani bir görevdir (Atıcı, 2014: 280-281; Vural ve Yıkmış, 2008: 142).

Bazı derslerde ya da konularda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için informal olarak planlanan bireyselleştirilmiş eğitim, onların zihinsel, duygusal, sosyal ve iletişim alanında yapabildikleri dikkate alınarak sunulan destek öğretimleri kapsamaktadır. Dolayısıyla her öğrencinin her dersten aynı başarıya sahip olması beklenmediği gibi sorun yaşadığı derse göre de başarısız sayılmaması gerektiği düşünülmektedir. Kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun zekası normal ya da normale yakındır. Ancak kendilerinden beklenen başarıyı gösterememektedirler. Belirgin bir problemi olmayan bu çocuklar okul yaşantıları içinde bazı derslerde ya da konularda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar zamanla yerini kaygıya ve genel öğrenme problemlerine bırakmakta ve çocuğun akademik ve sosyal yaşantısını olumsuz olarak etkilemektedir Bu nedenle, öğrencilerin yaşadığı kısmi öğrenme güçlüklerinde soruna odaklanılmalı ve gerekli olan öğretimsel düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı öğretmenin konuları küçük parçalara ayırması ve öğrencinin her bir parçayı tamamladıktan sonra bir diğerine geçmesi, gerçek zamanlı planlamalar yapması, doğru sosyal pekiştireçleri vermesi, öğrencinin ders çalışma alışkanlıklarını yapılandırıp öğrenci sorumluluğunu takip etmesi gerekmektedir. Öğretmenin izlediği bireyselleştirilmiş bu stratejik davranışlar, öğrencinin öğrenme güçlüğünün nedenlerinden çok konuyu etkili bir şekilde öğretmeye dayalı öğretimsel davranışları içermektedir. Öğretmenin öğretim becerilerine dayalı olarak aldığı önlemler ya da destek davranışları öğrencinin ilgili beceriyi yeniden yapılandırmasına olanak tanıyacaktır. Dersi kişiye göre tekrar planlama, ek materyal sunma, ortam hazırlama, etkinlik düzenleme, öğretim sürecini sadeleştirme, konuyu zamana yayma, davranışları daha hassas yönetme v.b öğretimsel davranışlar öğrencilerin güçlük yaşadığı içerik ve kısımları daha kolay anlamasını sağlayabilmektedir. Zaten etkili öğretmen davranışları öğrencilerini bir bütün olarak önemseyen ve değerlendiren, uygun yaklaşımları belirleyebilen ve dinamik öğretim süreçlerini öğretim hedefleri doğrultusunda yönlendiren davranışlardır (Demir, 2012: 2; Deniz vd, 2009: 696;

Kesiktaş, 2006: 39; Kotaman, 2008: 116; Memiş, 2007: 292; Nayır ve Karaman Kepenekci, 2013: 71-72; Şahin, 2011: 240-241).

Araştırma, kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin yaptığı öğretimsel düzenlemeleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, öğretmenlerin kısmi öğrenme problemlerine karşı tavırlarını, aldıkları öğretimsel önlemleri ve izlemeleri gereken akademik yolları belirlemesi açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı sınıf öğretmenlerinin öğretimsel davranışlarını betimlemeyen bir çalışmadır. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Kütahya'da görev yapan 112 sınıf öğretmenini kapsamaktadır. Kolay ulaşılabilirlik yolu ile seçilmiş olan öğretmenlerden araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle veriler toplanmıştır. Anketin oluşturulmasında öğretmenin öğretim becerileri ile ilgili literatür taranmış, 38 maddelik bir anket oluşturulmuştur.

Anketin güvenirlik çalışmasında cronbach alpha sayısı 0.940 olarak bulunmuştur. Bu sayı anketin güvenir olduğunu göstermektedir. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin varlığı, öğrenme güçlüğüne karşı yeterli öğretim bilgisi, bu çocukların öğretim sürecine etkisi belirlenmiş, yapılması gereken öğretimsel düzenlemelere katılım düzeyleri yüzde olarak sıralanmıştır. Likert 5'li sınıflama ile alınan değerlerde katılım oranları için en yüksek yüzde oranı esas alınmıştır. Her maddeye ilişkin olarak, 4.21-5.00 her zaman, 3.41-4.20 çoğu zaman, 2.61-3.40 bazen, 1.81-2.60 nadiren, 1.00-1.80 hiç olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma, kullanılan anket, istatistiki hesaplamalar ve örneklem ile sınırlıdır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlere kısmi öğrenme güçlüğü kavramı anlatılmıştır. Bunun neticesinde sınıf öğretmenlerinin kısmi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları öğretimsel düzenlemelere ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 1- Sınıfında kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci varlığı

	Fr	**%**	$\bar{x}$	**SS**
Evet	80	71.4	1.28	0.45
Hayır	32	28.6		
Toplam	112	100.0		

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 71.4'ü sınıflarında kısmi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin olduğu, % 28.6'sı ise olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 2- Sınıf öğretmenlerinin kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretimine ilişkin görüşleri

	Fr	**%**	$\bar{x}$	**SS**
Evet	31	27.7	1.84	0.61
Kısmen	67	59.8		
Hayır	14	12.5		
Toplam	112	100.0		

Öğretmenlerin % 59.8'i kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretimine ilişkin kısmen bilgisi olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 3- Kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel öğretimi aksatma durumu

	Fr	**%**	$\bar{x}$	**SS**
Evet	87	77.7	1.22	0.41
Hayır	25	22.3		
Toplam	112	100.0		

Öğretmenlerin % 77.7'si öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin genel öğretimi aksattığını düşünmektedir.

Tablo 4- Kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretimine ilişkin bilgi düzeyi farklılaşmaları

Maddeler	Dereceleme	N	$\bar{x}$	SS	F	fark
Yazı tahtasına/öğretmen masasına yakın oturturum	Evet	31	3.80	0.40	9.96	1-2
	Kısmen	67	3.17	0.77		2-3
	Hayır	14	3.57	0.51		1-3
Yanına ona yarar sağlayacak öğrenci oturturum	Evet	31	3.58	0.50	9.57	2-1
	Kısmen	67	4.22	0.69		2-3
	Hayır	14	4.07	0.91		
Ailesini öğrenme sürecine dahil ederim	Evet	31	3.87	0.56	5.06	
	Kısmen	67	4.14	0.58		2-1
	Hayır	14	4.07	0.51		3-1
Akran seviyesine	Evet	31	3.83	0.63	7.19	3-1
	Kısmen	67	3.98	0.61		3-2

göre değil erişişine göre değerlendiririm	Hayır	14	4.57	0.51

*<0.05

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretimi hakkında bilgi sahibi olup bu öğrencileri yazı tahtası ve öğretmen masasına yakın oturtan öğretmenlerin lehine (ort=3.80, ss=0.40, p<0.05), kısmen bilgi sahibi olan ve hiç bilgi sahibi olmayan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir.

Kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretimi hakkında kısmen bilgi sahibi olup bu öğrencilerin yanına bir arkadaş oturtan öğretmenlerin lehine (ort=4.22, ss=0.69, p<0.05), bilgi sahibi olan ve hiç bilgi sahibi olmayan öğretmenler arasında, yine bu öğrencilerin ailesini öğrenme sürecine kısmen dahil eden öğretmenler lehine, bu çocukların öğretimi hakkında hiç bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin lehine onları erişilerine göre değerlendirmeleri bilgisi olan ve kısmen bilgisi olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir.



Kaynak: alternatifanne.com

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin ¾'ü sınıflarında kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bulunduğunu ve bu öğrencilerin öğretimi büyük ölçüde aksattıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 59.8'i bu öğrencilerin öğretimine ilişkin kısmen bilgilerinin bulunduğu yönünde görüş bildirmiştir. Kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ilişkin öğretim bilgi düzeylerine göre ise bu konuda bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin bu öğrencileri tahtaya ve öğretmen masasına yakın oturttukları belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin bu öğrencilerle yakında ilgilenme veya öğretimlerini bireysel olarak destekleme çabasından kaynaklanabilmektedir. Bu öğrencilerin öğretimine ilişkin kısmen bilgisi olan öğretmenlerin ise onların yanına onlara yardımcı bir öğrenci oturttukları ve ailelerini öğrenme sürecine dahil ettikleri belirlenmiştir. Aslında her iki durum da öğretmenlerin bu öğrencileri sınıfta görmezden gelmediğinin bir göstergesidir. Öğretmen ister bu

çocukların öğretiminde yeterli olsun ister olmasın yine de bu öğrenciler için kayıtsız kalmamaktadır. Bu tip öğrencilerin öğretimi konusunda hiçbir bilgisi olmayan öğretmenlerin ise bu öğrencileri mevcut erişilerine göre değerlendirdikleri belirlenmiştir. Sınıflarında kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı öğretmenlerin nasıl bir öğretim yolu izleyeceklerine yönelik gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde gerekli eğitimleri almaları, kısmi öğrenme güçlükleri ile genel öğrenme güçlüklerini birbirinden ayırt etmede başvuracakları kaynaklara yönlendirilmesi, endişe düzeyinde kalıcı kısmi öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri rehberlik araştırma merkezlerinden destek almalarını sağlaması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Altun, A. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online.* 8(2): 567-586. Http://İlkogretim-Online.Org.Tr/Vol8say2/V8s2m24.Pdf adresinden edinilmiştir.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies.* 9(5): 279-291. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/934194841_13At%C4%B1c%C4%B1Recep-sos-279-291.pdf adresinden edinilmiştir.

Demir, S. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimi gerçekleştirme düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi.* 33: 1-20. Http://www.Akademikbakis.Org/Eskisite/33/14.Pdf adresinden edinilmiştir.

Deniz, M. E., Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*. 8(3): 694-708.

İlğan, A., Erdem, M., Yapar, B., Aydın, S. & Aydemir, Ş. Ş. (2012). Veli ilgisi ve ilköğretim öğrencilerinin seviye belirme sınavlarını yordama düzeyleri. *EBAD*. 2(2): 1-17.

Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 10(4): 2431-2464.

Kesiktaş, A. D. (2006). Ders çalışma becerileri ve özel gereksinimli öğrenciler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi.* 7(1): 37-48.

Keskin, H. K. & Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi.* 1(1): 20-32. Https://Pegem.Net/Dosyalar/Dokuman/131874-20120418151244-Keskin-2.Pdf adresinden edinilmiştir.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 21(1): 111-133. Http://Ucmaz.Home.Uludag.Edu.Tr/PDF/Egitim/Htmpdf/2008-21%281%29/M7.Pdf adresinden edinilmiştir.

Memiş, A. D. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 5(2): 291-321.

Nayır, F. & Karaman Kepenekçi, Y. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *EBAD*. 3(2): 69-89.

Özabacı, N. & Acat, B. M. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 6(1): 145-170. Http://Sbd.Ogu.Edu.Tr/Makaleler/6_1_Makale_9.Pdf adresinden edinilmiştir.

Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(2): 399-432.

Subaşı, G. (2000). Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisi. ***Eğitim ve Bilim.*** 1(25): 50-56. Http://Egitimvebilim.Ted.Org.Tr/İndex.Php/EB/Article/View/5291/1453 adresinden edinilmiştir.

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12(1): 239-259. Http://Kefad.Ahievran.Edu.Tr/Archieve/Pdfler/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_239-259.Pdf adresinden edinilmiştir.

Taylı, A. (2008). Eğitim sisteminde önemli bir sorun: okulu bırakma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3(30): 89-101. Http://Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/Tpdrd/Article/View/1058000126/1058000128 adresinden edinilmiştir.

Vural, M. & Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi.* 8(2): 141-159.

http://alternatifanne.com/otizmli-cocuk-ve-kaynastirma-2/ adresinden edinilmiştir.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

İsmet ERYILMAZ, Giresun Üniversitesi, ismeterylmz@gmail.com

Kürşad Han DÖNMEZ, Giresun Üniversitesikursad.han.donmez@giresun.edu.tr

Ayşe UĞUR, Van Başkale Yurttepe Terazin İlkokulu, ayseugur90@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmanın evrenini Giresun Üniversitesi, örneklemini ise Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 197 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu araştırma Nicel Araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız örneklem T testi, Sınıf Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. Sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adaylarının tutumları açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için de OneWayAnova testi uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan beşli likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında 12 tane sınıf öğretmeninden kaynaştırma hakkında görüş alınmıştır. Daha sonra bu görüşler doğrultusunda olumlu ya da olumsuz çok sayıda tutum maddesi yazılmıştır. Bu tutum maddeleri "Öğretmen açısından" ,"normal öğrenci açısından" ve " kaynaştırma öğrencisi açısından" olmak üzere üç alt başlığa ayrılarak 22 madde elde edilmiştir. Daha sonra bu maddeler rastgele sıralanarak ölçekte 22 madde yer almıştır. Sonuç olarak bu araştırmada cinsiyet faktörü, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Sınıf seviyesi açısından incelendiğinde ise 3. Sınıflarla 1., 2. ve 4. Sınıflar arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu durum 3. sınıfta gerçekleştirilen staj uygulamalarında sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yapma şansı yakalamış olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmen adaylarının birçoğu, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıf ortamının kaynaştırma öğrencisinin bilişsel ve sosyal gelişimini arttırdığı, kaynaştırma öğrencisine aidiyet duygusu kazandırdığı, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilere örnek olduğu ve sınıf öğretmenini daha planlı olmaya teşvik ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisinin beklenen kazanımları gerçekleştirmesi, sınıf öğretmenini daha çok öğretmeye motive edeceği belirtilmiştir. Yine aynı şekilde kaynaştırma öğrencisinin yaşıtlarıyla aynı ortamda eğitim görme hakkına sahip olduğu, normal eğitim ortamlarından soyutlanmamaları gerektiği de benimsenen diğer görüşler arasındadır. Ancak bazı sınıf öğretmeni adayları da kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretmenin zaman alacağını, kaynaştırma uygulamalarının öğretmeni meslekten soğutacağını, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından dışlanacağını ve normal öğrencilere her anlamda engel teşvik edeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca normal bir sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulaması yapmak için de yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Tutum, Kaynaştırma Süreci, Sınıf öğretmeni adayı

ABSTRACT

EXAMINING ATTIITUDES OF CLAS TEACHERS CANDIDATES TOWARDS MAINSTREAMING APPLICATIONS

The goal of this working is to examine the attitudes of class teachers candidates towards mainstreaming applications. The universe of this researc constitutes of 197 teachers candidates who study of Giresun University in 2013-2014 learn term. This research design whith screening model which is one of the quantitative research methods. In accordance with sub-problems of the research , by sex, independent samples T Test is apllied to determine whether attitudes of class teachers' candidates are different from the attitudes of mainstreaming applications or not, Oneway Anova test is applied to determine whether attitudes of class teachers' candidates who study 1,2,3 and 4 class in ıniversy are different from or not. Five-point Likert type attitude scala which is consisted of 22 items and improved as data collection tool by the researchers is used. In the scala of the development phase, 12 class teachers' is got oppinions about mainstreaming. After that, sorting rondom these matters, 22 matters are located. As a result of this research the factor of sex isn't effect meanly on the attitude of the class teachers' for the mainstreaming applications. When analyzed in terms of class levels, class 1. 2 and 4. This state can cause 3. Class of the class teachers' candidates who intern to have a change of observation. Many candidates of the teachers give an opinion that the mainstreaming class increases cognitive and social development of the mainstreaming student, brings sense of belonging, the student of the mainstreaming is example fot the other students and the teacher encourage being more planned. Performed expected gains of the mainstreaming students is specified the teacher to motivate to teach more. In the some way the mainstreaming students have the right of learning as the some age students and tis students don't abstract from the normal training education are adopted. But some class teachers' candidates express that teaching literacy to the mainstreaming students takes more time, the applications of mainstreaming lose the teachers desire from the proffession, the mainstreaming students are excluded by the normal students in every sense. Also, they express that a normal class teacher hasn't enough equipment to do the mainstreaming applications.

Key Words: mainstreaming, attitude, class teachers candidates

GİRİŞ

Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün "Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur." anlayışı Türkiye Cumhuriyeti 1982 anayasasının 42. Maddesinde de temel alınmıştır. Buna göre "Kimse eğitim öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz… Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır..." maddesi tek başına bu sorumluluk ve zorunluluğu devletin üstlendiğini ortaya koymuş, özel gereksinimli bireylerin hak ve ihtiyaçlarını gözetmeyi zorunlu kılmıştır(Baykoç,2010,14).21.Yüzyıl bilgi çağı olduğuna göre çağımızın gereği eğitim bizim önceliğimiz olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda eğitim alanında ülke olarak Türkiye Cumhuriyeti'nde birçok olumlu adımlar atıldığı yadsınamaz(Bek,Veren,Başer,2009). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi demokratik toplumların temel koşullarından birisidir. Her öğrenci bedensel, duyuşsal, bilişsel olarak bir diğerinden farklıdır. Her öğrenci kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve öğrenme hızına sahiptir (Avcıoğlu, 2010).

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirlerken birçok ölçüt kullanılmaktadır. Bu ölçütlerden bir tanesi de eğitim seviyesidir. Bireysel farklılıklarına bakılmaksızın her bireyin eğitim hakkı vardır. İşte tam da burada eğitimde kaynaştırma uygulamaları karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, 1983 yılında çıkarılan2916 sayılı yasa, 1997' de çıkarılan 573 sayılı kararname ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (İzci, 2005,Akt:Ayral ve diğerleri,2013).Kaynaştırma; özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır (Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği 2010, Madde 67-ÖHY).

Tanımından da anlaşılacağı gibi kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında, birlikte eğitilmeleri demek

değil, genel eğitim sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte sürdürülmesidir (Kargın, 2004). Bunlardan yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarını, uygun koşullarda uygulandığında özel gereksinimli öğrencilerin rahatlıkla yerleştirilebileceği ve gereksinimlerinin karşılanabileceği bir yerleştirme biçimi olarak düşünülebilir(Güleryüz,2009).

Kaynaştırma eğitiminin amacı, kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyan öğrencileri akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleştirerek sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılamaktır(Sucuoğlu,Özokçu,2005).

Kaynaştırma, öğrencilerin yetersizliklerine göre değil, yeteneklerine göre sunulan bir eğitim şeklidir. Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmeleri fiziksel kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yaşıtlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi sosyal kaynaştırmayı, özel gereksinimli öğrencinin yeteneklerine dayalı olarak sunulması da eğitimsel kaynaştırmayı ifade etmektedir (Eripek, 2009,Akt:Orhan,2010).

Türkiye'de üç çeşit kaynaştırma uygulamaları görülmektedir. Bunlardan ilki Tam zamanlı kaynaştırma eğitimidir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi kaynaştırma eğitimi gerektiren bireylerin, akranlarıyla birlikte okulöncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında aynı sınıfta eğitim görmesidir ve sosyal açıdan bütünleştirilmesidir (Sart, Ala,Yazlık,Kantaş Yılmaz,2004). Yarı zamanlı kaynaştırmada ise öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır ancak öğrenci başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma uygulamasına tabii tutulur. Tersine kaynaştırma ise yetersizlikleri olmayan bireylerin, istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıtlarının yaptırılmasıdır (www.artiozelegitim.org,2014).

Dünyada ve Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamları bireylerin yeterlilik ve gereksinimlerine göre değişiklik göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilmesinde kısıtlayıcılık temel faktör olarak kabul edilmekte olup bireysel özelliklerine göre en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. En az kısıtlayıcı ortam ise normal okulların normal sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerin yanına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesiyle yapılan kaynaştırma uygulamaları olarak kabul edilmektedir (Cankaya,2010). Özel gereksinimli bireylere eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru; normal sınıflar (kaynaştırma) , kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları, ayrı özel eğitim okulları ve ev\hastane olarak sıralanmaktadır (Eripek,2003, Akt: Güleryüz, 2009).

Kaynaştırma sayesinde, gerekli görüldüğünde sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanır (Güzün, Yıkmış,2004).

ÖHY'de (2010) yer alan kaynaştırma ile ilgili ilkeler şunlardır:

a) Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin akranlarıyla aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.

b) Kaynaştırma, özel ve genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

c) Hizmetler yetersizliğe göre değil, eğitim ihtiyaçlarına göre planlanır.

d) Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama sürecine göre gerçekleşir.

e) Kaynaştırmaya erken başlamak esastır.

f) Kaynaştırmada bireysel farklılıklar esastır.

g) Duyu kalıntısından yararlanmak esastır.

h) Gönüllülük, sevgi, sabır, gayret gerekmektedir.

i) Eğitim normal insanlarla ve doğal ortamlar da verilmelidir.

j) Eğitim, bireyi toplumun bir parçası haline getirmeyi amaçlar.

Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda bu uygulamaların avantaj ve dezavantajlarına değinilmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde avantajlarının öğretmen, aileler, normal

öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler olmak üzere dört grup altında toplanabileceği görülmektedir.

1.1 Kaynaştırma Uygulamalarının Avantajları

1.1.1 Kaynaştırma Uygulamalarının Öğretmen açısından yararları

Kırcaali-İftar (1998), Gürkan (2010), (Çolak, Vuran,Uzuner,2013) kaynaştırma uygulamalarının öğretmen açısından yararlarını şu şekilde açıklamışlardır:

1) Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle yürüttükleri çalışmalar (örneğin, eğitim programlarının bireyselleştirilmesi), öğretmenlik bilgi ve becerilerine katkıda bulunur.

2) Kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin diğer personelle iletişim ve işbirliğini arttırır.

3)Şartsız kabul, sabır, hoşgörü ve bireysel özelliklere saygı davranışları gelişir.

4) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamada ve uygulamada daha başarılı olurlar.

5) Eğitimde ekonomiklik ve fırsat eşitliği sağlanır.

6) Kaynaştırma öğrencisi ile yapılan çalışmalar sayesinde öğretim becerileri gelişir ve deneyimleri artar.

7) Sınıftaki problemlerle başa çıkan öğretmenin kendine güveni artar.

8) Yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hoşgörü seviyeleri artar.

9) Öğretmenler arasında liderlik, iletişim ve birlikte sorun çözme becerisi artar.

1.1.2 Kaynaştırma Uygulamalarının Normal öğrenci açısından yararları:

Gürkan(2010), Sucuoğlu(2006), Baykoç(2010), kaynaştırma uygulamalarının normal öğrenci açısından yararlarını şu şekilde açıklamışlardır:

1)Bireysel farklılıkları doğal karşılar ve bireysel farklılıklara saygı gösterirler.

2)Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme, bunları kabul etme ve zayıf yönlerini giderme davranışları gelişir.

3)Engelli bireylere karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam demokratik ve ahlaki anlayışları gelişir.

4)Benlik algılarında ve sosyal bilişlerinde artma olur.

5)Farklı özellikteki insanlara yönelik korkularında azalma olur.

6)Toplumda birlikte yaşama becerilerini desteklemesi beklenir.

7) Engelli akranlarının haklarına saygı duymayı öğrenirler.

8) Engelli akranlarının toplumun bir parçası olduğunu öğrenirler.

9) Başarılı bir kaynaştırma için öğretmenin geleneksel eğitim yerine öğrenci gereksinimlerini dikkate alan, farklı öğretim, yöntem, teknik ve araçlarını kullanan, etkili sınıf yönetimi tekniklerini uygulayan ve gerekli durumlarda eğitimin farklı alanlardan uzmanlarla işbirliğine giren bir öğretmen olması gerekir. Böylesi bir öğretmenin yalnız engelli öğrenciye değil aynı zamanda sınıftaki tüm öğrencilere olumlu yönde katkısı olacaktır.

1.1.3 Kaynaştırma Uygulamalarının Kaynaştırma Öğrencisi Açısından yararları

Gürkan (2010), Ünal (2010), Sucuoğlu ve Kargın (2006), Baykoç (2010), kaynaştırma uygulamalarının, kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan bireylere yararlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

1)BEP ile kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim alırlar.

2)Kendin güven, takdir edilme, cesaret, sorumluluk, bir işe yarama duygusu gibi sosyal değerler dizgesi gelişir. Sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır.

3)Destek eğitimi sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilir.

4)Özelliklerine uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortamlar düzenlendiği için uyum, başarı ve kendilerine güven kazanmaları kolaylaşır.

5)Öğrenme düzeylerine uygun yöntem teknik araç, gereçlerin kullanılması sayesinde öğrenmeleri pekişir.

6)Kaynaştırma ortamlarında olumsuzdan çok olumlu davranış gösterme sıklığı artar.

7)Normal öğrencilerle çalışmaları daha büyük başarılar için kendilerinde istek ve cesaret uyandırır.

8)Bu öğrenciler normal öğrencilerden bazı davranışları model olma ve özdeşim kurma yoluyla öğrenebilirler.

9)İletişim işbirliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler.

10) Eğitim programlarına ek olarak aile eğitimi, sosyal, kültürel, serbest zaman etkinlikleri sayesinde bütünsel gelişimleri kolaylaşır.

11)Sosyalleşme becerisi kazanır.

12)Uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir sınıfta akademik başarılarında artış olur.

13)İleriki hayatlarında bağımsız bir birey olarak yaşayabilmeleri için gerekli becerileri kazanırlar.

14)Akademik ve sosyal yönden gelişmesinde yarar sağlar.

15)Ortamın heterojen olmasından dolayı kaynaştırma öğrencileri sosyal gelişim, iletişim ve akademik beceriler için uygun modeller görme olanağı bulur.

16)Kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içindeki gelişimleri diğer ortamlara göre daha hızlı olur.

17)Topluma uyum becerileri daha fazla gelişme gösterir.

1.1.4 Kaynaştırma Uygulamalarının, Kaynaştırma Öğrencisinin Velisi Açısından Avantajları

Velilerin çocuklarına bakış açıları değişir. Onları kabullenme düzeyleri artar.Çocuklarını utanmadan, sıkılmadan rahatça sokağa çıkartabilirler.

1.4 Kaynaştırma Uygulamalarının Dezavantajları

1.4.1 Kaynaştırma Öğrencisi Açısından Dezavantajları

Kaynaştırma öğrencisi kendisini akranlarıyla karşılaştırarak yetersizlik duygusuna bürünebilir. Kendini değersiz olarak görebilir. Sınıf ortamı çocuğun engel durumuna göre müsait olmayabilir. Sınıf öğretmeni çocuğun engel türüne göre yetersiz kalabilir (fizik tedavi, artikülasyon bozukluğu vb). Olumsuz durumlar çocuğu okuldan tamamen soğutabilir.

1.4.2 Kaynaştırma öğrencisinin Ailesi Açısından Dezavantajları

Normal çocukların aileleri, kaynaştırma öğrencisinin ailesine acıyarak bakabilir. Ailenin maddi, manevi durumu tam olarak bilinmeden, aileden farklı beklentiler içinde olunabilir. Okul-aile iş birliği beklenen yönde çalışmayabilir, ailelere gerekli bilgilendirme yapılmıyor olabilir.

1.4.3 Sınıf Öğretmeni Açısından Dezavantajları

Sart, Ala,Yazlık,Kantaş Yılmaz'ın (2004) yaptıkları araştırma sonuçları şöyledir: "Öğretmenlere göre kaynaştırma öğrencileriyle özel olarak ilgilenmek diğer öğrencileri göz ardı etmek, diğer öğrencilerle ders yapamamak anlamına gelmektedir."

Baykoç'un (1997) yaptığı araştırmada ise sınıf öğretmenleri, kaynaştırma uygulamalarının normal gelişim gösteren öğrencilerin başarılarının düşürmeyeceğini ancak öğretimin yavaşlayacağını düşünmektedirler.

Tüm bu yararlar ve zararlar çerçevesinde,Türkiye'de kaynaştırma uygulamalarının uygun şekilde yürütülebilmesi için; yeterli destek hizmet personeli olmalı, sınıf ve okullar kaynaştırma uygulamaları için uygun olmalı, öğretmen ve idarecilerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir (Batu,Kırcaali-İftar,Uzuner,2004).

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumlarını belirlemektir. Alt amaçları ise ;

Cinsiyetin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sınıf seviyesinin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorularına cevap bulmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma sürecine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma problemi ışığında araştırmanın modeli ve deseni belirlenmiştir.

2.1 Araştırma Modeli ve Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durum üzerinde değişiklik yapmadan bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

2.2 Örneklem

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 197 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Örneklem grubunun seçilmesinde rastgele seçkisiz örnekleme yolu izlenmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşmuş beşli likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında öncelikle kaynaştırma uygulamasının çerçevesi belirlenmiş ve alanyazı taranmıştır. Daha sonra kaynaştırma uygulaması yapan, 12 sınıf öğretmeninden kaynaştırma hakkında görüş alınmıştır. Daha sonra bu görüşler doğrultusunda olumlu ya da olumsuz çok sayıda tutum maddesi yazılmıştır. Bu liste değerlere ilişkin kavramların anlaşılırlığı ve uygunluğu yönünden kaynaştırma uygulaması eğitimi konusunda çalışan 3 öğretim görevlisi, 2 öğretim üyesi ve kaynaştırma öğrencisi olan 10 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Gelen sonuçlar analiz edilerek tutum maddeleri "Öğretmen açısından" ,"normal öğrenci açısından" ve " kaynaştırma öğrencisi açısından" olmak üzere üç alt başlığa ayrılarak 22 madde elde edilmiştir. Daha sonra bu maddeler rastgele sıralanarak ölçekte 22 madde yer almıştır.

Öğretmen adaylarından ölçekteki her maddeye " Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım" , " Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve güvenirlik 0.82 bulunmuştur. Yapılan uygulama sonucu ölçeğin istatistikleri yapılmış ve incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibidir.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.oo programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda cinsiyete göre sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız T testi, sınıf seviyesi açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için de OneWayAnova testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Geçerlik Çalışmaları

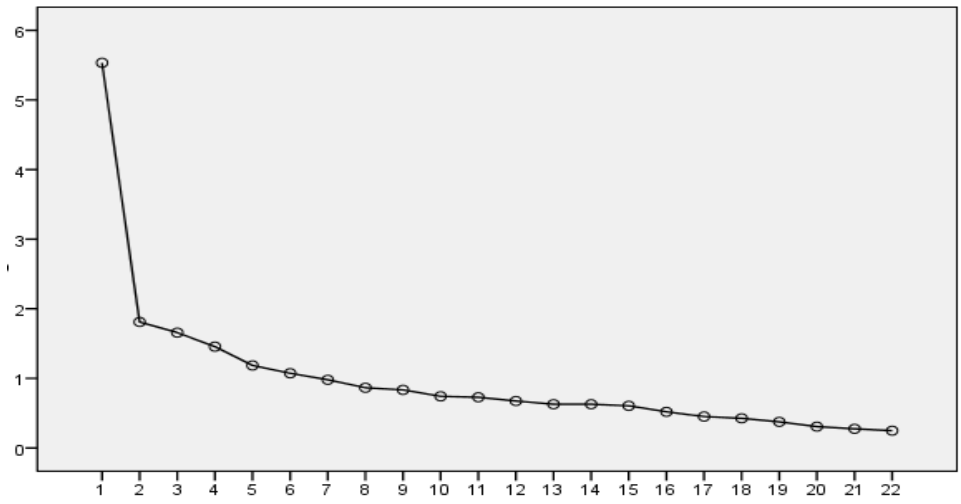
Yapı geçerliği

KSİTO'nun yapı geçerliğini belirlemeden önce veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiş bunun için KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve Bartlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .80 olduğu belirlenmiştir. KMO değeri '0.7 ve üzeri iyi' örneklem yeterliliğini gösterir(Can, 2014). Örneklem büyüklüğünün 0.7 ve üzeri olması maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygun olduğunu gösterir. Bartlett Küresellik testi sonucunda ise Ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır(sig. ,000 / p < .001).korelasyon matrisinde bazı maddeler arasında ilişkili olduğu konusunda kanıt sağlamış ve verilerin faktör analizi için uygun ve veri setinin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir.

Çalışmada KSİTO'nunkorelasyon matrisine bakılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. 22 maddeye bakıldığında aralarında kabul edilenilir ilişkinin(r>0.30) olduğu maddelerin sayısının 12 olduğu görülmüştür. Ayrıca faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yaklaşımı ve temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır.Kaiser- Guttman ilkesi uyarınca özdeğerleri 1'den büyük olan 6 bileşenli 6 faktör belirlenmiştir. Bunlar toplam varyansın %40.91'nini açıklamaktadır.

Faktör sayısına karar verilirken her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı da dikkate alınmış varyans açıklama işlevinin büyük bölümünü özdeğeri 1'den büyük olan 6 faktörden ilk 3'ünün gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu faktörlerden ilkinin öz değeri 5.534'dür ve açıklanan toplam varyan ise % 25.155 düzeyinde bir katkı sağlamaktadır. İkinci faktörün öz değeri 1.810'dür ve açıklanan toplam varyans ise % 8.227 düzeyinde katkı sağlarken, üçüncü faktörün öz değeri 1.657dir ve açıklanan toplam varyans ise 7.533'dür. Bunu özdeğer dışında dikkate alınan çizgi grafiği (screeplot) sonucu da desteklemektedir

Grafik 1: Screeplot (Özdeğer-Faktör Grafiği)



Faktör Sayısı

Ölçeğin bileşenler matrislerine bakıldığında döndürme sonrasında binişik olan 13'üncü ve 7'nci maddelerin, iki faktörle ilişki düzeyleri 0.1'den fazla bulunmuştur. 7. ve 13.madeler analizden çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir.

Analizin ilk halinde, tüm maddelerle üç faktör altında % 40.91varyans açıklanırken; analizin son halinde, 2 madde silindikten sonra % 41.20varyans açıklanmaktadır. Alanyazında, çok faktörlü ölçek yapılarında toplam varyansın % 40 - % 60 arasında olması yeterli görülmektedir (Scherer vd., 1988 Akt: Tavşancıl, 2005). Bu ölçüte dayanarak elde edilen dört faktörlü ölçek yapısı, öğretmenlerin mesleki değerlerini ölçmek için yeterli bulunmuştur.

Çizelge 1: Maddeler elendikten sonra Varimax yöntemi ile dik döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları

Component Matrix[a]

	KSİTO'nun Döndürme Sonrası Faktör Yük Değerleri		
	1	2	3
madde6	,75	,00	,00
madde9	,67	,00	,00
madde13	,63	,00	,00
madde14	,62	,00	,00
madde22	,00	,46	,00
madde11	,62	-,34	,00
madde18	,61	,00	,00
madde4	,60	,00	,00
madde20	,52	,00	,00
madde5	,51	,00	,00
madde16	,50	,00	,00
madde15	,46	,00	,00
madde3	,40	,00	,00
madde17	,00	-,57	,377
madde10	,00	,49	,420
madde8	,00	-,47	,460
madde21	,00	,00	,698
madde2	,00	,00	,430
madde1	,47	,00	,00
madde12	,00	,00	,450
% Varyans	25.155	8.227	7.533
Özdeğer	5.534	1.810	1.657

Tüm Ölçek için; KMO=0.85 Bartlett Küresellik Testi χ=2564.785, sd =276, p < .01

1= Sınıf içi tutumu. 2= Öğrenci acısından tutumu 3= Öğretmen açısından tutumu.

Güvenirlik Çalışmaları

Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı

Çizelge 2: Ölçeğin toplam istatistiği (ScaleStatistics)

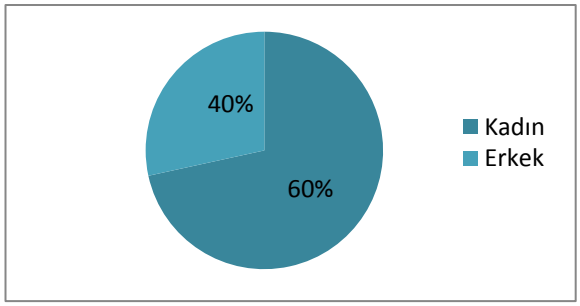
Aritmetik Ortalama (Mean)	Varyans (Variance)	**Standart Hata** Std. Deviation	Madde sayısı (N of Items)
74,7817	126,692	11,25575	22

Ölçeğin güvenirliği Cronbachalpha metoduyla bulunmuştur. Bulunan alpha değeri 0,824'dür. Bu değer ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3: Cronbach Alpha katsayısı ve güvenirlik istatistiği(ReliabilityStatistics)

Cranbach Alpha Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on StandardizedItems	Madde Sayısı N of Items
,824	,835	22

Grafik 2. Araştırmaya katılan örneklem grubunun cinsiyete göre dağılımı



Çizelge 4: Cinsiyete Göre Kaynaştırma Sürecine İlişkin Tutum Ölçeği (K.S.İ.T.Ö.) Puanlarının T- Testi Sonuçları

SK	N	X	S	Sd	T	P
Kız	141	75.03	11.42	195	49	.627
Erkek	56	74.16	10.90			

Sınıf öğretmeni adaylarının; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre Kaynaştırma Sürecine İlişkin Tutum seviyelerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (t195= 49, p<.01).

Çizelge 5: Sınıf öğretmeni adaylarının Kaynaştırma Sürecine İlişkin Tutum seviyelerinin Varyans Analizleri

DEĞİŞKEN	KAYNAK	KT	sd	KO	F	P
K.S.İ.T.Ö.	Gruplar Arası	1784.205	3	594.735	4.98	.002*
	Grup İçi	23047.409	193	119.417		
	Toplam	24831.614	196			

P<.05

Yapılan varyans analizi sonucunda, Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma sürecine ilişkin tutum seviyeleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur, $F_{(3.193)} = 4.98$, $p < 0.05$. Bu fark, 3.sınıf öğretmen adaylarının puanlarının 1., 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha büyük çıkmasıdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, kaynaştırma sürecine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmış ve yapılan çalışmalar sonucunda üç boyutta toplanan 20 maddelik 5'li likert tipi" Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım" , " Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde bir ölçek geliştirilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının; kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre kaynaştırma sürecine ilişkin tutumseviyelerinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bu konuda (Sarı ve Bozgeyikli 2003) yaptıkları çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının normal sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasının kendilerini mutlu etmeyeceği, bu durumun hem kendileri hem de diğer öğrenciler açısından problem yaratacağı ve kaynaştırma öğrencilerini eğitemeyecekleri konularında hem fikir oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma bulgularına göre, Özel Eğitim dersini hiç almamış öğretmen adayları genel olarak toplumdaki diğer insanlar gibi, hem engelli öğrencilere hem de onların eğitimine karşı olumsuz görüş ve düşüncelere sahiplerdir. Engellilere yönelik bilgi eksikliği, engelli öğrencilerle çalışma konusunda deneyim yoksunluğu ve engel kategorilerine göre öğretim araç-gereç konusunda bilgi eksiklikleri, tutumların oluşmasında önemli etken faktörler olmuştur" ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Gözün ve Yıkmış (2004) yaptıkları çalışmalarında "öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları için, bu tarz uygulamalar hakkında olumsuz tutum belirttiklerini ancak daha sonra kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgilendirmelerle, bu tutumların olumluya çevrildiğini" ortaya koymuşlardır.

Sucuoğlu ve Akalın (2010) yaptıkları çalışmada Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve sınıflarda yapılan öznel gözlemlere göre bu ortamlarda sınıf yönetimi ile ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Sınıf öğretmenleri özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri farklı davranışları doğrudan öğrencilerin yetersizliklerine atfetmekte; bu nedenle problem davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için daha az çaba göstermektedirler.

(Sarı ve Bozgeyikli, 2003) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamaları kapsamında ders aldıktan sonra tutumlarının olumlu yönde değişeceği kanısına varmışlardır.

Gözün, Yıkmıs(2004) çalışmalarında kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların dersi almayla birlikte olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Orel, Töret, Zerey (2004), sınıf öğretmenlerinin ekstra bir eğitim almadan kaynaştırma uygulaması yapabileceği doğrultusundan ziyade sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varmışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma sürecine ilişkin tutum seviyeleri açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu fark, 3.sınıf öğretmen adaylarının puanlarının 1., 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha büyük çıkmasıdır.

Öğretmen adaylarının çoğu kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıf ortamının kaynaştırma öğrencisinin bilişsel ve sosyal gelişimini arttırdığı, kaynaştırma öğrencisine aidiyet duygusu kazandırdığı, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrencilere örnek olduğu ve sınıf öğretmenini daha planlı olmaya teşvik ettiği kanılarına varmışlardır.

Kaynaştırma öğrencisinin beklenen kazanımları gerçekleştirmesi, sınıf öğretmenini daha çok öğretmeye motive edeceği belirtilmiştir. Yine aynı şekilde kaynaştırma öğrencisinin

yaşıtlarıyla aynı ortamda eğitim görme hakkına sahip olduğu, normal eğitim ortamlarından soyutlanmamaları gerektiği de benimsenen diğer tutumlar arasındadır.

Ancak bazı sınıf öğretmeni adayları da kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretmenin zaman alacağını, kaynaştırma uygulamalarının öğretmeni meslekten soğutacağını, kaynaştırma öğrencisinin diğer öğrenciler tarafından dışlanacağını ve normal öğrencilere her anlamda engel teşvik edeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca normal bir sınıf öğretmeninin kaynaştırma uygulaması yapmak için de yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının daha da olumlu olması için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır.

Öncelikle öğretmen yetiştiren her fakültede en az bir dönemlik özel eğitim ve kaynaştırma dersleri zorunlu dersler arasında yer almalıdır. Hatta kaynaştırma uygulamalarından erkenden haberdar olabilmek için 1. sınıftan 4. sınıfa kadar her sınıf seviyesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik gerek seçmeli gerek zorunlu dersler konulmalıdır. Kaynaştırma eğitimi hakkındaki eksikliklerin giderilmesi için kitap, dergi, makale okutulmalı, seminerler, konferanslar düzenlenmelidir.

Öğretmenlik staj uygulaması programı, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi açısından da deneyim kazanmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmelidir. Derslerde alınan teorik bilgilerin pratik yapılmasına imkân tanınmalıdır. Her öğretmen adayına kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda eğitsel etkinliklere katılma ve birkaç uygulama yapma fırsatı verilmelidir.

KAYNAKÇA

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Çağlar, K. (2013). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2000). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri*. TC Anadolu Üniversitesi.

Bek, H.,Gülveren, H., & BAŞER, A. (2009).Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2009)2\2.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi (s,14)

Baykoç, N. (2010). Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim. Gündüz Yayıncılık.(s 74,75)

Can, A. (2014). SPSS İle Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi

Candemir,Ö.2010.İlköğretim 1. Kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya:Selçuk Üniversitesi

Çolak, A., Vuran, S., & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları. Özel Egitim Dergisi, 14(2).

Güleryüz, Ş. O, 2009. "Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Engelli Öğrencilerin Akranları ile İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.

Gürkan, M. (2010). Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici Öğretmen ve Aile Klavuzu.

Gözün, Ö. & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 65-77.

Orel, A.,Töret, G., Zerey, Z. (2004), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının KaynaştırmayaYönelik Tutumlarının Belirlenmesi", *Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

Orhan,M.2010.Okul Öncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi ,Ankara

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003) Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 183-203.*

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde nerede? Eğitimciye Öneriler, XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*

Sucuoğlu, B. & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi.*Özel Eğitim Dergisi, 11*(1), 19-37.

Sucuoğlu, B. Ünsal, P.,&Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 51-64.

Sucuoğlu, B.,&Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, *6*(1), 41-57.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel yayıncılık.

Ünal, F. , S. (2010). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html

Kaynaştırma Sürecine İlişkin Tutum Ölçeği (K.S.İ.T.Ö.)

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Bu konuda çalışmanın yapılabilmesi için sizin, konu hakkındaki değerli düşüncelerinize ihtiyaç vardır.

Bu çalışmada veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu araştırmanın geçerliliği sizin vereceğiniz cevapların samimi, içten ve doğru olmasına bağlıdır. Bu durumu göz önünde bulundurarak aşağıdaki ifadelerden size uygun olanı çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz. Verdiğiniz yanıtlar için teşekkürler.

Not: Lütfen boş madde bırakmayınız.

EK-1

Kişisel Bilgi Formu

Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz? : ……

Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )

	Kaynaştırma Sürecine İlişkin Tutum Ölçeği (K.S.İ.T.Ö.)					
Madde no	**Maddeler**	**Kesinlikle Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**
1	Sınıf ortamı kaynaştırma öğrencisinin bilişsel gelişimini arttırır.					
2	Kaynaştırma öğrencisine okuma yazma öğretmek çok zaman alır.					
3	Kaynaştırma öğrencisi diğer öğrencilere iyi örnek olur.					
4	Kaynaştırma öğrencisinin sınıf ortamında eğitim görmesi onun bilişsel gelişimi için zaman kaybıdır.					
5	Kaynaştırma öğrencisi sınıf öğretmenini daha planlı olmaya teşvik eder.					
6	Kaynaştırma öğrencisi diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır.					
7	Sınıf ortamı kaynaştırma öğrencisine aidiyet duygusu kazandırmaktadır.					
8	Kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenine ek maaş verilmelidir.					
9	Kaynaştırma öğrencisi diğer öğrencilerin bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.					
10	Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip değildir.					
11	Kaynaştırma uygulamaları öğretmeni meslekten soğutmaktadır.					
12	Diğer öğrenciler hiçbir ayrım yapmaksızın kaynaştırma öğrencisini benimsemektedirler.					
13	Sınıf ortamı kaynaştırma öğrencisinin sosyal gelişimini arttırmaktadır.					
14	Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta sınıf yönetimini sağlamak zordur.					

15	Kaynaştırma öğrencisini dikkate alarak ders planı yapmak diğer öğrencilerin bilişsel gelişimini olumsuz etkilemez.					
16	Kaynaştırma öğrencisi sınıf ortamından dışlandığı için okul ortamına uyum sağlayamamaktadır.					
17	Kaynaştırma uygulamalarında gönüllülük esas olduğundan maddi bir beklenti içinde olunmamalıdır.					
18	Diğer öğrenciler, kaynaştırma öğrencisini kendilerine engel olarak görmektedirler.					
19	Kaynaştırma öğrencisinin beklenen kazanımları gerçekleştirmesi öğretmeni öğretmeye motive eder.					
20	Kaynaştırma öğrencisi yaşıtlarıyla aynı ortamda eğitim görme hakkına sahiptir.					
21	Her sınıf öğretmeni ekstra bir eğitim almadan kaynaştırma uygulaması yapabilir.					
22	Kaynaştırma öğrencisi sınıfta kendini dışlanmış hisseder.					



REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK



FARKLI ALANLARDAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARI VE MESLEKİ BEKLENTİLERİ

Levent GÖLLER, Trakya Üniversitesi, golleroglu@hotmail.com

Suat YAPALAK, Trakya Üniversitesi, suatyapalak@gmail.com

ÖZ

Bu araştırma, farklı alanlardan öğretmenlik mesleğine yönelmiş olan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları ile mesleki geleceklerine ilişkin beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Owen ve Froman (1988) tarafından gelitirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Akademik Özyeterlik Ölçeği ve McWhirter, Rasheed ve Crothers (2000) tarafından geliştirilen ve Işık (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma, farklı alanlarda eğitimini tamamlamış ve öğretmenlik sertifika programına devam eden 189 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Bu gruptan toplanan veriler bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve pearson moment korelasyon yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bununla beraber cinsiyet değişkeni açısından akademik özyeterlik algısı ve mesleki sonuç beklentisi toplam puanları anlamlı bir farklılık göstermemiş, akademik özyeterliğin alt boyutlarından Sosyal Statü puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Bu sonuca göre, erkek öğretmen adayları akademik ortamlarda, diğer insanlarla etkileşime dayalı bazı davranışlarda (soru sormak gibi) kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Akademik özyeterlik algısı değişkenine göre katılımcıların puanlarının mezun oldukları alanlara göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken, Bilişsel Uygulamalar alt boyutunda spor ve turizm alanlarından katılımcılarla, iktisadi bilimler, fen-edebiyat ve mühendislik alanlarından katılımcıların puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, spor ve turizm alanlarından mezun olan katılımcıların bilişsel uygulamalar konusunda diğer alanlardan mezun olanlara göre kendilerini daha yetersiz algıladıkları anlaşılmaktadır. Sosyal statü alt boyutunda da sağlık ve fen-edebiyat alanlarından mezun olanların özyeterlik algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Mesleki sonuç beklentisi konusunda ise fen-edebiyat, spor ve turizm alanlarından mezun olanların diğer alan mezunlarına göre daha negatif beklentiler taşıdıkları görülmüştür. Mesleki beklentiler, ülkedeki çalışma şartları ve iş olanaklarıyla ilişkili olabilir. Bu bulgu, genel olarak iş olanakları fazla ve çalışma şartları daha elverişli olan meslek gruplarının daha pozitif beklenti içerisinde oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Akademik özyeterlik, mesleki sonuç beklentisi, öğretmen adayları.

ABSTRACT

This search has been done for determining to academical self-efficacy Perceptions of candidate teachers who comes from the different Fields and about the Expectations of their Professional future. In this searching the professional result expectance measure which developed by Mc Whiter,Rashed and Crothers (2000) and concerted in Turkish by Işık 2010) and also academical self-efficacy measure was used as a data gathering tool which developed by Owen and Froman (1988) and concerted in Turkish by Ekici (2012). This searching is about the189 candidate teachers who joins to the teaching certificate programme and also they have already completed their professional education on different fields. The datas which they gathered from groups were analysed with

the metod of Pearson Moment Correlation the analyse of single acting variance, independence groups' t-test. According to researching results,it wasn't observed any relationship between candidates teacher's grades that they got from academic self-efficacy measure and professional result expectation. At the same time according to gender variable, it wasn't observed any meaningful differences between academical self-efficacy Perceptions and professional result expectation's total points but was observed social status points get differantion which is a subscale of an academic self-efficacy (p.<.05). According to this result, the male candidate teachers feel themselves more enough about behaviours on communication with others (like asking a question) in academical environment. According to variant of academic self-efficacy perception, there is no diversity between participant's points and their expertise but there is a differentiation between participant's points who from the field of Sports and Tourism on the subscale of cognitive application and Economical Sciences, Art-Sciences and Engineering. According to this indication the graduate participants on the field of Sports and Tourism, they feel themselves more inadequate than the other at cognitive applications. At the same time the self-efficacy perception of the graduates from the field on the Health and Art-Sciences are lower on the subscale of the social statu. At about professional result expectation, there is seen more negative hopes of participants who graduates from the Art-Science, Sports and Tourism than the other graduates. Professional expectations can be related with working conditions and business opportunities in the country. Generaly,this indication can evaluate that if the proffesional groups get more business opportunity and working conditions that they will have more positive expectations.

Key Words: Academical self-efficacy, professional result expectation, candidates teachers.

GİRİŞ

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya koyduğu "özyeterlik" kavramı günümüze kadar pek çok araştırmaya konu olmuştur. Özyeterlik, bir kişinin istenen bir eylemi gerçekleştirmek için kendisi tarafından algılanan yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Başka bir ifadeyle özyeterlik, insanların belli bir eylemi gerçekleştirmeyle ilgili başlatma, sürdürme ve başarılı bir şekilde bitirip bitiremeyeceğine ilişkin inanç ve algılarıdır. Bandura (1994)'ya göre bu inanç ve algılar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir. Bu nedenle, özyeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar ve bireylerin bu yeterlik beklentileri de hem davranışın başlamasını hem de başa çıkmanın sürdürülebilirliğini etkiler.

Bireylerin günlük hayatın değişik alanlarıyla ilgili çok sayıda özyeterlik algıları vardır ve akademik özyeterlik de bunlardan birisidir. Yani akademik özyeterlik, özyeterliğin spesifik bir türü olarak kabul edilebilir. Akademik özyeterlik; bireyin verilen bir akademik görevi belirlenmiş olan bir başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısı olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 1991; Zimmerman, 1995). Akademik özyeterlik, öğrencilerin akademik çalışma gerektiren konularda kendilerine olan özgüvenleridir ve bireyin öğrenebilmek için etkili biliş stratejilerini kullanabilme, öğrenme çevrelerini ve öğrenme zamanlarını etkili bir şekilde yönetebilme ve kendi performansını etkili bir şekilde düzenleyebilme gibi özelliklerini içermektedir. Bandura, Sosyal Öğrenme Kuramı'nda bireyin amaca doğru güdülenmesinde davranışlarının sonuçlarının yordanmasının önemli olduğunu belirtir. Sonuçların yordanmasında kişi kendisine "başarabilecek miyim?", "beğenilecek miyim yoksa alay mı edileceğim" gibi sorular sorarak olası sonuçları görmeye çalışır (Sucuoğlu, 2003). Bu tür soruların yanıtlanmasında da özyeterlik inancı önemli rol oynayacaktır.

Bu araştırmada ele alınan bir diğer kavram ise mesleki sonuç beklentisidir. Sonuç beklentisi, bir bireyin belli bir durumun sonucuna ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997) ve yapılacak bir iş sonucunda elde edilebilecek sonuçlara ilişkin beklentileri ("Bunu yaparsam sonucunda ne elde edeceğim?" gibi) içerir (Lent, 2005). İnsanların bir

davranışı başlatma ve sürdürmesinde, ilgilerinin gelişiminde, seçim ve performans hedeflerinin belirlenmesinde oldukça önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünden (Lent ve ark., 1994), sonuç beklentisi kavramı Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi'nde (SBKT) anahtar kavramlardan biri olmuştur. Daha özelde mesleki sonuç beklentisi ise, kişinin belli eğitsel ya da kariyer kararı verme davranışları sonucunda elde edebileceği başarının uzun süreli sonuçlarına ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Betz ve Voyten, 1997; Akt. Işık, 2010). Lent ve arkadaşları (1994), mesleki sonuç beklentisi kavramının yardım, kazanç ya da özerklik gibi geleneksel mesleki değer kategorileriyle iç içe kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda mesleki sonuç beklentisi, insanların belli kariyerleri sürdürmeleri sonucu öncelikli mesleki değerlerini yaşayabilmelerine olanak verme derecesi hakkındaki inançları olarak düşünülebilir. Dolayısıyla bu çalışma, bireyin akademik alanla ilişkili davranışlarıyla, bu davranışların bir tür sonucu olabilecek mesleki sonuç beklentilerinin ilişkili olabileceği teorisi doğrultusunda tasarlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada bireylerin akademik özyeterlik algıları ile mesleki sonuç beklentileri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Farklı alanlardan öğretmen adaylarının, akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Farklı alanlardan öğretmen adaylarının, akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları eğitim aldıkları alanlara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Farklı alanlardan öğretmen adaylarının, akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan (Karasar, 2007) ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Farklı alanlardan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik inançları ve mesleki sonuç beklentileri arasındaki ilişki ve farklar bu modelle incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı gönüllü olması ölçütüne göre seçilmiştir. Çalışma, farklı alanlarda eğitimini tamamlamış ve öğretmenlik sertifika programına devam eden 189 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Owen ve Froman (1988) tarafından gelitirilen ve Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Akademik Özyeterlik Ölçeği ve McWhirter, Rasheed ve Crothers (2000) tarafından geliştirilen ve Işık (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçekler hakkında özet bilgi verilmiştir:

1. *Akademik Özyeterlik Ölçeği:* Özgün formu Owen ve Froman (1988) tarafından hazırlanmış ve Ekici (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışması sonucunda ölçek 33 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmuştur. Alt boyutlar Sosyal Statü, Bilişsel Uygulamalar ve Teknik Beceriler şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunurken, sosyal statü alt boyutu için .88; bilişsel uygulamalar alt boyutu için .82 ve teknik beceriler boyutu için .90 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin Türkiye şartlarında kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.
2. *Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği:* Yetişkinlere yönelik hazırlanan bir tür kendini değerlendirme ölçeğidir. Özgün formu McWhirter, Rasheed ve Crothers (2000) tarafından geliştirilmiş

ve Işık (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 6 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Işık (2010) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt probleminin çözümlenmesinde öğretmen adaylarının akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölümlere göre akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları arasındaki farkın belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Akademik özyeterlik ve mesleki sonuç beklentisi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için ise pearson moment çarpım korelasyonu analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde farklı alanlardan öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve mesleki sonuç beklentilerine ilişkin ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Farklı alanlardan öğretmen adaylarının, akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Mesleki Sonuç Beklentisi	Kadın	126	37,38	6,32	1,203	,230
	Erkek	63	36,17	6,95		
Sosyal Statü	Kadın	126	28,19	5,40	-2,191	,030
	Erkek	63	30,11	6,20		
Bilişsel Uygulamalar	Kadın	126	64,96	10,27	1,533	,127
	Erkek	63	62,53	10,25		
Teknik Beceriler	Kadın	126	12,65	2,83	,553	,581
	Erkek	63	12,39	3,23		
Akademik Özyeterlik (Toplam)	Kadın	126	1,05	15,23	,314	,754
	Erkek	63	1,05	16,70		

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının Akademik Özyeterlik Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p>0.5$). Aynı ölçeğin alt ölçeklerinden Sosyal Statü puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($p<0.5$). Tablodaki veriler incelendiğinde Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği puanlarının da cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği anlaşılmaktadır. Bu durumda, öğretmen adaylarının mesleki sonuç beklentilerinin cinsiyete göre benzer nitelikte olduğu, yani mesleki sonuç

beklentilerinin cinsiyet değişkeniyle anlamlı bir ilişki içerisinde olmadığı düşünülebilir. Sonuç olarak, ele alınan değişkenlerden sadece Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Sosyal Statü alt boyutunun cinsiyet değişkeniyle ilişkili olabileceği anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "farklı alanlardan öğretmen adaylarının, akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları eğitim aldıkları alanlara göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" seklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda Mesleki Sonuç Beklentisi Ölçeği puanlarının ($F=2,695$; $p<.05$) ve Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Sosyal Statü alt ölçek puanlarının ($F=3,246$; $p<.05$) alana göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin diğer iki alt ölçek puanlarının önemli bir fark göstermediği görülmüştür ($p>.05$). Sözü edilen farklılaşmaların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD post hoc testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre Mesleki Sonuç Beklentileri için sağlık bilimleri – fen ve edebiyat, iktisadi bilimler – spor bilimleri, fen ve edebiyat – sanat bilimleri, sanat bilimleri – mühendislik bilimleri gibi alanlar arasında önemli farklar olduğu görülmüştür. Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Sosyal Statü alt ölçeği için ise sağlık bilimleri – turizm alanı, turizm alanı – mühendislik bilimleri ve iktisadi bilimler – mühendislik bilimleri gibi alanlar arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklı puan ortalamaları eğitim alınan alana göre bireyin akademik anlamda kendini yeterli görme düzeyinin değişebileceğini göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "farklı alanlardan öğretmen adaylarının, akademik özyeterlik toplam ve alt ölçek puanları ve mesleki sonuç beklentisi ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt bulabilmek için pearson-moment çarpım korelasyonu yapılmış ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Akademik Özyeterlik Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanlarıyla Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği Puanlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Değişkenler	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***
1.	Mesleki Sonuç Beklentisi	1				
2.	Sosyal Statü	,067	1			
3.	Bilişsel Uygulamalar	,073	,414**	1		
4.	Teknik Beceriler	,089	,421**	,575**	1	
5.	Akademik Özyeterlik (Toplam)	,089	,717**	,917**	,721**	1

** Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2 incelendiğinde farklı alanlarda eğitim almış öğretmen adaylarının Akademik Özyeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanlarıyla Mesleki Sonuç Beklentileri Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel anlamda önemli bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Anlamlı bulunan korelasyon değerlerinin Akademik Özyeterlik Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları arasında olduğu görülmektedir ki, bu da ölçeğin bütünlüğü açısından olumlu değerlendirilebilecek bir durumdur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı alanlarda eğitim görmüş öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algısı ve mesleki beklentileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda, söz konusu değişkenlere ilişkin elde edilen veriler bu değişkenler arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermiştir. Literatüre bakıldığında bu iki değişkenin daha önce birlikte ele alındığı bir araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma, bireyin verilen bir akademik görevi belirlenmiş olan bir başarı seviyesinde yapabileceği konusundaki algısı olarak tanımlanan akademik özyeterliğin, yine Bandura'nın 'sonuç beklentisi' kavramıyla yakından ilişkili olan mesleki sonuç beklentileri arasında bir ilişki olabileceği varsayımından hareketle yapılmıştır.

Araştırmada Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Sosyal Statü alt boyutundan elde edilen veriler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklı puanlar aldıklarını göstermektedir. Bu farklılık erkek öğretmen adaylarının lehinedir. Yani erkek öğretmen adayları, bayan öğretmen adaylarına göre sosyal ortamlarda daha aktif bir performans göstermektedirler. Ölçeğin bu alt boyutunda yer alan maddelere bakıldığında sınıfta tartışmalara katılma, ders dışı aktivitelerde aktif görev alma, öğretim elemanlarıyla daha yakın ilişki kurabilme ve onların saygısını kazanma gibi sosyal beceri gerektiren davranışları içerdiği görülmektedir. Bu da erkek öğretmen adaylarının akademik özyeterliğin sosyal davranışlarla ilgili boyutunda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Cinsiyetler arasındaki bu farklılığın sebebi ataerkil bir kültürün sonucu olabilir. Nitekim bu tür kültürlerde, erkek birey çocukluğundan beri daha aktif davranmaya ve daha erken yaşta sorumluluk almaya teşvik edilmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında dikkat çeken önemli bir bulgunun da eğitim alınan alana göre mesleki sonuç beklentisi ve akademik özyeterliğin sosyal statü boyutunun farklılaştığı bulgusu olmaktadır. Mesleki sonuç beklentisi değişkeni için bakıldığında, mevcut ülke şartlarında mesleğinde başarılı olma, ilerleme, kendini geliştirme ve mesleki doyum sağlama gibi özelliklerin sonuç beklentilerini de pozitif yönde etkilediği düşünülebilir. Akademik özyeterlik değişkeni açısından bakıldığında ise mevcut farklılıkların alınan eğitimin nitelik ve niceliği ile tutarlı olabileceği düşünülmektedir. Daha yoğun bir ders yükünün olduğu ve akademik becerilerin ön plana çıktığı sağlık bilimleri ve mühendislik gibi alanlarda eğitim görmüş adayların akademik özyeterlik inançlarının daha yüksek olması bu tezi desteklemektedir.

KAYNAKÇA

Bandura, A., (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Rewiev*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A., (1994). "Self-efficacy". In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4: 71-81.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Ekici, G., (2009). Biyoloji Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), , 111-124.

Ekici, G., (2012) Academic Self Efficacy Scale: The Study of Adaptation To Turkish, Validity and Reliability. *Hacettepe Universty Journal of Education.* 43:174-185.

Işık, E. (2010). *Sosyal Bilişsel Kariyer Teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi.* Yayımanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N., (2007) *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Nobel Yayınları (17. Baskı), Ankara.

Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-130). New Jersey: John Wiley & Sons.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Schunk, D.H., (1991) "Self-efficacy and Academic Motivation", *Educational Psychologist*, (26), 207-231.

Sucuoğlu, H., (2003). "*İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri",* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. In A Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Chancing Societies. (202-231). New Yorg, Cambridge Universty Press.*



ANNE VE BABA EĞİTİM DÜZEYLERİ İLE 10 YAŞ ÇOCUĞUNUN DUYGUSAL ZEKA PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kerem COŞKUN

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, anne ve babanın eğitim düzeyi ile 10 yaş çocuğunun duygusal zeka performansı arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma, korelasyonel araştırma yönteminde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile ulaşılan 240 10 yaş çocuğu oluşturmuştur. Veriler Coşkun, Öksüz ve Yılmaz (In review) tarafından geliştirilen 10 Yaş Dönemi Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) ile elde edilmiştir. Veriler, Spearman Brown katsayısı ve basit doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, annenin eğitim düzeyi ile 10 yaş çocuğunun duygusal zeka performansı arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu (r= .50), buna karşılık babanın eğitim düzeyi ile 10 yaş çocuğun duygusal zeka performansı arasında düşük düzeyli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (r =.25). Regresyon analizi sonuçları ise annenin eğitim düzeyi ile 10 yaş çocuğunun duygusal zeka performansı değişkenlerine dayalı olarak oluşturulan modelin, varyansı orta düzeyde açıkladığını tespit etmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, ebeveyn-çocuk etkileşimi çerçevesinde ele alınmış ve tartışılmıştır.
Anahtar Sözcükler: Duygusal zeka, 10 yaş dönemi çocuğu, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi..

ABSTRACT

The present study seeks out investigating relationship between maternal and parental educational level and emotional intelligence performance of 10 years old children. It was designed I correlational research. 240 children were included in research sample through convenient sampling. Data was collected through the TYEIS developed by Coskun, Oksuz, & Yilmaz (In review). The Data was analysed through Spearman Brown Correlation Coefficient, and linear regression. Findings of the research indicated that there is modest correlation between maternal education level and children's emotional intelligence performance (r=. 50) while there is weak correlation between paternal education level and children's emotional intelligence performance (r= .25). Linear regression analysis revealed that the model constructed with maternal education level and 10 years old children's emotional intelligence performance explains variance modestly. Results of the research was addressed in the light of the interaction between parents and children.
Keywords: emotional intelligence, 10 years old chid, maternal education level, paternal education level.

GİRİŞ

Birey doğduğu andan itibaren bilişsel, duyuşsal ve motor becerilerini kullanarak, kurmuş olduğu etkileşimler yoluyla çevresine uyum sağlama çabası içerisindedir. Birey ilk önce annesi ile etkileşim kurar, daha sonra babası, ailesi ve sosyal çevresi ile etkileşim tesis eder. Bu etkileşimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi için gelişim alanlarında bir takım

becerilere sahip olmak gerekir. Duyuşsal beceriler, bu gelişim alanlarından bir tanesidir. 1990'lı yılların başından itibaren duyguların insan hayatının her alanında çok önemli olduğu ortaya çıkmış ve bu nedenle duyuşsal alan becerilerine ilişkin kavramlar geliştirilmiştir. Geliştirilen bu kavramlardan birisi de duygusal zekadır.

Duygusal zeka, genel olarak duyguların aklı olumlu sonuçlar alacak şekilde yönlendirmesini, duyguların yönetilmesini, yerinde ve uygun biçimde ifade edilmesini, bireyin sosyal ilişkilerinde başarılı olmasını sağlayan bir yapı olarak tanımlanabilir (Weisinger, 2006). Duygusal zeka ile ilgili çok fazla tanımlamalar yapılmış olsa da, kavramsal düzeyde modeller ve yaklaşımlar yetenek modeli, karışık modeller ve kişilik özellikleri yaklaşımı olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (Matthews, 2006).

Duygusal zeka ile ilgili geliştirilen bütün ve tanımlar ve modeller, kişiler arası ilişkileri, empatiyi, duyguların doğru hissedilip ifade edilmesini, yönetimini ön plana çıkarması açısından birbirleriyle örtüşmektedirler (Cherniss, 2010). Bütün tanımlamalar ve modellere dayalı olarak, duygusal zeka becerilerinin geliştirilmesi, bireyin öz-sayı düzeyinin armasına, kendi potansiyelinden maksimum düzeyde yararlanmasını, başkalarının duygularını anlamasını, sosyal ilişkilerindeki doyum düzeyinin yüksek olmasını, zor duygularla ve stresle etkili şekilde başa çıkabilmesini sağlayabileceği yorumu yapılabilir (Bar-On, 1997).

Duygusal zeka becerilerinin etkisi akademik başarıda, kaliteli sosyal ilişkilerin tesis edilmesinde, davranış problemlerinin azaltılmasında, hayat doyumunda ve iyi oluş düzeyinde hissedilir (Di Fabio & Kenny, 2011; Ferrando, Prieto, Almeida, Ferrandiz, Bermejo, Lopez-Pina, Hernandez, Sainz, Fernandez, 2010; Jellesma, Rieffe, Terwogt & Westenberg, 2011; Qualter, Whiteley, Hutchinson, & Pope, 2007; Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso, & Salovey, 2012). Bu becerilerin geliştirilmesinde şüphesiz çevre ile kurulan ilişkinin niteliği çok önemlidir.

İlişkiler ise aile ile kurulan bağlanmalara dayalı olarak şekillenir. Ebeveynlerle kurulan bağlanmalar, bireyi bütün hayat alanlarında, tüm yaşantısı boyunca etkiler. Ebeveynlerle kurulan bağlanmaların niteliği, yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkar ve geri döndürülemez ve değiştirilemez özelliktedir (Sroufe, 1989). Anne ve baba ile kurulan ilişkiler farklı nitelikte olabileceği gibi çocuğun gelişiminde farklı etkilere de sahip olabilir. Anne ile kurulan ilişki çocuğun duygusal ve bilişsel gelişiminde çok önemli bir göstergedir (Pianta ve Egeland, 1994). İlgili, destekleyici, sıcak anne-çocuk ilişkisi, çocuğun sosyal, bilişsel becerileri kazanmasında ve yetkin bir dil becerisine sahip olabilmesinde çok önemli role sahiptir (Brack, Gay ve Matheny, 1993; Baumrind, 1983, 1989; Gottman, Katz ve Hooven, 1997; Kenny ve Gallagher, 2002). Buna karşılık annelerin duyarsız bir ebeveynlik sergilemesi, çocuğun davranış problemlerinin ve depresyon düzeyinin artması ile ilişkilidir (Easterbrooks, Bureau ve Lyons-Ruth, 2012).

Çocuğun diğer ebeveyni olan baba ile kurmuş olduğu ilişkinin niteliği de çok önemlidir (Bowlby, 1988; Lamb, 2002; van IJzendoor ve De Wolff, 1997). Baba ile kurulan ilişki, çocuğun akademik başarısında ve sosyal-duygusal gelişiminde önemli işlevlere sahiptir (Brack ve diğ., 1993; Howard, Lefever, Borkowski ve Whitman, 2006; Kenny ve Gallagher, 2002; Roopmarine, Krishnakumar, Metindogan ve Evans, 2006; Tamis-LeMonda ve Cabrera, 2002). Çocuğun babasından ayrılması veya zayıf ilişkisinin olması, çocukta uyum sorunu ortaya çıkardığı buna karşılık babası ile düzenli ve nitelikli ilişkisinin olması, iyi oluş düzeyini artırmaktadır (Furstenberg, Morgan ve Allison, 1987).

Ebeveynler ile kurulan ilişkinin niteliği, çocuğun bilişsel, duyuşsal becerileri kazanmasında çok önemlidir. Ancak bu ilişkinin niteliğini belirleyen birçok demografik faktör bulunmaktadır. Ebeveynlerin eğitim durumu, bu ilişkinin niteliğinin belirleyen, çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkileyen demografik faktörlerdendir (Haartman ve Haavind, 1981; Laosa, 1980, 1982; Noble, Houston, Brito, Bartsch, Kan ve Kuperman; Schork, 2015; Semba, de Pee, Sun, Sari, Akhter, Bloem, 2008). Bu çalışmada anne ve

babanın eğitim düzeylerinin, 10 yaş dönemi çocuklarının duygusal zeka performansı arasındaki ilişkinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni: İki değişken arasındaki ilişki incelendiğinden çalışma nicel araştırma desenlerinden korelasyonel desende yürütülmüştür. Korelasyonel araştırmalarda, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü ve kuvveti hiçbir manipülasyon yapılmadan incelenir (Cohen, Manion ve Morrison, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2009).

Araştırmanın Örneklemi: Araştırma evreninde yer alan bütün 10 yaş çocuklarının listesinin olmaması, rastgele örnekleme alınamaması, ekonomik, zaman ve ulaşım açısından zoruklar gibi nedenlere evreni teşmil edebilecek örnekleme stratejileri kullanılmıştır. Bu amaçla uygun örneklem stratejisi kullanılarak, Samsun ve Artvin illerinde öğrenim görmekte olan 240 10 yaş dönemi çocuğuna ulaşılmıştır (Cohen ve diğ., 2013; Fraenkel ve Wallen, 2009). Örneklemde yer alan katılımcı öğrencilerin ebeveynlerine ilişkin eğitim durumuna ilişkin özellikler Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1: Anne Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Eğitim Düzeyi	f	%	M	SD
İlkokul	66	27.3	20.09	2.96
Ortaokul	48	19.8	24.02	2.93
Lise	52	21.5	25.23	2.83
Üniversite	74	31.4	26.40	3.12

Tablo 1'de gösterilen bulgular, araştırma örnekleminde yer alan 10 yaş dönemi çocuklarının annelerinin 66'sı (% 27.3) ilkokul mezunu, 48'i (% 19.8), ortaokul mezunu, 52'si (%21.5) lise mezunu ve 74'ü (%31.4) üniversite mezunu olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 2: Baba Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular

Eğitim Düzeyi	f	%	M	SD
İlkokul	19	7.9	23.78	2.87
Ortaokul	60	24.8	22.93	2.98
Lise	69	28.5	24.19	3.24
Üniversite	92	38.8	25.25	3.63

Tablo 2'de elde edilen bulgular, araştırma örnekleminde yer alan 10 yaş dönemi çocuklarının babalarının 19'u (% 7.9) ilkokul mezunu, 60'ı (% 24.8), ortaokul mezunu, 69'u (% 28.5) lise mezunu ve 92'sı (% 38.8) üniversite mezunu olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı: Çalışmada veriler Coşkun, Öksüz ve Yılmaz (in review) tarafından geliştirilen On Yaş Duygusal Zeka Ölçeği (OYDZÖ) ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı, 10 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. . Ölçek, *"Doğru Değil", "Biraz Doğru"* ve *"Çok Doğru"* olmak üzere üçlü olarak dercelendirilmiştir. cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçeği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı .89 ve iyi düzeyde model uyumuna sahiptir

Verilerin Analizi: Anne ve baba eğitim düzeyi kategorik değişken, OYDZÖ'de alınan toplam puan sürekli değişken olduğundan dolayı bu değişkenler arasındaki korelasyonun hesaplanmasında Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyonu ile hesaplanmış, ortaya çıkan ilişkiye dayalı olarak regresyon modeli oluşturulmuştur (Field, 2009).

BULGULAR VE YORUMLAR

Ebeveyn eğitim durumu değişkeninin kategorik değişken, OYDZÖ'den alınan toplam puanın kategorik değişken olması nedeniyle, her iki değişken arasındaki ilişkinin tespit edilmesinde Spearman-Brown Sıra Farkları Katsayısı ile analiz edilmiştir (Field, 2009). Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyonuna ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Anne Eğitim Düzeyi ile OYDZÖ Toplam Puanı Arasındaki İlişkiye ilişkin bulgular

Değişkenler	N	r	p
Anne Eğitim Düzeyi	240	.50*	.00**
OYDZÖ Toplam Puanı			

Note: * Two-Tailed; **p < .01.

Bulgular, OYDZÖ toplam puanı ile annenin eğitim seviyesi arasında .41 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r= .41, p< .01). Bir başka ifade ile 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansı ile annenin eğitim seviyesi arasındaki ilişki katsayısı .41 bulunmuş ve bu ilişkinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Baba Eğitim Düzeyi ile OYDZÖ Toplam Puanı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Değişkenler	N	r	p
Baba Eğitim Düzeyi	240	.25*	.00**
OYDZÖ Toplam Puanı			

Note: * Two-Tailed; **p < .01.

Spearman-Brown Sıra Farkları Korelasyonu analizi sonucunda OYDZÖ toplam puanı ile babanın eğitim düzeyi arasında pozitif yönde .25 düzeyinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Analiz bulguları, 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansı ile babanın eğitim düzeyi arasında pozitifi yönde zayıf düzeyli, anlamlı bir ilişkin olduğunu göstermektedir ($r= .25$, $p< .01$).

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile 10 yaş çocuğunun duygusal zeka performansı arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemek ve bu değişkenlere bağlı olarak model oluşturmak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5: Anne Eğitim Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	r	R^2	ΔR^2	F
Duygusal Zeka Performansı	20.78	.45	.50	46.57	.00				
	1.44	.16	.50	8.94	.00	.50	.25	.25	80.00
Anne Eğitim Düzeyi									

Annenin eğitim düzeyi ve 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansı değişkenlerine dayalı olarak oluşturulan regresyon modeli, varyansı orta düzeyde açıklamaktadır. Bu bulguya bağlı olarak anne eğitim düzeyi değişkeninin, 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansını orta düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılabilir. Anne eğitim düzeyinin B katsayısı 1.44 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, annenin eğitim düzeyi bir kademe arttıkça, 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansı 1,44 puan artmakta olduğunu göstermektedir.

Tablo 6: Baba Eğitim Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p	r	R^2	ΔR^2	F
Duygusal Zeka Performansı	22.00	.70	.25	31.76	.00				
	.83	.21	.25	3.78	.00	.25	.05	.05	14.31
Baba Eğitim Düzeyi									

Baba eğitim düzeyi ve 10 yaş dönemin çocuğunun duyusal zeka performansı değişkenlerine bağlı olarak oluşturulan regresyon modeli, varyansı zayıf düzeyde açıklamaktadır. Bu sonuç, babanın eğitim düzeyi değişkeninin, 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansını çok zayıf düzeyde yordadığını tespit etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada anne ve babanın eğitim düzeyinin 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka düzeyi arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma soncunda elde edilen sonuçlar, annenin eğitim düzeyi değişkeninin babanın eğitim düzeyi değişkenine göre 10 yaş dönemi çocuğun duygusal zeka düzeyini daha iyi yordadığını, anne eğitim düzeyi ile 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansı arasında daha yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bilişsel, duyuşsal ve motor öğrenmeler, çevre ile kurulan etkileşim ve iletişim yolu ile gerçekleşir. Bu etkileşim ve iletişimin nitelik ve kalitesi, ebeveynlerin sahip olduğu demografik faktörlerden etkilenir. Bu demografik faktörlerden birisi de ebeveynlerin sahip olduğu eğitim düzeyidir.

Anne eğitim düzeyinin 10 yaş dönemi çocuğunun duygusal zeka performansı arasında daha yüksek düzeyli ilişkinin olması ve duygusal zeka performansını daha fazla yordaması Bowlby (1973) tarafından geliştirilen bağlanma kuramı ile açıklanabilir. Bağlanma teorisi, bireyin sağlıklı duygusal ve sosyal gelişimi ve duyguların nasıl kontrol edileceğini öğrenmek için bebeklik döneminde ebeveyn ve diğer kişilerle ilişki kurması gerektiğini öne sürer. Baba ve diğer kişiler, çocukları ile sosyal etkileşim kurar ve bebeklik döneminde çocuk bakımında fazla sorumluluk üstlenmeleri durumunda anne kadar etkili bağlanma figürü olabilirler (Holmes, 1993). Bebeklik döneminde ebeveynlerin bireyin ihtiyaç ve isteklerine karşı sıcak ve ilgili davranması, güvenli bağlanmayı sağlamakta ve güvenli bağlanma stili ise sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimi mümkün kılar. Bu süreçte ebeveynlerin eğitim düzeyi, güvenli bağlanmayı kolaylaştırıcı faktör olabilir.

KAYNAKÇA

Baumrind, D. (1983). Rejoinder to Lewis's reinterpretation of parental firm control effects: Are authoritative families really harmonious?. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 132-142.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation* (Vol. 2). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent–child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Brack, G., Gay, M. F., & Matheny, K. B. (1993). Relationships between attachment and coping resources among late adolescents. *Journal of College Student Development*, 34 (3), 212-215.

Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Toward clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology*, *3*(2), 110-126.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Routledge.

Di Fabio, A., & Kenny, M.E. (2011). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 1 (1), 1-15.

Easterbrooks, M., Bureau, J. F., & Lyons-Ruth, K. (2012). Developmental correlates and predictors of emotional availability in mother–child interaction: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Development and Psychopathology*, *24*(1), 65-78.

Ferrando, M., Prieto, M.D., Almeida, L.S., Ferrandiz, C., Bermejo, R., Lopez-Pina, J.A., Hernandez, D., Sainz, M., & Fernandez, C. (2010). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20 (10), 1-10.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.

Furstenberg, F.F., Morgan, S. P., & Allison, P. D. (1987). Paternal participation and children's well-being after marital dissolution. *American Sociological Review*, 695-701.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Psychology Press.

Hartmann, E., & Haavind, H. (1981). Mothers as teachers and their children as learners: A study of the influence of social interaction upon cognitive development. *Communication in development*, 129-158.

Holmes, J (1993). *John Bowlby & Attachment Theory*. Makers of modern psychotherapy. London: Routledge.

Howard, G. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basics.

Jellesma, F.C., Rieffe, C., Terwogt, M.M., Westenberg, M. (2011). Children's sense of coherence and trait emotional intelligence: A longitudinal study exploring the development of somatic complaints. *Psychology & Health*, 26 (3), 307-320.

Kenny, M.E., Gallagher, L.A. (2002). Instrumental and social/relational correlates of perceived maternal and paternal attachment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 203-219.

Lamb, M.E. (2002). Infant–father attachments and their impact on child development. In C.S. Tamis-LeMonda & N.J. Cabrera (Eds.), Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives (pp. 93–118). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Laosa, L.M. (1980). Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: the in□influence of culture and education on maternal behavior. *Child Development, 51*, 759-765.

Laosa, L.M. (1982). School, occupation, culture, and family: the impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 791–827.

Matthews, B. (2005). *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*. London: McGraw-Hill Education.

Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., ... & Schork, N. J. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature neuroscience*, *18*(5), 773-778.

Pianta, R. C., & Egeland, B. (1994). Predictors of instability in children's mental test performance at 24, 48, and 96 months. *Intelligence*, *18*(2), 145-163.

Qualter, P., Whiteley, Y., Hutchinson, J.M., & Pope, D.J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23 (1), 79-95.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30*(4), 344-366.

Roopnarine, J.L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent–child academic interaction, parent–school interactions, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238–252.

Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N., & Bloem, M. W. (2008). Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh: a cross-sectional study. *The Lancet*, *371*(9609), 322-328.

Sroufe, L.A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology (Vol. 1, pp. 261–294). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tamis-LeMonda, C.S., & Cabrera, N.J. (Eds.). (2002). Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

van IJzendoorn, M.H., & De Wolff, M. (1997). In search of the absent father – Metaanalyses of infant–father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child development*, *68*(4), 604-609.

Weisinger, H. (2006). *Emotional intelligence at work.* New York: John Wiley & Sons.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Massachusetts: MIT press.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALGILADIĞI AKADEMİK ÖZERKLİK DESTEĞİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON CRITICAL THINKING SKILLS AND ACADEMIC AUTONOMY SUPPORT PERCEIVED BY THE PRIMARY TEACHERS CANDIDATES

Şükran CALP, Erzincan Üniversitesi, demetsukran_calp@hotmail.com

Esra Rabiye KARAMAN, Erzincan Üniversitesi, esrakaraman12@gmail.com

Feyza ÇAVUŞOĞLU, Erzincan Üniversitesi, feyzacavusoglu24@gmail.com

ÖZ

Özerklik, bireyin davranışını istemli ve öz onaylı (self-endorsed) olarak sergileme ihtiyacıdır. Davranış istemli ve bireyin kendi seçimiyle gerçekleştiğinde özerlik meydana gelirken, bireyin kendine yabancı olarak algıladığı güçler tarafından zorla veya baskıyla gerçekleştiğinde özerklik ortadan kalkmaktadır. Tüm bunlar için bireyin ilk önce kendisini iyi gözlemlemesi, tanıması ve öz değerlendirme yapması gerekmektedir. Eleştirel düşünmenin temelinde de bireyin kendi düşüncesini gözleyebilme ve bu gözlemleri anlamlandırabilme yeteneği yatmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik alanda algıladıkları özerklik desteği ve eleştirel düşünme becerilerini kendi bakış açılarından belirlemektir. Çalışma nitel araştırma metodolojisine göre desenlenmiş olup bir durum çalışması niteliğindedir. Veri toplama yöntemi olarak "yüz yüze ve telefonla görüşme tekniği" kullanılmıştır. Araştırmaya Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 58 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar üniversitedeki özerkliği tüm yönleriyle değerlendirebilmek için okulda en çok zaman geçirmiş sınıf olması ve öğretmen olmaya en yakın sınıf olması bakımından dördüncü sınıflardan tercih edilmiştir. Verilerin yorumlanması ve açıklanmasında nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bulgular çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının çevrelerinden hiçbir zaman özerklik desteği alamadığını açıkça göstermekle birlikte, adaylardan bazılarının böyle bir farkındalıkları olmadığını da gözler önüne sermiştir. Algıladıkları özerklik desteğine göre gruplandırılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri Görecelilik, Kanıt kullanma, Özgüven, Sistematiklik, Doğruyu arama/Nesnel davranma, Açık fikirlilik ve Öğrenme motivasyonu diye adlandırılan alt kategorilerde toplanmıştır. Eleştirel düşünmenin birçok boyutunun aslında özgünlüğü ve özerk düşünceyi kapsadığı dikkate alındığında bireylerin özerklik için teşvik edilmesinin, eleştirel düşünceye de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öz belirleme kuramı, özerklik, özerklik desteği, eleştirel düşünme

ABSTRACT

Autonomy is the need to experience one's behavior as volitional and *self-endorsed.* Students are autonomous when they willingly devote time and energy to their studies. The term autonomy literally refers to regulation by the self. Its opposite, heteronomy, refers to controlled regulation, or regulation that occurs without self-endorsement. When autonomous, people experience themselves as initiators of their own behavior; they select desired outcomes and choose how to achieve them. Regulation through choice is characterized by flexibility and the absence of pressure. By contrast, being controlled is characterized by greater rigidity and the experience of having to do what one is doing. There is intention, but lacking is a true sense of choice. There are

the ability of observation individuals' their own thoughts and the ability of interpretation of these observations on the basis of critical thinking. The main purpose of this study to determine perceived autonomy support of teacher candidates by their own perspective in the academic field and to determine their critical thinking skills. This study is organized according to the qualitative research methodology and it is a case study. As data collection methods, "face to face or telephone interview technique" are used. The participants of this study are 58 fourth grade students in Erzincan University, Faculty of Education, Department of Primary Education. The findings clearly show that more than half of the teacher candidates involved in the study do not never feel autonomy support from their environment. Moreover, some of them do not have an awareness about autonomy support. The critical thinking skills of teachers grouped according to their perceived support of autonomy are categorized in the following sub-categories: Relativity, using evidence, self-confidence, systematicity, truth-seeking/objects behavior, open-mindedness and learning motivation..

Keywords: Self determination theory, autonomy, autonomy support, critical thinking

GİRİŞ

Öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırdığı, öğrenmenin merkezinde bulunduğu ve etkin olduğu öğrenme ortamları son yıllarda önem kazanmıştır. Bu öğrenme ortamlarında sadece öğrenen değil, öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiklerini kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Öğrencilerden bilgiye onu ezbere almak yerine akıl süzgecinden geçirerek, düşünerek ulaşmaları beklenmektedir. Bir başka ifadeyle soru sormayan, düşünmeyen, her duyduğuna sorgulamadan "evet, öyledir" diyen nesiller yerine, meselelere farklı perspektiflerden bakan, özerk ve eleştirel düşünen, kendi davranışının sorumluluğunu üstlenen ve bunun sonucunda öz değerlendirme yapan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için eleştirel düşünme becerisi ve özerklik çok önemli bir konumda durmaktadır.

Öğrencinin öğrenim sürecinde etkin hale gelmesi ile birlikte ihtiyaçları da değişmiştir. Bu psikolojik ihtiyaçlardan biri özerkliktir. Öz belirleme kuramına göre özerklik, kişinin benimsediği değerleri ve ilgi alanı doğrultusunda temellendirdiği ve içselleştirdiği eylemleriyle ilişkilidir. Kuram, toplumsallaşma sürecinde özerklik destekleyiciliği ile kontrol edicilik arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Kontrol edilmeye karşı aile, öğretmen ya da diğer otoriteler tarafından özerklik destekleyiciliğinin, okulda iç ve özerk motivasyon, öz saygı, yaşam doyumu, iyi olma ve algılanan yeterlikle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkaran birçok araştırma bulgusu mevcuttur (Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; Vallerand, 1997; Vallerand, Fortier ve Guay, 1997; Chirkov ve Ryan, 2001; Assor, Kaplan ve Roth, 2002; Cihangir-Çankaya, 2005; Downie, Chau, Koestner, Barrios, Rip ve Sawsan, 2007; Zhou, Ma ve Deci, 2009; Ferguson, Kasser ve Jahng, 2011; Soenens, Park, Vansteenkiste ve Mouratidis, 2012).

Özerklik, bireyin davranışını istemli ve öz onaylı (self-endorsed) olarak sergileme ihtiyacıdır. Davranış istemli ve bireyin kendi seçimiyle gerçekleştiğinde özerlik meydana gelirken, bireyin kendine yabancı olarak algıladığı güçler tarafından zorla veya baskıyla gerçekleştiğinde özerklik ortadan kalkmaktadır (Dehaan, Hirai ve Ryan, 2015). Özerklik bireyin eylemlerini gerçekleştirirken psikolojik bir özgürlük ve irade duygusu deneyimlemesini ifade eder (deCharms 1968 akt:Berghe, Vansteenkiste, Cardon ve Kirk, 2014). Bir başka tanımda özerklik, bir davranışı dışsal olay veya güçlerin baskısı ve başlatması ile değil, bireyin kendinden kaynaklı, içsel sebeplerle başlatması, kabullenmesi ve onaylamasıdır (Mclnerney ve Etten, 2004)

Öz belirleme kuramı, insanların davranışlarını hangi sebeple başlattığı ve sürdürdüğü ile ilgili bir anlayış sağlayan; sosyal bağlamda insan motivasyonu, duyguları ve kişiliği içine alan bir makro teoridir. Kuram, bireylerin öğrenmeye en iyi şekilde motive olmaları için

davranışlarının istemli olması ve öz belirlemeli olması gerektiğini anlatır (Berghe ve diğerleri, 2014).

Öz belirleme kuramına göre (Ryan ve Deci, 2000) insanlar kendi kişisel hedef, değer ve ilgilerini eyleme dönüştürdüklerinde özerklik duygusu yaşarlar. Özerklik destekleyici eylemler kümesi; seçim hakkı sağlama, kontrolü en aza indirgeme, diğerlerinin duygu ve bakış açılarını kabul etme ve kişinin eylemlerini kendisinin başlatmasını teşvik etme gibi davranışlar içermektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997; Ryan, Sheldon, Kasser ve Deci, 1996).

Özerklik, öğrenme-öğretme ortamında da karşılanması gereken bir ihtiyaçtır. Bu noktada okulda öğretmen ya da öğretim elemanının özerklik destekleyici tutumu önem arz etmektedir. Öğrencinin özerkliğini artırmada öğretmenin en önemli rolü, "bilgiye nasıl ulaşılacağı" veya "bilginin nasıl öğrenileceği" sorularının yanıtları için kaynak kişi ya da bir başka deyişle rehber olmaktır. Öğretmen, öğrencinin kendi öğrenme süreci konusunda farkındalığını sağlamalı ve programların izin verdiği ölçüde hedef belirleme, içerik seçimi, yöntem belirleme ve değerlendirmede söz sahibi olmasına izin vermelidir.

Voller (1997), özerk öğrenme ortamında öğretmenin, öğrenciye yönelik iki tür tamamlayıcı desteği ya da rolü olabileceğinden bahsetmektedir. Öğretmenin teknik rolü, öğrencinin plan yapmasına, kendini değerlendirmesine ya da öğrenmede ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmesine yardım etmek gibi eğitimle ilişkili aktiviteleri içermektedir. Psikososyal rolü ise, öğrenciyi motive etmek ve farkındalığını artırmaktır. Öğretmenin psikososyal desteği, öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk almasına izin vermesi, sabırlı ve hoşgörülü olması, empati kurabilmesi, peşin hükümlü hareket etmemesi, samimi ve açık davranması, öğrencinin karşılaştığı engellerin üstesinden gelmede onlara yardımcı olmasıyla mümkün olabilir.

Öğrenici özerkliği, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin genel sorumluluğunu almasını sağlayan beceri olarak tanımlanır (Ryan, 1993). Öğrenicinin, öğrenme sorumluluğu alması demek, geleneksel olarak öğreticinin üstlendiği öğrenme amaçlarına karar vermek, öğretim yöntemlerini seçmek ve süreci değerlendirmek gibi birçok işlemi kısmen ya da tamamen kendisinin kontrol etmesi anlamına gelmektedir. Tüm bunlar için bireyin ilk önce kendisini iyi gözlemlemesi, tanıması ve öz değerlendirme yapması gerekmektedir.

Eleştirel düşünmenin temelinde de bireyin kendi düşüncesini gözleyebilme ve bu gözlemleri anlamlandırabilme yeteneği yatmaktadır. Paul (1991), eleştirel düşünmeyi, "gözlem ve bilgiye dayanarak sonuca varma" olarak tanımlamaktadır. Özden'e göre (2005) eleştirel düşünme, kendi düşüncelerimizin farkında olup bizim dışımızdakilerin de düşünme süreçlerini göz önünde tutarak öğrendiklerimizi uygulayıp kendimizi ve çevremizdeki olayları, durumları ve düşünceleri anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreçtir. Paul(2005)'e göre; öğrenciler eleştirel düşünmeyi gerçekleştirirken, pasif durumda değil aktif ve etken durumdadırlar. Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini kullanarak, daha açık ve net olup, derinlik kazandıkları gibi olaylara daha ilgiyle ve daha mantıksal yaklaşırlar (Şahinel, 2002).

Eleştirel düşünme bireylerde olması gereken önemli bilişsel becerilerdendir. Bununla birlikte bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olması eleştirel düşünme becerilerini kullanabildikleri anlamına gelmemektedir. Başka bir ifade ile bir bireyin belli eleştirel düşünme becerilerine sahip olması bu becerileri uygun durumlarda kullanacağı anlamına gelmemektedir. Bireyleri "eleştirel düşünebilir" kılan şeyin onların bilişsel becerilerinden ziyade eleştirel düşünmeye olan eğilimleri olduğu belirtilmektedir (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006).

Bireylerde (eleştirel) düşünme becerilerinin geliştirilmesini etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bu değişkenlerden okul, planlı programlı olması ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini rastlantısallıktan kurtarması açısından diğer değişkenler içinde oldukça önemli bir yere sahiptir (Alkın-Şahin, Tunca, 2015). Üniversite düzeyindeki eleştirel düşünme ders ve kursları öğrencinin üç alandaki gelişimini hedeflemektedir (Kurfiss, 1988 aktaran: Özden, 2005):

1. Tartışma yeteneği: Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin geliştirilmesi.

2. Bilişsel süreci anlama: Öğrencinin mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenmesi; yorumlamada bir iddia, hipotez ya da delile dayalı olarak, bir problem veya durumun zihinsel modelini oluşturması.

3. Entelektüel gelişme: Öğrencinin her şeyi siyah-beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan, kendi duygu ve paradigmalarını aşıp düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükselmesi.

İşte öğrencinin kendi duygu ve paradigmalarını aşıp bağımsız düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükselmesi, bir anlamda düşüncenin en özerk olduğu hali temsil etmektedir. Bu noktadan hareketle eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin özerk düşünme ve özerk öğrenme becerisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenici özerkliğinin ve eleştirel düşünmenin desteklendiği sınıf ortamlarının oluşturulması için öğretmenlerin sınıf içinde özerkliği ve eleştirel düşünmeyi destekleyen davranışları göstermeleri ve öğrencinin merkezde olduğu öğretim programlarını etkili biçimde uygulamaları gerekmektedir. Bu da her şeyden önce, öğretmenlerin, özerkliğin ve eleştirel düşünmenin önemine dair bilinçli olmalarına bağlıdır. İşte bu çalışma, öğretmen adaylarının öğrenici özerkliği ve eleştirel düşünmeyle ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemeyi hedeflemektedir. Çalışma, öğretmen adayları için özerklik, özerklik desteği ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme açısından önemlidir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik alanda algıladıkları özerklik desteği ve eleştirel düşünme eğilimlerini kendi bakış açılarından belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, akademik alanda üniversite öğretim elemanları, sınıf arkadaşları ve ailelerinden oluşan yakın çevrelerinden özerklik desteği almakta mıdır?

2. Çevrelerinden her zaman özerklik desteği hisseden öğretmen adayları kendi eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl betimlemektedir?

3. Çevrelerinden ara sıra özerklik desteği hisseden öğretmen adayları kendi eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl betimlemektedir?

4. Çevrelerinden hiçbir zaman özerklik desteği hissetmeyen öğretmen adayları kendi eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl betimlemektedir?

YÖNTEM

Çalışma deseni

Çalışma nitel araştırma metodolojisine göre desenlenmiş olup bir durum çalışması niteliğindedir. Veri toplama yöntemi olarak "yüz yüze ve telefonla görüşme tekniği" kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmaya Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 58 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar üniversitedeki özerkliği tüm yönleriyle değerlendirebilmek için okulda en çok zaman geçirmiş sınıf olması ve öğretmen olmaya en yakın sınıf olması bakımından dördüncü sınıflardan tercih edilmiştir.

Veri toplama süreci ve analiz

Araştırmacılar, öğrencilerle yüz yüze ve telefonla görüşmeler gerçekleştirmiştir ve bu görüşmelere katılım için gönüllülük esası uygulanmıştır. Görüşmeler öğrencilerin 49'u ile yüz yüze ve öğretim elemanının fakültedeki odasında yapılmıştır. 9 öğrenci ile telefon görüşmesi gerçekleştirilmiş ve öğrencinin izni ile söyledikleri kayıt altına alınmıştır. Yüz yüze yapılan her bir görüşme ortalama 35-40 dakika sürmüştür. En uzun telefon görüşmesi ise 22 dakika sürmüştür.

Katılımcılara özerkliğin ve eleştirel düşünmenin ne olduğuyla ilgili açıklamalar yapılmış ve bu bağlamda ilk önce aşağıdaki soru yöneltilmiştir.

> 1. Üniversite öğretim elemanları, sınıf arkadaşları ve ailenizden oluşan yakın çevrenizden özerklik desteği hissediyor musunuz?

Algıladıkları özerklik desteğinin derecesine göre üç grupta toplanan öğrencilere eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik aşağıdaki soru yöneltilmiştir.

> 2. Eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Eleştirel düşünme eğiliminizi nasıl betimlersiniz? Nasıl tarif edersiniz?

Verilerin yorumlanması ve açıklanmasında nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analiz ile verilerin analizi ve yorumlanmasında aşağıdaki aşamalar uygulanmıştır.

Bunlar sırayla; (1) betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması, (4) bulguların yorumlanması

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma; araştırma sorularından ve araştırma konusunun kavramsal çerçevesinden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi; bu aşamada daha önceden oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir.

3. Bulguların tanımlanması; bu aşamada düzenlenen veriler tanımlanmış, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Çalışma kapsamında doğrudan alıntılar verilirken öğrenciler için "Ö1, Ö2, Ö3, Ö58…" gibi kod aldlar kullanılmıştır. Sayı numaraları öğrencilerle görüşme sırasını belirtmektedir.

4. Bulguların yorumlanması; bu aşamada tanımlanan bulgular açıklanmış ve anlamlandırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla soru formu hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde konunun açıklanabilecek kadar kapsamlı ve öz olmasına dikkat edilmiş, bu aşamada da uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca araştırmanın güvenirliği için öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Öğretmen adayları, akademik alanda üniversite öğretim elemanları, sınıf arkadaşları ve ailelerinden oluşan yakın çevrelerinden özerklik desteği almakta mıdır?

Öğretmen adaylarının özerklik hissedip hissetmediği ve özerklik desteği alıp almadığıyla ilgili soruya verdiği tepkiler üç alt başlıkta değerlendirilmiştir. Görüşülen 58 öğrenciden 31'i akademik alanda üniversite öğretim elemanları, sınıf arkadaşları ve ailelerinden oluşan yakın çevrelerinden hiçbir zaman destek alamadığını, 3 öğrenci her zaman her durumda desteklendiğini ve 24 öğrenci ise zaman zaman ve duruma göre özerklik desteği aldığını ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.



Grafik 1. Öğretmen adaylarının algıladığı yakın çevre özerklik desteği

Her zaman her durumda özerklik desteği hissedenler

Bu kategoriyi oluşturan 3 öğretmen adayı, hem üniversite öğretim elemanları, hem sınıf arkadaşları hem de ailelerinden oluşan yakın çevrelerinden her zaman ve her konuda özerklik desteği aldığını ifade etmiştir. Onlara göre bu destek ve inanç kendilerini birçok alanda çok daha güçlü ve kararlı kılmaktadır. Üç öğretmen adayının da söylediklerinden kesitler alınarak aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: … Güvensizlik gibi bir problemin olmaması aslında en önemli destekti. Çünkü sürdürülebilir bir birliktelik ve uygulanabilir her plan karşılıklı diyalog ve samimiyet gerektiren ortamlarda mümkündü… Ben bu ortamı en yakınımdakiler sayesinde kurdum. Desteği de her daim hissettim, bazen bir gülümseme bile bir destek için yeterliydi…

Ö8: Adım Özgür olmalıymış. Her konuda kendim veririm kararımı. Bizimkiler beni senede 1-2 hafta görür görmez. Yazın okul biter ben, kaçar. Para kazanıyorum ve istediğim hayatı yaşıyorum. Hocalarım da her durumda destekçiler. Artık tanıdılar beni. Ben kötü niyetli değilim, anladılar (Gülüyor). Arkadaşım çok yoktur benim. Olanlar yanımda durmayı başarabilenlerdir. Ben hatalarımla kabul ettim kendimi. Yaptıklarım benim, söylediklerim benim.

Ö41: Sırf kültürümün etrafımdaki tüm kadınlara uyguladığı o ezen baskıdan kultulmak için ortaokuldan beri yatılı okuyorum. Hep başarılıydım. Babam bile karışamadı bana. … Sonra pes ettiler anladılar ki bu kız böyle. Şimdi dokunmuyorlar. Öğretmenlerimle çok ilişkim yok çünkü bana saygı duyanla iletişime geçerim. İletişim halinde olduğum herkes düşüncelerime saygı duyar. Farklı olsa da! Arkadaşlarım zaten "… yapar kafasına koyduğunu" diyorlar. Öyle! Yaparım.

Zaman zaman ve bazı konularda özerklik desteği hissedenler

Bu kategoriyi oluşturan 24 öğretmen adayı hem üniversite öğretim elemanları, hem sınıf arkadaşları hem de ailelerinden oluşan yakın çevrelerinden zaman zaman ve duruma, konuya, olaya göre özerklik desteği aldığını ifade etmiştir.

Ö3: Bir de şu anımı paylaşmak istiyorum; Kötü geçen bir dönemin ardından çok samimi olmadığım bir sınıf arkadaşım yanıma geldi ve "Bence biraz toparlamalısın, ben senin yapabileceğine inanıyorum, geç kalmış sayılmazsın. Üstüme vazife değil belki ama söylemek istedim." dedi. Tam da üstüne vazifeydi aslında. O kadar iyi hissettim ki sayesinde bin kere demişimdir "Çok sağol, çok rahatladım." diye. Yani özerklik desteği çok önemli birilerinin sana güvendiğini bilmek "ha gayret" dedirtiyor ve daha bir inanıyorsun kendine…

Ö24: Buradaki hocalarımdan hiçbir destek aldığım söylenemez. Burada özgür düşünce yasak. Hoca notunu kırar, sana takar. Ama ailem ve arkadaşlarım farklı. Ailem beni her konuda her kararımda destekler. "Sen doğru düşünürsün zaten.", der. Arkadaşlarım da öyle. Bana çok güvenirler. "Sen ne dersin?" diye bir gece yarısı arayanım çoktur. Kız, erkek farketmez. "Sen akıllısın, sen halledersin" laflarına çok alışığım.

Ö25: Konudan konuya değişir. "Evden ayrılıyorum." desem anneme kötü bir tepkiyle karşılaşabilirim mesela. Ama kafalarına yatarsa ailem karışmaz. Bu sizin söylediğiniz şey mi bilmiyorum. Bazen sen karar ver dedikleri çoktur. Arkadaşlar derken, yakın arkadaşlarım bana güvenir ama beni gaza getirme falan yok.

Ö27: Galiba ortada bir yerde yani. Babam annem ayrı benim. … Annemin başına buyrukluğu, erkek gibi olması. Ben bilirim demiş, hep. Ben de öyleyim. Kendi kararlarımı kendim veririm, günahıyla, hatasıyla. Annem eğitimimle ilgili destekler her zaman, babam karışmaz. Hocalarımdan pek bir akademik destek görmedim bir iki kişi hariç. Arkadaşlarım hiç aldırmaz bile. … Yani kendin gibi olmak zor iş hocam. Her yerden baskı varken. Ama başarabiliyorsak ne mutlu

Hiçbir zaman özerklik desteği hissetmeyenler

Çevrelerinden hiçbir zaman özerklik desteği alamadığını ifade eden 31 öğretmen adayı bu grubu oluşturmaktadır. Bu gruptaki katılımcıların birçoğu kendilerini özerk hissetmedikleri gibi yakın çevrelerinden böyle bir destek de almadıklarını ifade etmişlerdir. Bazıları dışlanma, grup dışına itilme, hor görülme korkusuyla kendilerini özgürce ifade edemediklerini

anlatırken bazı öğrenciler ise dersten kalma, harçlığın kesilmesi, yanlış anlaşılma gibi korkularından bahsetmişlerdir. Bazıları, bu durumu kültürel sebeplere bağlayıp Türkiye kültüründe özerkliğin zor olduğunu ifade etmiştir. Bu gruptaki öğretmen adaylarının önemli çoğunluğu özerk düşünce ve özerklik desteğini bir ihtiyaç olarak görmemekte ve yaşadıkları bu kontrol durumunu kabullenmektedir. Örneğin Ö2 kod adlı bir öğrenci özerklik desteği almadığı ve buna ihtiyaç duymadığı gibi, özerklik desteğini anlamsız da bulmaktadır. Bir kısım katılımcı ise, yakın çevrelerinden herhangi bir özerklik desteği almadıkları için zamanla özgüvenlerini de yitirdiğini anlatmıştır.

Ö1: Nasıl özerk davranabilirim ki hocam? Ben buraya babamın zoruyla geldim. Babam öğretmen. Sen de öğretmen ol dedi. Paramı o yolluyor. Bırakmak istedim. Söyleyemedim bile. Bıraksam ne yapacağım? İnşaatta çalış o zaman, der bence. Klasik cümlesi o. Ya da pazarcılık yap. O ne derse o olur. Şimdi siz sorunca farkettim, benim hiç kendi kararım yok galiba. Bana kız bile bulmuşlar. (Gülüyor)

Ö2: Son olarak şunları eklemek istiyorum, insanlar dönem dönem böyle bir desteğe ihtiyaç duyuyor olabilir. Ama ille de bir şeyleri yapmak için birilerinin onayını ya da cesaretlendirmesini beklersek o şeylerin hiç birini yapamayız. İnsanlar her ne kadar yalnızlığı sevmiyor olsalar da aslında en zor yolculuklara hep yalnız çıkıyoruz. Doğarken de ölürken de yalnızsak eğer hayatımızdaki önemli kararları verirken de bunu yalnız yapabiliriz. Yapabilmeliyiz. Bence insan bu özgürlüğü yakalayabildiği takdirde kendini gerçekleştirip, tam manasıyla sınırlarını görüp, kendini tanıyabilir. Çünkü özerkliğin fazlası bana göre bağımlı, korkak kişilikler doğmasına neden olacaktır. Bu tıpkı bisikleti ömrün boyunca dört tekerlekle sürmeye benziyor. Oysaki zamanı geldiğin de o iki tekerleği çıkarıp atmasını bileceksin.

Ö7: Bana destek olmadılar. Mesela köyümüzün işleri olur dedemgilin 500 kök ağaçları var onların bakımı lazım ve bakana, karşılığında belli bir ücret verirler. Ben hem haçlığımı çıkarmak hem de dedemlere yardım etmek istediğimde bana : "Sen köy işinden pek anlmazsın. Hazır ağaçlara zarar verirsin." dediler. Eve çıkacağım vakit ise ailem: "Sen nasıl geçindereceksin evi? Yemek yapamazsın, temizlik yapamazsın." gibi cümleler söyleyerek bu konulardaki heveslerimi söndürdüler. Hocalarla işim olmaz zaten ki desteklesinler beni. Sadece gündelik işlerde değil akademik alanda da kendi kararlarımı almama destek olan yok. Destek de değil de müsaade eden yok. Kendine güvenmeyen, hep öykünen tipler olarak yetişiyoruz vesselam.

Ö9: Destek değil de köstek olmasınlar ben bir şey istemem. Burada arkadaşlar hocalara iyi görünmek için binbir yalan atıyor. Bunlar özgür mü? Biz özgür olamayız. Bünyemiz kaldırmaz. Ana baba dediniz. Benim babam rahmetli hiç karışmazdı, hastaydı. Annem ama annem çok sıktı bizi. Kız çocuğusun diye diye baskıladı hepimizi.

Ö23: Özerklikten kastınız özgürlükse özgürüm sözde. Ama, en basiti, kıyafet alırken bile arayıp soruyorum. Gerçi bunu ben yaptım. Annem günde 3 kere arar. Yediklerimi bile sorar, tek tek anlatırım. Ana baba tutumu çok önemli bence. Bugün derste konuştuk hatta. Aşırı kollayıcı tutum tam benimkiler…

Ö43: Hocam bu mümkün değil. Ekonomik olarak özgür değilsiniz. Para kazanmadıkça kendiniz gibi olamıyorsunuz. Ben arkadaşlarla Kapadokya'ya gitmek istedim. Gezmeyi, yeni yerler görmeyi çok seviyorum. Gezerek yaşadığımı anlıyorum. Bizimkileri aradım. Anneme söyledim. Hiç sesi çıkmadı. Yani özgür olmak için sizin dediğiniz kendi davranışının sorumluluğu için ekonomik özgürlük gerek.

Ö47: Bu mümkün değil. Arkadaşlarım bırakın özgür düşünceyi, kendileri gibi olmayan düşünceye bile katlanamaz. Hocam bu okulda özgür olamazsın, burada özerklik dedin mi

başka alglanıyorsun. Ben dersaneden beri bunun acısını çekmişim. Benim anam babam da çekmiş. Anam babam çekmiş beni özgür bırakır mı? Siz desek, hocalarımız, izin verir misiniz eleştirmemize sizi. Hemen notla tehdit. Ben özgür falan değilim, böyle bir desteği de kimseden almıyorum. Belki biraz ablamdan, o da işe yaramıyor.

Ö48: Özerlik desteği aslında her bireyin ihtiyacı olan, ne kadar kendine güvenirse güvensin özgüven problemi olmasa dahi sık sık ihtiyaç duyduğu psikolojik bir destektir. Dışardan birinin bize güven duyması "Yapabilirsin, ben sana inanıyorum." demesi, kafamızdaki "Yapabilir miyim acaba?" sorularından kurtulmamızda büyük ölçüde destek olur. ... Bu da bireyin daha çok motive olmasını ve daha çok başarıya odaklanmasını sağlar. Ben ise bu özerklik desteğini çok göremeyenlerdenim. ... Hocam ben İç Anadolu'nun tam ortasında, X'de yaşıyorum. Bizim buralarda komşu teyzelerin mahallelerde bir araya gelip ayaküstü yaptıkları kaldırım muhabbetleri meşhurdur. O muhabbetlerde genelde destek olucu bir tavır yoktur. ...Yani yakın çevremden de çok özerklik desteği alamıyorum. ... Üniversitelere gelince, bazı hocalarda fazlasıyla hiyerarşiyi hissettiğimiz anlar da oldu.

Ö 57: İpotekli kimlik var ya hocam işte benimki ondan:ipotekli. Burada üniversitede ipotekli, evde öyle. Arkadaşlar desen aynı. Kendi görüşümüzü bile paylaşamıyoruz. Ocu, bucu oluyoruz. Nasıl özerk olayım, nasıl kendim olayım?

Ö58: Hocam burada en basiti size laf edebilir miyim? Not korkusu, kalırım, uzatırım, hoca takar korkusu. Bu korku varken ben gerçek düşüncemi söyleyebilir miyim? Hayır. Geçen X hoca beni odadan kovdu. Üstelik ben suçsuzum, bir kişinin sorumsuzluğunu gruba mal etti hoca. Kaç gündür düşünüyorum ya bırakırsa. Bırakırsa çapraza düşerim evdekilere ne diyeceğim? Arkadaş desen herşey not olmuş. Çok çalışsan sevilmezsin. Siyasi düşüncelerimi söylediğim bir arkadaş şimdi benle muhatap olmuyor. ... İçimden başka şeyler yapmak geliyor, ben başka şeyler yapıyorum. Ben özgür müyüm, tutsak mı?

2. Çevrelerinden her zaman özerklik desteği hisseden öğretmen adayları kendi eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl betimlemektedir?

Bu gruptaki adayların ifade ettikleri cümleler, (1)Doğruyu arama/Nesnel davranma, (2)Kanıt kullanma ve (3)Öğrenme motivasyonu olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır.

Tablo 1.

Çevrelerinden her zaman özerklik desteği hisseden öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri

Kategori	Açıklama
Doğruyu arama/Nesnel davranma	Kendi düşüncelerime ters olsa bile gerçeği aramalı, bulmalıyım.
Kanıt kullanma	Kanıt bulabiliyorsam, akıl yürütebiliyorsam eleştirel olabilirim.
Öğrenme motivasyonu	Yeni bilgiler edinmek ve yeni şeyler öğrenmek için eleştirel düşünürüm

Ö5: Mesela bir konu tartışıldığında kullandığım en etkili yoldur kanıt gösterme. Çünkü sizin görüşünüzü nihai amacına ulaştırabilecek kaynaklarla temellendirmiştir. Bana

göre bu kaynakların kanıt olarak kullanılmasıyla düşünceler net olarak açıklanır ve görüşünüzü ispat etmiş olursunuz. Özellikle tarih konuşmalarında etkili olarak kullandığım bir yoldur diyebilirim. (Kanıt kullanma)

Ö8: Gezmeyi, öğrenmeyi severim. Yenilik için eleştirel düşünürüm, diyelim. Bildiğim her yeni şey, bir sonraki için tetikler. Araştırmacı bir yanım da var aslında. (Öğrenme motivasyonu)

Ö41: Ben bana saygı duyulsun isterim. Aynısını ben de yaparım çünkü. Kendi düşüncelerime ters olsa bile gerçeğin peşindeyim. Gerçeği bulana kadar en gerçek benim. (Doğruyu arama-Nesnel davranma)

3. Çevrelerinden ara sıra özerklik desteği hisseden öğretmen adayları kendi eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl betimlemektedir?

Bu gruptaki adayların ifade ettikleri (1)Görecelilik, (2)Kanıt kullanma, (3)Özgüven, (4)Sistematiklik, (5) Doğruyu arama/Nesnel davranma ve (6)Açık fikirlilik alt kategorilerinde toplanmıştır.

Tablo 2.

Çevrelerinden ara sıra özerklik desteği hisseden öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri

Kategori	**Açıklama**
Görecelilik	Dersten derse, konudan konuya değişir eleştirel bakış. Her meseleye eleştirel bakılmaz.
Kanıt kullanma	Kanıt bulabiliyorsam, akıl yürütebiliyorsam eleştirel olabilirim.
Özgüven	Kendime güveniyorsam eleştirel düşünebilirim.
Sistematiklik	Örgütlü, planlı, programlı bir sıra düzeninde düşünebilirim.
Doğruyu arama/Nesnel davranma	Kendi düşüncelerime ters olsa bile gerçeği aramalı, bulmalıyım.
Açık fikirlilik	Sadece kendi düşüncelerime değil, karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat ederim

Ö24: Kendimce özgün, sorgulayıcı düşünme biçimine sahibim tabi. Yeni fikirlere açığım, hoşuma bile gider. (Özgüven, açık fikirlilik)

Ö44: Eleştirel düşünmede değerlendirme, kanıta dayalı düşünceler, mantıksal olarak anlamaya çalışma gibi faaliyetler var, dediniz. Bunların hepsi bende var. Kanıtları değenlendiriyorsam, varsa böyle bir şey konuşurum, farklı önerim yoksa susmak en iyisi. (Kanıt kullanma)

Ö55: Her alanda eleştirel düşünebilir miyiz? Sanmıyorum. Mutlak doğrular vardır mesela. Ama eleştirmek, düşünmek demek bir yandan. (Görecelilik)

Ö56: Her insanın düşüncesi, yaşam tarzı, ideolojileri farklı. Aynı olması gerekmez. Tek düşünceye saplanıp kalmamalıyız. İnsan sürekli kendini geliştirmeli, farklı düşüncelere açık olmalıdır. (Açık fikirlilik)

Ö38: Eleştirel düşünceye sahip insan, benim anladığım yani, kendine güvenli olmalı. Başkasının görüşüne çok boyutlu yaklaşabilmek için sana gelecek eleştirilere karşı güvenli olmak lazım. (Özgüven)

Ö39: Çok dikkatliyimdir. Bir kitap okurken, ders çalışırken, notlar alırım. Kodlamalar kullanırım, zihnimde anlamlandırmaya çalışırım. Beynimde düzen yoksa ben eleştirmeyi bırakın konuşamam bile. (Sistematiklik)

4. Çevrelerinden hiçbir zaman özerklik desteği hissetmeyen öğretmen adayları kendi eleştirel düşünme eğilimlerini nasıl betimlemektedir?

Bu gruptaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme üzerine ifade ettikleri, dört alt kategoride toplanmıştır. Bunlar: (1)Göreselilik, (2)Kanıt kullanma, (3)Özgüven ve (4)Açık fikirlilik.

Tablo 3.

Çevrelerinden hiç özerklik desteği hissetmeyen öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri

Kategori	**Açıklama**
Göreselilik	Dersten derse, konudan konuya değişir eleştirel bakış. Her meseleye eleştirel bakılmaz.
Kanıt kullanma	Kanıt bulabiliyorsam, akıl yürütebiliyorsam eleştirel olabilirim.
Özgüven	Kendime güveniyorsam eleştirel düşünebilirim.
Açık fikirlilik	Sadece kendi düşüncelerime değil, karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat ederim

Ö1: Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir. Sorarım mutlaka. Sabit fikirli değilim yani, dediniz ya. O yüzden bu kadar kontrol ediliyorum belki de. Bana bir şey anlatanı dikkatle dinlerim, kolay kolay unutmam. (Açık fikirlilik)

Ö9: Şimdi bir Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında eleştirel olamam sanki. Ama Din öğretiminde Sınıf Yönetiminde ne bileyim. Dersten derse değişir sanki. Edebiyatta neye bakayım eleştirel? (Göreselilik)

Ö58: Olayların olumlu ve olumsuz yanlarını, evet, görebilirim. (Kanıt kullanma)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının (41 kişi, %54) çevrelerinden hiçbir zaman özerklik desteği alamadığını açıkça göstermekle birlikte, adaylardan bazılarının böyle bir farkındalıkları olmadığını da gözler önüne sermiştir.

Deci ve Ryan'ın (1985) evrensel psikolojik bir ihtiyaç olarak bahsettiği özerklik, öğretmen adaylarının bazıları için ulaşılmaz hatta ütopik bir durum gibi algılanmaktadır. Araştırmacıların açıklayıcı birçok cümlesine rağmen bazı adaylar, özgünlüğe daha yakın olan özerklik kavramını özgürlük, başınabuyrukluk olarak değerlendirmiştir. Zaman zaman ve duruma göre özerklik ve özerklik desteği hissettiğini ifade edenlerin ise, konuşmalarının derinliklerinde aslında bu durumu nadiren yaşadıkları anlaşılmıştır. Tüm bunlardan hareketle aslında gerçek durumun, katılımcıların kendi ifadelerine göre şekillenen grafikteki sonuçtan biraz daha farklı olduğu, özerkliğin ve özerklik desteğinin öğretmen adayları tarafından % 54'ten daha büyük oranda hissedilmediği şeklinde yorumlamak mümkündür.

Çevrelerinden her zaman ve her durumda özerklik desteği aldığını ifade eden gruptaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, (1)Doğruyu arama/Nesnel davranma, (2)Kanıt kullanma ve (3)Öğrenme motivasyonu olmak üzere üç alt kategoride toplanmıştır. Bu grupta dikkati çeken husus, özellikle "öğrenme motivasyonu" alt kategorisi olmuştur. Özerklik kuramının en temel savlarından biri, kişinin en özerk olduğu halin, kendi isteğiyle ve kendisi için yeni şeyler öğrenme ve keşfetmeye meyilli olduğu zamanlar olduğudur. Bu bulgudan hareketle özerkliğin desteklendiği durumlarda eleştirel düşünmenin de desteklenmiş olduğu yorumu yapılabilir. Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalardan birinde (Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz, 2015), öğretmenlerin "öğrenen özerkliğini destekleme" ve "eleştirel düşünmeyi destekleme" becerileri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerisinin eğitim fakültesinden mezun olmadan kazandırılmasının gereği üzerinde durmuştur.

Çevrelerinden zaman zaman ve duruma göre özerklik desteği aldığını ifade eden gruptaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (1)Görecelilik, (2)Kanıt kullanma, (3)Özgüven, (4)Sistematiklik, (5) Doğruyu arama/Nesnel davranma ve (6)Açık fikirlilik olmak üzere altı alt kategoride toplanmıştır. Bu grupta ise diğer iki grupta olmayan "Sistematiklik" alt kategorisi mevcuttur. Öğretmen adayları plan, program ve düzene verdikleri önemi vurgulamışlardır.

Çevrelerinden hiçbir zaman özerklik desteği alamadığını ifade eden gruptaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (1)Görecelilik, (2)Kanıt kullanma, (3)Özgüven ve (4)Açık fikirlilik olmak üzere dört alt kategoride toplanmıştır. Burada dikkati çeken husus, özerklik desteği alamadığını ifade eden öğretmen adaylarının başkalarının düşüncelerine diğer gruptakilere göre daha duyarlı olduğudur. Bir diğer mesele de eleştirel bakabilmek için diğer gruplara göre daha fazla kendine güvenmeye ve somut, nesnel kanıtlara ihtiyaç duymaktadırlar.

Tüm bu sonuç ve yorumlardan hareketle şu önerilerde bulunulmaktadır:

Bireylerin seçim duygusunu yaşamaları onların içinde bulundukları ortamın özerklik destekleyici olmasına bağlıdır. Bireyler davranışlarını isteyerek ve gönüllü olarak seçtiklerinde, kontrol edilmediklerinde, baskı ve zorlama hissetmediklerinde öz-belirleme gerçekleşmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireyler, çevreden özerklik desteği aldıklarında öz-belirleme düzeyleri yükselmektedir. Eleştirel düşünmenin birçok boyutunun aslında özgünlüğü ve özerk düşünceyi kapsadığı dikkate alındığında bireylerin özerklik için teşvik edilmesinin, eleştirel düşünceye de katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme sürecinde aktif olmasında, sorumluluklar almasında ve düşünme becerilerinin öğretiminde önemli bir role sahiptir. Eleştirel düşünmeyi yaşamlarında etkili biçimde kullanabilen bireyler eleştirel düşünme beceri ve eğilimlerine sahip özgün bireylerdir. Ancak eleştirel düşünen öğretmen, yetiştireceği bireylerin eleştirel düşünme becerileri kazanmasına katkı sağlayabilir. Bu sebeple Eğitim fakültelerinde

öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine sahip olarak yetiştirilmesi için fırsatlar sağlanmalı, aynı zamanda öğretmen adaylarının özerkliği desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

Akbıyık, C. ve Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(32): 90-99.*

Alkın-Şahin, S., Tunca, N. (2015). Felsefe ve eleştirel düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2): 192-206.*

Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal, 2(1): 161-178.*

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72:* 261-278.

Berghe, L. Van Den, Vansteenkiste, M., Cardon, G., & Kirk, D. (2014). Research on self-determination in physical education : key findings and proposals for future research. http://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563

Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, *32*: 618-635.

Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press.

Dehaan, C. R., Hirai, T., & Ryan, R. M. (2015). Nussbaum's Capabilities and Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs : Relating Some Fundamentals of Human Wellness. *Journal of Happiness Studies, 1-13.doi:10.1007/s10902-015-9684-y.*

Downie, M., Chau, S. N., Koestner, R., Barrios, M., Rip, B. & Sawsan, M. (2007). The relations of parental autonomy support to cultural internalization and well-being on immigrants and sojourners. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *13*: 241-249.

Ferguson, Y. L., Kasser, T. & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, *21*: 649-661.

Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., Ryan R. M. & Deci E. L. (1991) Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, *83(4)*: 508-517.

McInerney, D. M. & Van Etten, S. (2004). Big theories revisited, Vol:4, Research on sociocultural influences on motivation and learning. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New Directions for Community Colleges, 130: 27-38.*

Paul, R.W. (1991). Staff development for critical thinking: Lesson plan remodelling as the strategy. İçinde A.L. Costa (Ed.). Developing minds (A reseource book for teaching thinking). Revised Education, Alexandria, Virginia: ASCD.

Ryan, R. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist, 55(1): 68-79.*

Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation* (Vol *40*, pp. 1-56). Lincoln, NE: University Of Nebraska Press.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. İçinde P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Editörler.), The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior (s. 7-26). New York: Guilford.

Soenens, B., Park, S. Y., Vansteenkiste, M. & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence*, *35*: 261–272.

Şahinel, S. (2002). Eleştirel Düşünme. Ankara: Pegem Yayıncılık

Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72(5)*: 1161-1176.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (pp. 271-360). New York: Academic Press.

Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? (Eds: P. Benson ve P.Voller) *Autonomy and Independence in Language Learning*. New York, NY: Longman.

Zhou, M., Ma, W. J. & Deci, E. L. (2009). The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning. *Learning and Individual Differences, 19*: 492-498.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SANAL ZORBALIK FARKINDALIK DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD, tayas@sakarya.edu.tr

Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, mhorzum@sakarya.edu.tr

ÖZ

Teknolojide meydana gelen değişiklikler ve yenilikler insanların hayatında da birçok kolaylıklar sağlamıştır. Teknolojinin bireylere sunduğu kolaylıklar nedeniyle bireyler teknolojiyi daha yakından takip etmeye ve bu teknolojik araçları kullanmaya devam etmişlerdir. İnsanlara önemli kolaylıklar sağlayan teknolojilerin başında özellikle bilgi ve iletişim teknolojileri gelmektedir. Gençler tarafından daha yaygın olarak kullanılan bilgi ve iletişim teknolojileri (internet, akıllı telefon, bilgisayar) amacı dışında başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılmasıyla ortaya yeni bir saldırganlık türü olarak sanal zorbalık çıkmaktadır. Sanal zorbalık; bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak başkalarına zarar verici her türlü eylemi kapsamaktadır. Sanal zorbalık olayları bireyleri fiziksel, psikolojik, akademik ve sosyal olarak olumsuz şekilde etkilemektedir. Okullarda öğrenciler arasında görülen bu tür olayların öğretmenler farkında olması durumunda bu tür olaylara müdahale ederek mağdurların daha az olumsuz şekilde etkilenmesi sağlanabilir. Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bu tür olayların ne kadar farkında olduklarını belirlemek amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalıklarının cinsiyet, üniversite ve sınıf düzeyine göre farkındalık düzeyi açısından incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşacaktır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalıklarını ölçmek üzere Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" kullanılacaktır. Araştırma, genel tarama modellerinden kesitsel tarama modeline uygun olarak planlanacak ve yürütülecektir.

Anahtar Sözcükler: Sanal zorba, farkındalık, sınıf öğretmeni adayı

GİRİŞ

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojisi bireylere birçok kolaylıklar sağlamıştır. Bireylere sağladığı kolaylıklar nedeniyle de bilgi ve iletişim teknolojileri bireyler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bireylerin en çok kullandığı bilgi ve iletişim teknolojilerinin başında yer alan internet teknolojisidir. Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla birlikte bireyler internete istenilen mekanda ve istenilen anda ulaşabilmektedir. Bu bilgi ve iletişim teknolojileri bireylere sağlamış olduğu bunca kolaylığın yanında amacının dışında kullanılmaya başlanmasıyla bazı olumsuz olayların yaşanmasına da neden olmaya başlamıştır. Yaşanan bu olumsuzluklardan bir tanesi de okullarda öğrencilerin bu bilgi ve iletişim teknolojilerini birbirlerine zarar vermek amacıyla kullanmalarıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerini bir birine zarar vermek amacıyla kullanılmasıyla birlikte zorbalık olayları

arasına“ sanal zorbalık” (cyber bullying) adı verilen yeni bir zorbalık türü girmiştir (Ayas ve Horzum, 2016).

Sanal zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı zarara vermek amacıyla yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda ki davranışlarının tümü biçiminde tanımlamaktadır (Arıcak, 2011). Willard (2005) sanal zorbalığın farklı şekillerde ortaya konabileceğini belirtmiştir. Bunlar Kışkırtma (Flaming), Tehdit etme (Cyberstalking), İftira (Denigration), Başka bir kimliğe bürünme (Impersonation), Açığa çıkarmak (Outing), Dışlama (Exclusion), Siber taciz (Harassment) olarak belirtilmektedir.

Değişik ülkelerde yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde değişik oranlarda sanal zorbalık olaylarının olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda oranların yüksek olduğu bazı çalışmalarda ise diğer çalışmalara nazaran oranların daha düşük olduğu görülmektedir. Her ne kadar değişik sonuçlar olmuş olsa da yaşanan bu olayların küçümsenemeyecek düzeylerde olduğu görülmektedir. Mark (2009) çalışmasında sanal zorbalık olaylarının devlet okullarında % 54, özel okullarda %34, sınavla alınan özel okullarda ise %12 oranında gerçekleştiğini tespit etmiştir. Sourander, Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen, Ristkari ve Helenius (2010) yaptıkları çalışmada katılımcıların %4.8’inin sanal zorbalığa maruz kaldığı, %7.4’ünün sanal zorbalık yaptığı ve %5.4’ünün ise hem sanal zorbalık yaptığı hem de sanal zorbalığa maruz kaldığı belirlenmiştir. DePaolis ve Williford (2014) 660 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin %17.7’sinin sanal mağdur olduğu tespit edilmiştir Türkiye’de yapılan çalışmalarda da oranların hiçte küçümsenmeyecek oranlarda olduğu görülmektedir. Eroğlu ve diğerleri (2015) yaptığı çalışmada, sanal zorba/kurbanların oranı % 67.5, sanal kurbanların oranı % 8.7 ve sanal zorbaların oranı ise % 6.9 olarak ortaya koyulmuştur. Diğer bir çalışmada sanal zorba oranının % 2 ile % 35.7, sanal kurban oranının % 5.9 ile % 36.7, sanal zorba/kurbanların oranının % 17.7 ile % 23.8 arasında değiştiği rapor edilmiştir (Arslan ve diğerleri, 2012). Ayas (2011) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da öğrencilerin %17.4’ünün sanal zorbalığa maruz kaldığı ve %15.5’inin sanal zorbalık yaptığı bulmuştur. Ayas ve Horzum (2012)’un üç farklı ilköğretim okuluna devam eden 413 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerden %18,6 sanal zorbalığa maruz kaldığını, %11,6’sı da sanal zorbalık yaptığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında sanal zorbalık olaylarının okullarda hiçte küçümsenmeyecek boyutlarda oldukları görülmektedir.

Sanal zorbalık, yapıldığı sanal ortam veya kullanılan teknoloji fark etmeksizin mağdur üzerinde bilişsel, davranışsal, sosyal ve psikolojik anlamda olumsuz etkileri vardır (Ayas, 2014; Grigg ,2010, Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010). Ayas ve Horzum (2012) yaptıkları çalışmada sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin daha çok kızgınlık, moral bozukluğu, huzursuzluk, üzüntü hissettikleri, sanal zorbalık yapanların ise bu olaylardan çok mutlu olduklarını ve zorbalık yaptıkları kişilerin bunu hak ettiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Batmaz ve Ayas (2013) sanal zorbalık düzeyi ile öfke düşmanlık arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirlemişlerdir. Sanal zorbalığa maruz kalan öğrenciler bu tür olayların etkisiyle akademik yaşantısı da olumsuz şekilde etkilenmektedir. Sanal zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ders notlarının düştüğü (Beran ve Li, 2005; Arslan ve diğerleri, 2012), derslere devamsızlıklarının arttığı (Raskauskas ve Stoltz, 2007, Ybarra, DienerWest ve Leaf, 2007), okulu bıraktıkları (Kirby, 2008) görülmektedir.

Sanal zorbalığın öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuz etkiler dikkate alındığında öğrencileri her yönüyle etkileyen olumsuz bir olay olduğu görülmektedir. Öğrencileri bu kadar olumsuz şekilde etkileyen bu tür olayların birinci derecede tanıkları öğretmenler olacaktır. Öğretmenlerin bu tür olayların yaşanmaması için bazı önlemler alması gerekebilir.

Ancak yaşanan bu olayların farkında olmayan öğretmenlerin bu tür önlemleri alması ve bu tür olayların yaşanmaması için gerekli çalışmaları yapa bilmesi kolay görülmemektedir. Öğretmenlerin bu tür olaylara karşı gerekli önlemleri alabilmesi için bu tür olayların farkında olması gerekmektedir. Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da ilerde okullarda karşılaşacakları bu tür sorunların farkında olması öğretmenlik mesleğine başladığında bu tür olaylara karşı gerekli önlemleri alması açısından önemli olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle sanal zorbalık konusunda sınıf öğretmeni adaylarının farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla böyle bir çalışma yapılmıştır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalıklarının cinsiyet, üniversite ve sınıf düzeyine göre farkındalık düzeyi açısından incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile gereksinim duyulan veriler, araştırmanın hedef kitlesi olarak tanımlanan çalışma evrenindeki bireylerden ölçme aracı kullanarak toplanmıştır. Soruna ilişkin var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır (Balcı, 2007).

Çalışma grubu

Çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde farklı üniversitelerin (Sakarya, Ankara., Erciyes ve Kırıkkale ünv.) sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenimlerine devam eden 694 (558 kız, 136 erkek) öğrenciden oluşacaktır

Veri Toplama Aracı,

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayas ve Horzum (2011) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek toplam 14 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan 14 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0.46-0.78 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .82'dir. Ölçekte yer alan 10 madde düz, geriye kalan 4 madde ise ters maddelerdir. Ölçekten 14 ile 70 arasında puan alınmaktadır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi; sınıf düzeyi, internet kullanım süresi ve üniversite türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada tüm çözümlemeler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular önce cinsiyet, ardından sınıf ve üniversite değişkenlerine göre sunulmuştur. Öğrencilerin sanal zorbalık farkındalığının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Sanal Zorbalık farkındalığının cinsiyete göre Değişimi Tablosu

Cinsiyet	**N**	$\bar{x}$	**S**	**Sd**	**t**	**p**
Kadın	558	55,8441	7,21850	692	4.024	0.00
Erkek	136	52,8676	9,57838			

Tablo 1 incelendiğinde, sanal zorbalık farkındalığının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanları incelendiğinde kadın öğretmen adayların puan ortalamalarının (=55.84) erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasından (=52.86) anlamlı biçimde daha yüksek oldukları görülmektedir.

Tablo 2

Sanal Zorbalık farkındalığının sınıfa göre Değişimi Tablosu

Sınıf	N	$\bar{x}$	S		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
1	209	53,7895	8,28017	Gruplar Arası	748,884	3	249,628	4,138	.006**
2	174	56,5057	6,85249						
3	172	55,5756	7,19975	Gruplar İçi	41628,910	690	60,332		1-2 1-3 1-4
4	139	55,5252	8,67307						
Toplam	694	55,2608	7,81992	Toplam	42377,794	693			

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı (F(3-690)=4.138) bir fark (p<.05) olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Sanal Zorbalık farkındalığının internet kullanım süresine göre Değişimi Tablosu

İnt.kul.sür	N	$\bar{x}$	S		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
3-5 saat	343	55,7376	7,45403	Gruplar Arası	198,272	2	99,136	1,624	.198
3-5saat	206	55,0922	7,87811						
5saattenfazla	145	54,3724	8,52036	Gruplar İçi	42179,522	691	61,041		
Toplam	694	55,2608	7,81992	Toplam	42377,794	693			

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının internet kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'de yer

almaktadır. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının internet kullanım süresine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı (F(3-690)=1.624) bir fark (p>.05) olmadığı görülmektedir.

Tablo 4

Sanal Zorbalık farkındalığının üniversiteye göre Değişimi Tablosu

Ünversite	N	$\bar{X}$	S		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Erciyes	243	55,5185	7,45695	Gruplar Arası	138,296	3	46,099	,753	,521
Sakarya	169	55,2840	7,46993						
Ankara	138	55,6522	6,77011	Gruplar İçi	42239,498	690	61,217		
Kırıkkale	144	54,4236	9,58187						
Toplam	694	55,2608	7,81992	Toplam	42377,794	693			

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı (F(3-690)=.753) bir fark (p>.05) olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Teknolojik gelişmeleri yakinen takip eden ve bu teknolojileri en üst düzeyde kullanabilme becerisine sahip gençlerin bazen bu teknolojileri birbirine zarar vermek amacıyla kullanmaya başlamasıyla birlikte okullarda istenmeyen olayların meydana gelebilmektedir. İstenmeyen olaylardan biri olan sanal zorbalık olayları da okullarda yaygın olarak görülmeye başladığı literatür incelemeleri sonucunda görülmektedir. Okullarda yaşanan bu olayların öğretmenler tarafından farkında olunmaması ve müdahale edilememesi sonucunda bu tür olaylar öğrencileri daha çok olumsuz şekilde etkileyebilecektir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının ne tür olayların sanal zorbalık olduğunu, bu tür olaylara maruz kalan öğrencilerin ne tür sorunlar yaşadığını ve bu tür olayların olmasını önlemek için neler yapılması gerektiğini bilmeleri oldukça önemli görülmektedir.

Araştırma sonucunda kadın sınıf öğretmeni adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre farkındalık düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. İkiz'in (2009) araştırmasına göre kadınların empatik eğilimleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadınların empatik eğilimleri erkeklerden daya yüksek olması bu durumun oluşmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri sınıflara göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. En düşük farkındalık düzeyinin birinci Sınıfta öğrenim gören öğrencilerde olduğu en yüksek farkındalık düzeyinin ise ikinci Sınıfta öğrenim gören öğrenceler arasında olduğu görülmektedir. Bu durum ikinci sınıfta okutulan bilgisayar dersiyle ilişkili olmuş olabilir. Bu ders esnasında öğrencilere verilen bilgilerin böyle bir sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının interneti amacı doğrultusunda ve bilinçli bir şekilde kullanmış olmaları

böyle bir sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Literatürde öğrencilerin internet kullanım süresiyle sanal zorbalık arasında bir ilişki olduğuna yönelik bulguların olması bu gruptaki kişiler interneti amacı doğrultusunda kullanmaması ile açıklanabilir. İnternetin amacı doğrultusunda kullanılması herhangi bir şekilde olumsuzluklara neden olmayacağı ama amacı dışında kullanıldığında ise diğer bireyleri ve bireyin kendisini olumsuz şekilde etkileyebilecektir.

Araştırmaya katılan Sınıf öğretmeni adaylarının sanal zorbalık farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durum üniversitelerde benzer programların işleniyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Basında bu tür olaylara yer verilmesi ve son zamanlarda bu konuyla ilgili çalışmaların artması özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının dikkatini çekmiş olabileceği ve bu konulara yönelik farkındalıklarının artmasında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu tür gelişmeler dikkate alındığında özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konulardaki farkındalık ve bilgi düzeylerini artırıcı etkinlik ve faaliyetlere daha fazla yer verilmesi, gerekli durumlarda öğretmen ve öğretmen adaylarına bu konularda çalışmalar yapan uzmanlarla bir araya getirilerek farkındalık düzeyleri artırılmaya yönelik çalışılmaların yapılması da yarlı olacağı düşüncesindeyiz.

KAYNAKÇA

Arıcak, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Pencere*2(6), 10-12.

Arslan, S., Savaşer, S., Hallett, V. ve Balcı, S. (2012). Cyberbullying among primary school students in Turkey: self-reported prevalence and associations with home and school life. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15, 527-533.

Ayas, T. (2011) Lise öğrencilerinin sanal zorba ve sanal mağdur olma yaygınlığı. İzmir: XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi.

Ayas,T. (2014). Prediction Cyber Bullying With Respect To Depression, Anxiety And Gender Variables. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(1), 1-4.

Ayas, T. & Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. İlköğretim Online, 11 (2), 369-380.

Ayas T., Horzum M.B. (2011). "Exploring The Teachers' Cyber Bullying Perception In Terms Of Various Variables", *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), p. 619-640.

Ayas, T ve Horzum, M.B (2016) *Teknolojinin Olumsuz Etkileri*. Vize Yayıncılık, Ankara.

Batmaz, M. ve Ayas, T. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorbalık düzeylerinin yordanması, *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 43-53.

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber harassment: A study of new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-277

DePaolis, K. ve Williford, A. (2014). The Nature and Prevalence of Cyber Victimization Among Elementary School Children. *Child Youth Care Forum*. DOI 10.1007/s10566-014-9292-8.

Eroğlu, Y., Aktepe, E., Akbaba, S., Işık, A., & Özkorumak, E. (2015). Siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığının ve risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 93-107.

Grigg, D. W. (2010). Cyber aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 20, 143-156.

İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmaların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 346-356.

Kirby, E. (2008). Eliminate bullying - A legal imperative. *A Legal Memorandum*, 8(2),1-6.

Mark, L.K. (2009). Student, educator, and parent perceptions of cyber bullying in three Hawai'i middle schools. Unpublished thesis. University of Hawai'i Educational Psychology.

Raskauskas J, Stoltz AD (2007) Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Dev Psychol* 43: 564-575.

Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: *A population-based study. Archives of General Psychiatry,* 67 (7), 720–728.

Şahin, M., Sarı, S. V., Özer, Ö. & Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 21, 257-270.

Ybarra, M., West, M.D., & Leaf, P. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health* 41, S42–S50.



SINIF YÖNETİMİ



İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN DERSLERİN ÖĞRENCİLERİN KARAR VERME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Abdulhak Halim ULAŞ, Atatürk Üniversitesi, abdulhakhalimulas@gmail.com

Cahit EPÇAÇAN, Siirt Üniversitesi, epcacan@hotmail.com

Emrah KÖSEOĞLU, Ergani Yenişehir İlkokulu, e.koseoglu21@hotmail.com

Emir Feridun ÇALIŞKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, ef.caliskan@alparslan.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmayla, ilkokul 4. sınıflarda drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaca uygun olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı Ergani ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu bu okuldaki 4/C (kontrol grubu) ve 4/D (deney grubu) sınıfları oluşturmaktadır. Deney grubuna 8 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir drama etkinliği uygulanmamıştır. Öğrencilerin karar verme becerilerini ölçmek üzere; Karakaş (1999) tarafından geliştirilen Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, ölçeklerin ön test ve son test dağılımının normalliğine ilişkin Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi ve grupların son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla da kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının KVBDÖ' den elde ettikleri (ön test- son test) puanlar arasında alt boyutlar da dâhil olmak üzere anlamlı bir fark bulunamamıştır. Böylece yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama Etkinlikleri, Karar Verme, Beceri.

ABSTRACT

With this research it has been aimed to determine the effects of drama activities in the 4th grade students decision making skills. Suitabke for this purpose, in this research, experiment research desing with pretest and posttest control group has been used. The research has been performed at a primary school in Ergani where attached to Diyarbakir in 2013 2014 Academic year. Groups of reserch are occured by 4c (control group) and 4d (experiment group) classes at this scholl. The drama activities has been applied on the experiment group for 8 weeks. Any drama activity has not been applied on control group. Assesment scale for decision making (KVBDO) developed by Karakaş(1999) has been used to measure the skills on decision making skills of the students. Spss 21.0 package programme has been used to analyse the datas of the scale. Parametric tests has been uses during analysing datas. Shapiro wilk Test has been applied for narmality about the scales on pretest and posttest during the research. For independent groups, T test has been used to examine the difference between the pretest points of groups, dependent groups t test has been used to examine the difference between the pretest

and posttest points and the coverlance analysis (ANCOVA) has been used to examine the difference between posttest points of groups. At the end of the research, any significant difference has not been found between experiment and control groups' points included in sub-dimensions obtained from KVBDÖ (pretest-posttest). Thus it has been determined that any significant difference has not been found with applied drama activities on decision-making skills of students statiscally.

Keywords: Drama Activities, Decision, Skill.

GİRİŞ

Çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olan birey, ihtiyaçlarını karşılama çabalarını sürdürürken karar verme davranışı göstermektedir. Karar verme, kişi için kolay bir beceri değildir. Özellikle bir problemi çözmek söz konusu ise karar verme süreci kişiyi daha da karışık ve içinden çıkılamaz bir hale sürükleyebilir. Karar verme becerileri, bireyin sosyalleşmesi, kişiler arası iletişim, benlik algısı gibi kavramları içerir ve bu kavramlar karar verme becerilerinde önem taşır. Drama etkinlikleri de aynı kavramları destekleyici ve geliştirici özellikler gösterir. Bu nedenle dramanın karar verme ve problem çözme becerilerini kazandırmada kullanılmasının bireyler üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kökdemir, 2003).

Eğitimdeki gelişmeler göz önüne alındığında, gerek dünyada gerek ülkemizde eğitim sisteminin en önemli ve gelişen öğelerinden birinin "eğitimde drama" olduğu görülür. Bu noktadan hareketle, öğrencilere günlük yaşantılarına aktarabilecekleri yaşantılar sunan eğitimde dramanın, günlük yaşam becerisi olan karar verme becerilerinin kazandırılmasında da etkili bir yöntem olacağı düşünülebilir. Çünkü drama, çocuğun sosyalleşmesine ilişkin niteliklerini, davranışlarını ele alan, kişilerarası yaşantıların rol oynama yolu ile incelendiği, grup süreçlerine dayanan bir eğitim tekniğidir (Çakmakçı, 2009).

Bireylerin eğitim yaşantıları, doğrudan karar verme ve probleme çözme becerilerini etkilemektedir. Bu eğitim yaşantıları etkili eğitim ortamlarıyla mümkündür. Eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemeler, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerinin olumlu ya da olumsuz gelişimi üzerinde etkili olacaktır. Eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemelerden biri de bu ortamlarda drama ve drama etkinliklerini etkili bir şekilde kullanmaktır.

Eğitimde drama yöntemi, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkararak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde, çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır. Drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretiminde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991).

Yapılan araştırmalar ortalama bir insanın; duyduklarının %20'sini öğrendiğini ve hatırladığını, gördüklerinin %30'unu öğrendiğini ve hatırladığını, duyarak ve görerek elde ettikleri bilginin %50'sini öğrendiğini ve hatırladığını, duyarak, görerek, analiz ederek ve deneyerek elde ettikleri bilginin %90'ını öğrendiğini ve hatırladığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, etkili bir öğrenme ortamı, göze, kulağa ve diğer tüm duyu organlarına uyarıcıların gönderildiği ortamlar olmalıdır (Barutçugil, 2002). Eğitimde dramanın kullanıldığı ortamlar

bu durumu özetleyen en önemli ortamlardır. Bu sebeple böyle ortamların kullanılması bireylerin daha çok duyu organı kullanmasını sağlayarak öğrenmelerini etkili hale getirecektir.

Drama, tüm bu özellikleri dikkate alındığında çağdaş, eğitime dair bildiklerimizin ışığında etkili ve doğru bir eğitim yöntemidir. Hem çocukların hem yetişkinlerin her türlü eğitim etkinliğinde, her türlü içeriğin aktarılması, işlenmesi ve değerlendirilmesi noktasında etkili ve uygundur. Katılımcılarının değerli ve önemli olduğu, onların deneyimlerinin eğitim sürecinde kullanıldığı ve öğreneni merkeze alan drama yöntemi, hümanist bir eğitim yaklaşımı sergiler. Dramanın en önemli özelliklerinden biri ise bir konuyu ele alırken, konu ne olursa olsun, doğası gereği demokratik, katılımcı bir ortam hazırlamasıdır. Kişiler bu ortamda sosyalleşir, özgüvenleri ve başkalarına duydukları güvenleri artar. Bu yönleriyle de eğitim çalışmalarında mutlaka yer almalıdır (Karadağ, 2012).

Karar verme zihinsel bir süreç olup insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insana özgüdür. İnsanın tüm eylem ve davranışı bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. İnsan günlük yaşantısı içinde birçok karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Verilen bu kararların insan hayatı üzerindeki etkisi az olduğunda, çoğu zaman bireyler üzerinde çok iyi düşünmeden gelişigüzel karar verilebilmektedir. Ancak okul ve meslek seçimi, eş seçimi gibi insan yaşamını önemli ölçüde etkileyecek bazı kararlar ki, bunlar üzerinde detaylı bir şekilde düşünmeyi gerektirmektedir. Son yıllarda teknolojik, ekonomik ve siyasi gelişmelerle birlikte bireylerin sosyal yaşantıları daha karmaşık hale gelmekte ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede seçenekleri artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bu da insanın karar verme işlemini güçleştirmekte ve karar verirken seçenekler üzerinde daha fazla düşünmesini gerekli kılmaktadır (Hamamcı ve Çoban, 2007).

Karar verme süreci, bir problemin varlığı, bu probleme birden fazla çözüm yolunun gözükmesi ve bu yollardan birini seçme konusunda oluşan kuşkulu bir durumun ortaya çıkması ile başlar. Sorunu görmek ya da çözmek için bir teşebbüse girmek, sorun çözme sürecinin hem en zor, hem de en önemli aşamasıdır (Gologlu, 2009). Karar verme becerisi ise; kişilerin bilgilerini, yeteneklerini, deneyimlerini, görgülerini sorunların çözümünde etkin bir biçimde kullanabilme yetenekleridir(Arın, 2006).

Kişinin başarılı, sağlıklı, her bakımdan nitelikli ve sorumluluk sahibi bir birey olmasında hayatının her döneminde aldığı kararları etkili olmaktadır. Alınan kararlar ne kadar doğru ve etkili olursa istenilen hedeflere ulaşılması o kadar kolay olur. Çünkü karar verme yetkinliği ile kişisel başarı arasında yakın bir bağlantı vardır. Bu nedenle bireylere yaşamın ilk yıllarından itibaren etkili karar verme becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu becerinin kazandırılmasında okullar ve aileler büyük rol oynamaktadır (Gologlu, 2009).

Yüksel'e (2003) göre, karar verme becerileri bütün çocuklarda erken yaşlarda geliştirilmeli ve okul dönemi boyunca pratiğe dökülmelidir. Bu nedenle okulda öğrenciler, dersler ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile karar verme deneyimlerini yaşamalı ve geliştirmelidir.

Baysal'a (2009) göre karar verme, belirli ölçüt uygulayarak alternatifleri tanımlama ve onlardan birini seçmedir. Etkili karar verme becerisi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Yaratıcı düşünme karar vermede seçim yapmak için gerekli olan alternatifleri üretmede, eleştirel düşünme ise bu alternatifleri değerlendirmek için gereklidir. Karar verme becerisini geliştirmek sosyal konuların öğretilmesinin ana hedefi olmalıdır. Bu doğrultuda sınıflarda karar verme modellerinin uygulanması öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirir. Çünkü gerçek hayatta kullanılabilecek olan problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmek önemlidir.

YÖNTEM

Bu araştırmada deneysel araştırma modellerinden faydalanılmıştır. Deneysel araştırma modelleri; neden- sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2013, s.87).

Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu grupların biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır.

Ön test son test kontrol gruplu modelin simgesel görünümü ve bu simgelerin anlamları aşağıdaki gibidir (Karasar, 2013, s.97).

G_1	R	$O_{1,1}$	X	$O_{1,2}$
G_2	R	$O_{2,1}$		$O_{2,2}$

G_1: Deney Grubu
G_2: Kontrol Grubu
O: Ölçme Araçları(test puanları, bağımlı değişken)
X: Bağımsız Değişken(Drama Etkinlikleri)
R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

Şekil 1. **Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen**

Araştırmada kullanılan bu desende deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmaktadır. Önce denek grupları belirlenmiştir. Daha sonra ise gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney öncesinde her iki gruba da "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ)" ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna haftada ortalama 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra her iki gruba ölçek son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırma için 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı Ergani ilçesinde Cahit Sıtkı Tarancı İlkokulu seçilmiştir. Araştırma grubunu bu okuldaki 4/C (27 kişi) ve 4/D (27 kişi) sınıflarındaki toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. 4/C sınıfı kontrol grubu, 4/D sınıf ise deney grubu(drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 21'i kız, 33'ü erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Dâhil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

	Kız		**Erkek**		**Toplam**	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	10	37	17	63	27	100
Kontrol Grubu	11	41	16	59	27	100

Bu araştırmada verilerin toplanmasında; Karakaş(1999) tarafından geliştirilen "Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, uzman görüşleri de alınarak ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Ön test, 2013/2014 eğitim-öğretim yılında, Şubat ayının ikinci haftasında 27'si deney 27'si kontrol grubu olmak üzere toplam 54 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ölçek, sekiz haftalık bir uygulamadan sonra, Nisan ayının ilk haftasında aynı öğrenci gruplarına, son test olarak tekrar uygulanmıştır.

"Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ)" Karakaş(1999) tarafından geliştirilmiş olup, Çakmakçı(2009) tarafından da kullanılmıştır. Ölçekte 4 alt boyutta toplam 17 madde bulunmaktadır. "Bağımlı Karar Verme" alt boyutunda 6 madde; İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme alt boyutunda, 5 madde; Bağımsız Karar Verme alt boyutunda, 4 madde ve Yeteneklerine Göre Karar Verme alt boyutunda, 2 madde yer almaktadır.

Ölçek karar verme becerisini ölçebilecek olumlu ve olumsuz, 17 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte 10 olumlu, 7 olumsuz ifade bulunmaktadır. Ölçek 4 dereceli likert ölçeği formatındadır. Öğrenciler, maddelere cevaplarını; Hiçbir zaman(1), Ara sıra(2), Çoğunlukla(3) ve Her zaman(4) şeklinde vermişlerdir. Puanlama sırasında olumsuz ifadeler ters şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 68, en düşük puan ise 17'dir. Ölçek güvenirliği için Cronbach Alpha analizi yapılmış ve alfa katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS21 (Statistical Packagefor The Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağının belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin, her bir ölçek için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır.

Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ön testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 2`de gösterilmiştir.

Tablo 2.

KVBDÖ Ön Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Bağımlı Karar Verme	Kontrol	.966	27	.509
	Deney	.980	27	.857
İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme	Kontrol	.963	27	.440
	Deney	.908	27	.210
Bağımsız Karar Verme	Kontrol	.949	27	.204
	Deney	.905	27	.180
Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kontrol	.896	27	.110
	Deney	.920	27	.400
Toplam	Kontrol	.964	27	.459
	Deney	.987	27	.978

Sd: Serbestlik derecesi p. Liliefors anlamlılık düzeltmesi

Tablo 2'ye göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

KVBDÖ Son Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Bağımlı Karar Verme	Kontrol	.950	27	.217
	Deney	.931	27	.073
İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme	Kontrol	.936	27	.098
	Deney	.919	27	.360
Bağımsız Karar Verme	Kontrol	.955	27	.288
	Deney	.887	27	.070
Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kontrol	.939	27	.116
	Deney	.901	27	.140
Toplam	Kontrol	.971	27	.621
	Deney	.975	27	.737

Tablo 3'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için son test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar için t testi, aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu desenlerde, dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans, ANCOVA ile istatistiksel olarak kontrol edilerek testin gücü arttırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı ise p< 0,05 düzeyinde incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve elde edilen bulgular tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında "KVBDÖ" Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X	Ss	sd	T	p
Bağımlı Karar Verme	Kontrol	27	2.77	.55	52	1.421	.161
	Deney	27	2.56	.57			
İsteklere Göre Karar Verme	Kontrol	27	2.82	.72	52	-1.985	.052
	Deney	27	3.17	.59			
Bağımsız Karar Verme	Kontrol	27	3.14	.48	52	-1.141	.259
	Deney	27	3.31	.59			
Yeteneklerine Göre Karar V.	Kontrol	27	2.11	.93	52	-.163	.871
	Deney	27	2.15	.72			
KVBDÖ Ön Test Toplam	Kontrol	27	2.80	.35	52	-.805	.424
	Deney	27	2.87	.31			

Tablo 4'e göre KVBDÖ'nün tüm alt boyutlarında kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (p>0,05). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, KVBDÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun, KVBDÖ'nün ön test ve son test "toplam puanları" arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Kontrol Grubunun KVBDÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.79	.34	26	-.361	.721
Son Test	27	2.82	.28			

Tablo 5'e bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin KVBDÖ ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}$=-,361; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin "karar verme becerilerini" önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Deney grubunun, KVBDÖ' nün ön test ve son test "toplam puanları" arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubunun KVBDÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.87	.31	26	-.981	.336
Son Test	27	2.92	.38			

Tablo 6'ya bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin KVBDÖ ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}$=-,981; p>0,05). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin "karar verme becerilerini" önemli ölçüde arttırmadığı söylenebilir.

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında,Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlar ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama sonrası kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "Bağımlı Karar Verme" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	5.425	1	5.425	16.766	.000
Grup	.483	1	.483	1.493	.227
Hata	16.503	51	.324		
Toplam	421.250	54			

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	11.988	1	11.988	45,792	.000
Grup	.223	1	.223	,853	.360
Hata	13.351	51	.262		
Toplam	529.720	54			

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "Bağımsız Karar Verme" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	6.154	1	6.154	23.195	.000
Grup	.570	1	.570	2.148	.149
Hata	13.531	51	.265		
Toplam	568.875	54			

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında "Yeteneklerine Göre Karar Verme" Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2.122	1	2.122	3.011	.089
Grup	.841	1	.841	1.194	.280
Hata	35.952	51	.705		
Toplam	307.750	54			

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının KVBDÖ Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2.710	1	2.710	44.339	.000
Grup	.043	1	.043	.701	.406
Hata	3.118	51	.061		
Toplam	450.889	54			

Tablolara göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin KVBDÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. (F=,701; p>0,05). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerileri üzerinde, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol gruplarının KVBDÖ ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar; bağımlı karar verme, isteklerini göz önüne alarak karar verme, bağımsız karar verme, yeteneklerine göre karar verme olmak üzere 4 boyutta incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin "bağımlı karar verme" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>,05). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

Deney grubu öğrencilerinin isteklerini "göz önüne alarak karar verme" boyutuna ilişkin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>,05). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

Deney grubu öğrencilerinin "bağımsız karar verme" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>,05). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

Deney grubu öğrencilerinin "yeteneklerine göre karar verme boyutuna" ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>,05). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05).

Deney grubu öğrencilerinin KVBDÖ toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır(p>,05). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>,05). Deney grubunun ön test ortalama puanı 2,87 iken; son test ortalama puanı 2,92'e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 2,79 iken; son test ortalama puanı 2,82 olmuştur.

Araştırmada ulaşılan sonuçları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

Uygulanan drama etkinlikleri, öğrencilerin karar verme becerilerinin (bağımlı karar verme, isteklerini göz önüne alarak karar verme, bağımsız karar verme, yeteneklerine göre karar verme alt boyutları dahil) artmasında önemli ölçüde etkili olmamıştır. Ancak son test puanlarında deney grubu lehine bir artış olmuştur.

Karar verme becerilerini değerlendirmek için uygulanan ölçeklerin sonuçlarına bakıldığında hem ön test hem de son test puanları arasında anlamlılık düzeyinde herhangi bir fark bulunamamıştır. Bu durumlardan hareketle yapılan uygulamanın, grupların karar verme becerilerine ilişkin algılarında önemli bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir. Ancak, Çakmakçı' nın (2009) yaptığı "Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasında Drama Dersinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" adlı araştırmada drama yöntemiyle işlenen derslerin çocukların karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çakmakçı (2009), yaptığı bu çalışmada drama çalışmalarının öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkilerini cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş sırası gibi değişkenleri de dikkate alarak incelemiştir. Gruplar ile tekrarlı ölçümler bir arada ele alındığında deney grubu öğrencilerinin son testte aldıkları puanların öntestte aldıkları puanlara göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır.Bunun sonucunda, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış drama programına katılmanın, karar verme

becerilerini artırmada pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kardeş sayıları, kardeş sıraları, baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından da anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir.

1. Bu araştırmada drama etkinliklerinin karar verme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek için Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ) kullanıldı. Yapılacak benzer araştırmalarda bu becerileri ölçmek için farklı ölçeklerin kullanılması veya yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.
2. Bu araştırmada araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu belirlenen 16 drama etkinliği 8 hafta içerisinde uygulanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda drama etkinliklerinin sayısı ve uygulama süresi arttırılabilir.
3. Araştırma grubu, ilkokul 4. sınıflardan oluşan 54 öğrenciyle sınırlıdır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı sınıf seviyeleri kullanılabilir, araştırma grubundaki öğrenci sayısı arttırılabilir.
4. Çalışmada kullanılan ölçeklerle birlikte farklı veri toplama araçlarının da (görüşme, gözlem vb.) kullanılması önerilebilir.
5. Bu araştırmada drama etkinliklerinin karar verme becerisi üzerindeki etkileri, kullanılan ölçekteki alt boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin(yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal-ekonomik durum vb.) kullanılması önerilebilir.
6. Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulanan drama etkinliklerinin karar verme üzerindeki etkileri, sadece öğrencilere uygulanan ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak öğrencilerdeki değişimi daha net şekilde belirlemek için, öğrencilere uygulanan ölçeklerle birlikte öğretmenlerine uygulanacak anketlerle de geliştirilebilir. Çünkü öğrencilerdeki değişimi en iyi şekilde fark edebilen kişiler, öğrencilerin öğretmenleridir. Böyle bir çalışmanın yapılması da önerilebilir.
7. Dramanın derslerde kullanılmasının yaygınlaştırılması için; MEB tarafından öğretmenlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi, hizmet içi eğitim kurslarının arttırılması önerilebilir. Ayrıca İlköğretim Müfredatında seçmeli ders olarak yer alan dramanın, zorunlu ders haline getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö.(2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.

Akoğuz, A. ve Akoğuz, M.(2011). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Arın, A.(2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aslan, N. (2003). *Drama liderlik programı yayınlanmamış ders notları*. Oluşum Drama Enstitüsü, Ankara.

Avşaroğlu, S.(2007).*Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aydın, S.(2013). *Türkiye'de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aydoğan, E. Y.(2004). *İlköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağlıkol, Y.(2010).*İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendine saygı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin eğitimi.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd.

Bayhan, G. (2000). *Problem çözme ve karar vermede yaratıcılık ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Baysal, N. (2009). An application of thedecision-making model fordemocracyeducation: Asample of a thirdgradesocialsciencesles son. *EducationalSciences: Theory&Practice, 9* (1), 75 84.

Bozdoğan, Z.(2003). *Yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çakmakçı, E.(2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasına drama dersinin ilköğretim 4.sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Demirel, Ö.(2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Develioğlu, M.(2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Haccettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, Ç.(1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gologlu, S.(2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güçlü, N.(2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi. Sayı 160:, Güz 2003.*

Güneysu, S.(1991). *Eğitimde drama:7. Okulöncesi eğitimi geliştirme semineri.*Eskişehir: Ya-Pa Yayıncılık.

Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2007). Mesleki olgunluk vemesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi,*Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *27*, 31-40.

İpşiroğlu, N.(1993). *Eğitimde tiyatrodan yararlanma: Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim.* İstanbul: ÇYDD.

Kalaycı, N.(2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karacil, M.(2009). *İlköğretim 1. kademede yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Karadağ, F.N.(2012). *Yetişkinlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaş, E.(1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.

Karasar, N.(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(25. Baskı).Ankara: Nobel Yayınları.

Kesici, N. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kökdemir, D.(2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme.* Yayımlanmamış doktora tezi.Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuzgun Y. (1993). *Karar stratejileri ölçeği, geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Önder, A. (2004). *Yasayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Öztürk Karataş, S.(2007*). Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pallant, J. (2005). SPSS survıvalmanual: A step by step guidetodataanalysisusing SPSS for Windows (Version 12) (2nd edition). CrowsNest, N.S.W.:Allen&Unwin.

Taşkıran, S.(2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

TDK. (2012). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü.

Tertemiz, N. ve Çakmak, M.(2002). *İlköğretimde aktif öğrenme uygulamaları*. Bildiri. Matematik Etkinlikleri. Matematikçiler Derneği, Ankara.

Ün, E. (2010). *Satranç eğitiminin, problem çözme yaklaşımları, karar verme ve düşünmestillerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yaşlıoğlu, M.(2007). *Karar verme sürecinde eğilimler ve bir araştırma.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, G. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri. Kurumsal Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi. Sayı 159.*



DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİ VE İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Abdulhak Halim ULAŞ, Atatürk Üniversitesi, abdulhakhalimulas@gmail.com

Sinan MANTAŞ, Kayseri İncesu Subaşı İlkokulu, sinan_mantas@hotmail.com

Emir Feridun ÇALIŞKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, ef.caliskan@alparslan.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma, drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesinde MEB'e bağlı bir ilkokuldaki iki 4. sınıf şubesi oluşturmaktadır. 4/B (28 kişi) sınıfı kontrol grubu, 4/C (28 kişi) sınıf ise deney grubu (drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) olarak belirlenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu, deneme modelindedir. Bu modele göre; deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grup, Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen, "Olumlu Sosyal Davranışlar" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt boyutlarından oluşan "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmuştur. Ölçekler için güvenirlik çalışmaları yapılmış olup; MÇSBDÖ Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .78, "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .73 ve toplamı için ise .77 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 17 drama etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim-öğretim etkinliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 12 haftalık sürecin ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Çalışmada, veriler SPSS (Statistical Package for The Social Science) 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, MÇSBDÖ ön test ve son test dağılımının normalliğine ilişkin Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Ayrıca kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, MÇSBDÖ' ne bağlı olarak istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulgular, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beceri Gelişimi, İşbirliği Davranışları, Drama Etkinlikleri.

ABSTRACT

This research has been carried out examining the effects of drama activities on 4th grade students social skill development and Cooperative Behaviours. Research groups are the two branches of the 4th grade in an elementary school attached to the Ministery of Education in the central district of Bingol province during the 2013 2014 Academic year. 4b (28 students) has been control group and 4c is experiment group (the class to which drama activities have been applied) have been determined. This research is a trial model with pretest and posttest control group. According to this model, after control and experiment groups have been determined, both group have been filled "Matson Children Social Skill Evaluation Scale" which consist of sub-dimension "Positive Social Behaviours" and " Negative Social Behaviours" developed by Matson, Rotatory and Hessel in

1983. Reliability studies have been done for scales and MCSBDO Cronbach alpha coefficent for " positive social behaviour" subscale on the .78, "negative social behaviour" subscale .73 and the sum .77 have been got. 17 drama activities have been administered to 17 children in experiment group during 12 weeks. In the control group it has not been interfered to daily academic activities. After 12 weeks period, these measures have been applied to experiment and control groups as a final test and the collected data has been evaluated by analyzing. In the study, the data has been analyzed using SPSS 21.0 package programme. In the analysis of datas, parametric tests has been used. In the research, Shapiro-Wilk Test has been applied for normality of distribution of MCSBDO pretest and posttest. T-test has been applied to examine difference between control and experiment groups' pretest scores of independent groups. Dependent group t_test has been used to examine the difference between pretest and posttest scores of control group and experiment group. Also coverlance analyse (ANCOVA) has been used to examine significant differences between posttest scores of the control and experiment groups. At the end of the research, statistically meaningful difference depending on MCSBDO has been found in the experiment group in which drama activities have been applied. As a result, the findings obtained from the research indicated that drama activities have positive effect on students' social skills development and cooperative behaviours.

Keywords: Social Skill Development, Cooperative Behaviours, Drama Activities.

GİRİŞ

Drama, ezbere dayalı eğitime karşı geliştirilen "yaparak öğrenme" anlamını taşıyan eğitim ve öğretimde yeni bir anlayıştır. 20 yy. da çocuğun estetik ve gelişime ait gereksinmelerini karşılayan bir alan olarak kabul edilmiştir (San, 1990).

Dramanın kökeninde oyun vardır ve drama ile oyun iç içedir. Çocuk drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de tüm enerjisini ve dikkatini oyun sırasında olduğu gibi bu etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Böylece çocuk hem oyun oynamış hem de birçok kavram konu ve sosyal davranışları daha etkili olarak öğrenme şansını elde etmiş olur (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır ve Turla, 2007, s.16).

Drama öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir. Önemli olan, öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek, bilgiye ulaşmanın yollarını sunmaktır. Çocuk oyun çağında ilköğretime başlar. Geleneksek yöntem, öğrenciyi oyun dünyasından alıp ders çalışmaya yönlendirir ve ders kitaplarındaki kalıplara bağımlı kalır. Öğrenci omuzlarına yüklenen sorumlulukları ezberlemeye başlar. Öğrenmeden ziyade ezberleme gerçekleşir ve bilgi, kullanılmadığında unutulmaya mahkûmdur (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Bu yüzden yeni eğitim programı çocukların belli kalıplardan sıyrılması için, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı oluşturulmuştur. Yaşayarak öğrenme ise hayatta karşılaşılabilecek durumlarla yüz yüze gelmedir. Çocukların eğitim ortamında hayatın gerçekleriyle yüz yüze gelmeleri drama ile öğretici bir şekilde gerçekleşebilir.

Eğitimde yaratıcı drama, doğasından dolayı ilk elden etkileşim deneyimlerine şans tanır. Bireye öğretilmek ve fark ettirilmek istenen şeyin ne olduğunu planladıktan sonra eğitimde drama aracılığı ile bir dünya yaratılıp bireyi aktif olarak konunun içine sokunca birey kendi yöntemleri ile olaya girip dünyayı araştırarak, keşfederek, gözlem yaparak olaya katılır. Bireyin bir şeyi öğrenmesi ve öğrendiği şeyi unutmayıp uygulamaya sokabilmesi günlük yaşamda kullanılabilir hâle getirmesi için bir neden yani gereklilik lazımdır. İşte eğitimde drama, öğretmen için gerekliliği yaratmada araç olabilir (Güneysu, 1991).

Drama yöntemi, bilgiye ulaşmada ve bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olması ile birlikte, öğrencilerin bazı sosyal becerileri kazanmasında da etkilidir. Sosyal beceriler soyut yapılar içerdiği için, bu kavramları somutlaştırarak çocukların hayatlarına adapte etmek klasik yöntemlerle çok zor olmaktadır. Sosyal becerilerin somutlaştırılarak öğrencide kalıcı olmasında drama yöntemi en etkili yöntemlerden biridir. Örneğin; "Teşekkür Etme" becerisini çocuklara aktarmak için kurgusal bir ortamda, kurgusal bir senaryo ile çocukların gerçek hayatta karşılaşabilecekleri şekilde, yani drama yöntemi ile bu beceriyi anlatmak

mümkündür. Öğrenci gerçek hayatta karşılaştığı durumlarda, dramada uyguladığı gibi, bu ve bunun gibi sosyal becerileri hayatına tatbik eder.

Yaratıcı dramanın özelliklerine bakıldığında; öğrenenin aktif olduğu ve işbirlikli sosyal bir ortamda, gruplarla öğrenmenin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama grup etkileşimlerine dayalı etkinlikler barındırdığından dolayı, bireylerin sosyal becerilerine belirli etkiler yaratması söz konusudur; bu durum, sosyal becerilerin sorgulanmasını öne çıkarmakta ve yaratıcı dramanın, bireylerin sosyal becerilerine nasıl bir etki yaptığının bilimsel yöntemlerle ortaya konmasını gerektirmektedir (Şimşek, 2013).

Sosyal beceriler, sosyal etkileşimler sırasında diğer bireylerin algı ve tepkileri üzerinde etkili olan bir dizi sözel ve sözel olmayan tepkiyi içermektedir. Sosyal etkileşimlerde başarılı olmak için göz teması, yüz ifadesi, beden duruşu, sosyal uzaklık ve jestlerin kullanımı gibi sözel olmayan tepkileri uygun şekilde sergileyebilmek önem taşırken, bunun yanında, ses tonu, hızı, konuşmanın açıklığı gibi sözel kaliteyle ilişkili unsurlar da diğerleri üzerinde bıraktığımız izlenim ve onların tepkileri açısından anlamlıdır. Ancak bu beceriler sosyal etkileşimlerde başarılı olmayı sağlayan yegane beceriler olarak değil, belli sosyal durumlarda kullanılması beklenen uygun stratejilerle bütünleştirilmesi gereken mikro düzeydeki beceriler olarak değerlendirilmelidir. Bu stratejilere örnek olarak bir konuşmayı başlatmak için uygun bir konu seçmek örnek olarak verilebilir (Spence, 2003. Akt: Uz Baş, 2010).

Sosyal gelişim ile sosyal beceriler paralellik gösteren unsurlardır. Çocukların sosyal gelişimleri, onlarda daha sonra oluşacak olan sosyal becerilerin temelidir. Sosyal beceriler, sosyal gelişim sürecinden sonra ortaya çıkar. İletişim kurma, empati kurma, işbirliği yapma, kendini tanıtma gibi sosyal beceriler sosyal gelişim süreciyle oluşmaktadır. Sosyal gelişimi iyi olan bir çocuğun, kazanacağı sosyal becerilerin sayısı da fazla olur. Bu yüzden sosyal becerilerin kazanılmasında sosyal gelişim önemli bir yere sahiptir. Sosyal gelişim sürecinde çocuğun etrafında meydana gelen olaylar, ailesi, arkadaşları, okulu, öğretmeni vb. kısacası iletişimde olduğu her şey sosyal beceri kazanma konusunda olumlu ya da olumsuz etki yapabilir.

Yeterli sosyal beceriye sahip olan bireylerin, yaşamlarının çeşitli alanlarında daha sağlıklı ilişkiler kurması kolaylaşmaktadır. Yaşamın ilerleyen yıllarında sağlıklı ilişkiler geliştirmede, sosyal becerilerin çocukluk yıllarında kazanılmasının büyük etkisi vardır. Bireyin çocukluk döneminde yeterli sosyal becerileri kazanması, onun yaşamındaki farklı alanlarda önemli başarılar elde etmesini sağlaması bakımından önemlidir (Çelik, 2007).

Drama ile sosyal becerileri kazandırmak için bazı öğretim yöntemlerinin takviyesi bu becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırır. Oyunla öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimini sağlayan dramayı, sınıf ortamında daha etkili hale getirmek için başka yöntemlerle birlikte kullanmak mümkündür. Bu yöntemlerden biri de "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi" dir.

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek birlikte etkili çalışabilmeleri için karşısındakini dinleme, paylaşma, destekleme, yardımlaşma gibi becerilere sahip olmaları gerekir. Buna, işbirliği veya grup becerileri denmektedir (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appolonia ve Howdem, 1995).

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflar öğrencilerin kendi aralarında ya da gruplar halinde bir yarıştırılmanın söz konusu olmadığı ayrıca ders içerisinde aktif olan öğrencilerin olduğu yerlerdir. Bu anlamda işbirlikli öğrenme sınıfları öğrencileri küçük gruplar halinde etkin katılımcılara dönüştürebilen bir yöntemdir. Bu özelliği onu diğer grup çalışmalarından daha özel ve farklı kılmaktadır (Özsarı, 2009).

İşbirlikli çalışmalar sosyal beceri gelişimi için önemlidir. Sosyal becerilerin gelişiminde, takım üyelerinin her biri başarılı öğrenmeye inanırlarsa, etkinliklerde birbirlerine

yardım etmeye, içeriği açıklamaya ve birbirlerini başarı için cesaretlendirmeye odaklanabilirler. Birlikte çalışma sürecinde, destekleyici sosyal davranışlar öğrenilebilir (Slavin, 1992; Schweizer, Paechter ve Weidenmann, 2003. Akt: Sarsar, 2008).

Günümüzde öğrenci sayısında büyük bir artış vardır ve sosyal beceri yetersizliği öğrencilerin günlük yaşamlarına müdahale etmektedir. Neyse ki, işbirlikli öğrenme gibi öğrenme yöntemleri ve uyarlanabilir stratejiler sayesinde öğrenciler, diğer öğrencilerin hareket ve duygularına dair öngörü kazanırken aynı zamanda kendi sosyal davranışlarını da geliştirmektedir. Sosyal yeterliklerin olmadığı bir yaşam, taşlı ve tehlikeli bir seyahate benzemektedir (Gut ve Safran, 2002).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dramanın bir paydada birleşmesi bilgi ve becerilerin aktarılmasında kolaylık sağlamaktadır. Zaten bir grup olmayı gerektiren işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, drama ile birleşince öğrencilerin etkileşimi en üst seviyeye çıkmaktadır. Özellikle işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilere sosyal becerileri kazandırmada öğretmenlerimize büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

YÖNTEM

Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi'nin sınandığı bu çalışmada gerçek deneme modellerinden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Ön test ve son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde deneyin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2013).

Tablo 1.

Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Model

Grup		Öntest	Uygulama	Sontest
D(Deney)	R	O1	X	O3
K(Kontrol)	R	O2		O4

D: Deney grubu **K:**Kontrol grubu
R:Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık **O1, O2, O3, O4:** Ölçme **X**: Uygulama

Araştırma deney ve kontrol olmak üzere iki grupla yapılmıştır. Deney grubuna drama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Tablo 2.

Deney Deseni

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci (Denel İşlemler)	Deney Sonrası
Deney Grubu	MÇSBDÖ	Drama Etkinlikleri	MÇSBDÖ
Kontrol Grubu	MÇSBDÖ	-	MÇSBDÖ

Bu çalışma 2013–2014 eğitim öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesi Mimar Sinan İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu için seçilen öğrenci sayısı fazla olacağından örneklem yoluna gidilmiştir. Örneklem ise, Mimar Sinan İlkokulu'nda okuyan 4-B (kontrol) sınıfındaki 28 öğrenci ve 4-C (deney) sınıfındaki 28 öğrenci ile birlikte 56 öğrenciden oluşmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kız	29	51,8
Erkek	27	48,2
Toplam	56	100,0

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların cinsiyete ve araştırma grubuna göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyete ve Araştırma Grubuna Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol grubu(4-B)	15	13	28
Deney grubu(4-C)	14	14	28
Toplam	29	27	56

Verilerin elde edilmesinde Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 47 maddeden oluşmaktadır. Drama etkinliklerinin uygulanması 12 hafta sürmüştür. Toplam 17 drama etkinliği oynatılmıştır. "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği" ilk olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılı Aralık ayının ilk haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 56 öğrenciye ön test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna sosyal beceri gelişimi ve işbirliğine dayalı drama etkinlikleri uygulaması yapılırken, kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Deney grubuna oynatılan drama etkinlikleri 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından ders saatinde yürütülmüştür. Drama etkinliklerinin uygulanmasının bitmesi ile birlikte aynı ölçek bu defa son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, J. L. Matson, A. F. Rotatory ve W. J. Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş olup, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin

Türkçe'ye uyarlaması Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmakta olup, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin puanlandırılması *bana hiç uygun değil: 1 puan, bana pek uygun değil: 2 puan, bana biraz uygun: 3 puan, bana oldukça uygun: 4 puan, bana tamamen uygun: 5 puan* şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47, en yüksek puan ise 235'tir. Ölçekte "olumlu sosyal davranışlar" ve "olumsuz sosyal davranışlar" olarak iki alt boyut bulunmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Bacanlı ve Erdoğan (2003) Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlik katsayısını "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .70, "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .74 ve toplam puan için ise .77 olarak belirlemiştir. Ölçekte yer alan 41 maddenin madde toplam puan korelasyonlarının .30'un üstünde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .68, "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .74 ve toplamı için ise .85 olarak bulunmuştur (Hilooğlu, 2009).

Yapılan bu araştırmada ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .78, "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .73 ve toplamı için ise .77 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ele edilen veriler, SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağının belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin her bir ölçek için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ön testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Dağılımının Normalliğine Ilişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Olumlu Sosyal Davranışlar	Kontrol	.950	27	.196
	Deney	.959	27	.338
Olumsuz Sosyal Davranışlar	Kontrol	.900	27	.060
	Deney	.905	27	.066
Toplam	Kontrol	.913	27	.076
	Deney	.966	27	.471

Tablo 5'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir ($p>0,05$).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Son Test Dağılımının Normalliğine Ilişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Olumlu Sosyal Davranışlar	Kontrol	.893	27	.051
	Deney	.920	27	.100
Olumsuz Sosyal Davranışlar	Kontrol	.913	27	.076
	Deney	.893	27	.051
Toplam	Kontrol	.900	27	.060
	Deney	.903	27	.063

Tablo 6'ya göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için son test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar için t testi, aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desenlerde, dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans, ANCOVA ile istatistiksel olarak kontrol edilerek testin gücü arttırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı ise p<,05 düzeyinde incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi MÇSBDÖ alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. MÇSBDÖ "Olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre ön test ortalama puanları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	28	4.11	.61	54	1.332	.188
Deney	28	3.92	.47			

Tablo 7'ye göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(54)}$= 1,332; p>0,05). Buna göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutuna göre uygulama öncesi ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	28	4.54	.41	54	1.102	.275
Deney	28	4.43	.36			

Tablo 8`e göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(54)}$= 1,102; p>0,05). Buna göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun, uygulama öncesi MÇSBDÖ ön test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarının MÇSBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	28	4.32	.44	54	1.533	.131
Deney	28	4.17	.30			

Tablo 9'a göre MÇSBDÖ toplam puanlarında kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(54)}$= 1,533; p>0,05). Buna

göre ölçeğin geneli için deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir

Kontrol grubunun, MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Kontrol Grubunun MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.11	.61	27	.310	.759
Son Test	27	4.08	.66			

Tablo 10'a göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=,310; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 11'e gösterilmiştir.

Tablo 11.

Kontrol Grubunun MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.54	.41	27	.372	.713
Son Test	27	4.52	.40			

Tablo 11'e göre MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=,372; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunun, MÇSBDÖ toplam puanlarına göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Kontrol Grubunun MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.32	.44	27	.493	.626
Son Test	27	4.29	.47			

Tablo 12`ye göre MÇSBDÖ toplam puanlarında kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=,493; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Deney grubunun, MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Deney Grubunun MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.92	.47	27	-3.746	.001
Son Test	27	4.34	.66			

Tablo 13`e göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(27)}$=-3,746; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Deney grubunun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14.

Deney Grubunun MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.42	.36	27	-1.885	.070
Son Test	27	4.52	.29			

Tablo 14'e göre MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=-1,885; p>0,05). Buna göre deney grubunda verilen eğitimin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

Deney grubunun, MÇSBDÖ toplam puanlarına göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Deney Grubunun MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.16	.30	27	-4.386	.000
Son Test	27	4.43	.35			

Tablo 15'e göre MÇSBDÖ toplam puanlarında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(27)}$= -4,386; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası MÇSBDÖ alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre son test ortalama puanları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranış" Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	7.289	1	7.289	24.111	.000
Grup	2.170	1	2.170	7.179	.010
Hata	16.022	53	.302		
Toplam	1018.547	56			

Tablo 16'ya göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır (F=7,179; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun, uygulama sonrası MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranış" Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2.610	1	2.610	34.488	.000
Grup	.078	1	.078	1.035	.314
Hata	4.011	53	.076		
Toplam	1151.212	56			

Tablo 17'ye göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır (F=1,035; p>0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarında kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun, MÇSBDÖ son test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Gruplarının MÇSBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Ortalama Puanları Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	4.504	1	4.504	48.804	.000
Grup	.915	1	.915	9.915	.003
Hata	4.892	53	.092		
Toplam	1076.165	56			

Tablo 18'e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÇSBDÖ toplam puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır (F=9,915; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal davranış becerilerini ve işbirliği davranışlarını kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Görülüyor ki 12 hafta süren ve 17 drama etkinliğinin uygulandığı araştırmanın ardından deney grubu puanlarında belirgin bir şekilde anlamlı farklılık oluştuğu, ancak kontrol grubunun puanlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Deney grubunda, sosyal beceri ve işbirliği davranışlarında gözlenen bu ilerlemenin, uygulanan drama etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kontrol grubunda ise, var olan programda hiçbir değişiklik yapılmadan eğitim öğretim gerçekleştirildiği için, bu gruptaki çocukların sosyal beceri ve işbirliği davranışlarında olumlu bir gelişmenin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Deney ve kontrol grubu ile yapılan çalışmalarla elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği " ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, kontrol grubunun ön test ortalama puanı 4.11 iken; son test ortalama puanı 4.08'e gerilemiştir. P anlamlılık değeri ise .759 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda "olumlu sosyal davranışlar" boyutu yönünden mevcut öğretim programındaki öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumlu sosyal davranışlar boyutuna ilişkin

elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunun ön test ortalama puanı 3.92 iken; son test ortalama puanı 4.34'e yükselmiştir. P anlamlılık değeri ise .001 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna bağlı olarak deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir. Uygulanan drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yeni sosyal beceriler kazandırdığı, bu öğrencilerde var olan sosyal beceri ve işbirliği davranışlarını geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği " ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, kontrol grubunun ön test ortalama puanı 4.54 iken; son test ortalama puanı 4.52'ye gerilemiştir. P anlamlılık değeri ise .713 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda "olumsuz sosyal davranışlar" boyutu yönünden mevcut öğretim programındaki öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunun ön test ortalama puanı 4.42 iken; son test ortalama puanı 4.52'ye yükselmiştir. P anlamlılık değeri ise .070 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutuna göre, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine de istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Fakat ortalamalara göre değerlendirildiğinde, deney grubu lehine ortalamanın olumlu yönde yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulanan drama etkinlikleri, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin olumsuz sosyal davranışları fark etmeleri adına, sosyal beceri ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediği, drama etkinliklerinin öğrencilerdeki olumsuz davranışları azalttığı yorumu yapılabilir.

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal davranışlarına ilişkin toplam puan ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubu ön test ortalama toplam puanı 4.32 olarak, son test ortalama puanı 4.29 olarak ve toplam puanlar açısından kontrol grubu p anlamlılık değeri .626 olarak ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ toplam puanı yönünden mevcut öğretim programındaki öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Deney grubunun sosyal davranışlarına ilişkin toplam puan ortalamalarına bakıldığında; ön test ortalama toplam puanı 4.16 olarak, son test ortalama puanı 4.43 olarak ve toplam puanlar açısından deney grubu p anlamlılık değeri .000 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ toplam puanına göre, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşmuştur. Buna bağlı olarak deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir. Uygulanan drama etkinlikleri ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını geliştirirken, grup çalışması ve grup üyeliğinin sosyal beceri kazanımında önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır denilebilir.

Literatürde de benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Kocayörük (2000), yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini geliştirdiğini; Akın (1993), yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini artırdığını; Özdemir (2003), yaratıcı drama dersinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu saptamışlardır.

Yine alan yazında yapılan çalışmalarda; Kaf (1999), selam verme, paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Grup paylaşımlarının grubu daha ileri düzeye getirdiği, kişiler arası etkileşimi artırdığı (Dainow ve Bailey, 1992. Akt: Altıok, 2013), işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği (Tunçel, 2006), grup çalışmalarının bireyler arası etkileşimi artırmada güçlü bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Arvidsson, Skarsater, Öijervall ve Fridlund, 2008). Ayrıca sosyalleşme programına katılan çocuklarda işbirliği davranışında olumlu yönde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir (Polat Unutkan, 1998).

Aslan'ın (2008) çalışmasında uyguladığı yaratıcı drama etkinliklerinin ardından, deney grubunun son test puanlarında anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunun puanlarında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubunda, sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarında gözlenen bu ilerlemenin, destekleyici olarak uygulanan Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nden kaynaklandığı, kontrol grubunda ise, var olan programdaki etkinlikler hiçbir değişikliğe uğramadan gerçekleştirildiği için, bu gruptaki çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarında çok önemli gelişmelerin gerçekleşmediği sonucu, elde edilen bulgularla benzer nitelikler taşımaktadır.

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine sosyal beceri ve işbirliği davranışları kazandırılması anlamında drama etkinliklerinin önemli olduğunu göstermiştir. Sosyal beceri ve işbirliği davranışlarına yönelik yapılacak çalışmalar toplumda öz güveni yüksek, girişken, kendini haklarını savunan ve başkalarının haklarına saygı gösteren, işbirliği içinde olan bireylerin artmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılacak benzer çalışmalarda uygulama süresi uzatılabilir.
2. Okullardaki sınıf ortamları, drama uygulamaları için düzenlenebilir.
3. Drama etkinliklerine katılan öğrencilerin sosyal becerileri gelişimlerini ve işbirliği davranışlarını daha iyi gözlemleyebilmek için nicel araştırma yöntemlerinin yanında, nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir.
4. Sosyal becerileri geliştirmeye ve işbirliği davranışları edindirmeye yönelik uygulanan drama etkinlikleri yalnızca çocuklara değil, çocuklarla birlikte anne ve babalara da uygulanabilir.
5. Bu araştırmada drama etkinliklerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışları üzerindeki etkileri, kullanılan ölçekteki alt boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal-ekonomik durum vb.) kullanılması önerilebilir.
6. Uygulanan drama etkinliklerinin ders içinde olduğu kadar ders dışında da çocuklara ne kadar faydalığı olduğu yönünde araştırmalar yapılabilir.
7. Çocukların sosyal beceri ve işbirliği davranışlarının daha çok gelişmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda drama kursları açılabilir ya da drama yarışmaları yapabilir.

KAYNAKÇA

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S. & Howdem,

J. (1995). *Classroom connections: Understanding cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace.

Akın, M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Altıok Öner, H. (2013). *Profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psikoeğitim programının hemşirelik öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arvidsson B., Skarsater I., Öijervall J., Fridlund B. (2008). Process-oriented group supervision implemented during nursing education: nurses' conceptions 1 year after their nursing degree. *Journal of Nursing Management*, 16, 868–875.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). *Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe 'ye uyarlanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi (3. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Akademi.

Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.

Gut, D. M. and Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 18(1), 87-91.*

Güneysu, S. (1991). *Eğitimde drama*. Ya-Pa 7. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırma Semineri, Eskişehir.

Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Eğitim-öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve önemi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 1-9.*

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (25.Baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Kocayörük, A. Y. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ömeroğlu, E., Ersoy Ö., Şahin T. F., Kandır A. ve Turla A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Pallant, J. (2005). SPSS survıval manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12) (2nd edition). Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.

Polat Unutkan, Ö. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 213-221.*

Slavin, E. R. (1992). *An introduction to cooperative learning research. Learning to cooperate, cooperating to learn. (Edt. Robert Slavin).* 5-15. New York: Plenum Press.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84-96.

Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.



SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME YOLLARI

Sibel GÜVEN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, s_guven@comu.edu.tr

İrem Ç. ÖZDEL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, iremozdel@gmail.com

ÖZ

Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin oluşması için öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür. Farklı özelliklere sahip bireylerin oluşturduğu sınıfların, yönetiminde öğretmenler zaman zaman olumsuz bir takım davranışlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Okulda eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. İstenmeyen davranışlar sınıflandırılırken dört temel ölçüt kullanılabilir. Bunlar; davranışın, öğrencinin kendisin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi; davranışın öğrencinin kendisi ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması; davranışın, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi; davranışın, öğrencini diğer öğrencilere sosyalleşmesini engellemesidir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin öğrencileri tanıma ve beraber zaman geçirme olgularının birbirinden farklı olması, bu öğretmenlerin sorunların çözümünde farklı yöntemler kullanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme yollarının belirlenebilmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 yılı eğitim öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmada veriler, standartlaştırılmış görüşme tekniği olan Sabit format anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS 15 yardımı ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının "öğrencilerin birbirleri ile konuşmaları, ders esnasında sınıfın dikkatini dağıtmak, söz almadan konuşmak, elindeki nesneyi fırlatma, derse kesici aletlerle gelme, sınıf içinde gezinme, eşyaları kırma, eşyalara zarar verme, dışlanma ve eşyaları atma" olduğu öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla en çok kullandıkları baş etme yolarının ise 'uyarma, görmezden gelme, sorumluluk verme, örnek olay anlatma, grupla çalıştırma, bire bir görüşme yapma ve ceza verme' olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, öğretmen yaklaşımı

CLASS AND BRANCH TEACHERS THEY FACİNG UNWANTED BEHAVIOURS IN CLASSROOM MANAGEMENT AND METHODS WITH UNWANTED BEHAVIOURS

ABSTRACT

Teacher learning environment and organisation of students behaviour for the formation of the goals of teaching and learning in the classroom is called classroom management. It is a set of techniques and activities related to control and change.Teachers come across with several negative behaviours from time to time while managing classes that are formed of individuals who have different qualifications. Any behaviour that prevents

educational effords in schools called unwanted behaviour.While classifying unwanted behaviours , four basic criteria can be used: preventing the students or his/her friends learning well in the class; to endanger the safety of himself/herself or his/her friends ; damaging the belongings of his/her friends and equipment of the school and preventing the student to socialized with others. Recognition of students by their branch and class teachers and the fact that spending time is different from each other. Cause these teachers use different methods to solve the problems this study is realized for recognising the main goal of coping with unwanted behaviours that class and branch teachers face during classroom management. The work group of the research is occour from class and branch teachers that work in primary schools in Çanakkale province in spring term of 2015-2016 academic year. The data in this research was obtained by an interview technique which is called fixed format questionare survey method. The data obtanined from the teachers were analized with SPSS 15. According the finding of this research the most common unwanted student behaviours were determined as chatting with other students without permission ,distracting the attention of other students during the lesson, speaking without permission in the class, throwing an object in his/her hand, coming to class with sharp tools (e.g. knives,craft knives,etc.)wandering in the classroom , damaging and breaking the classroom materials and isolation according to the framework of the teachers opinions.Also the most frequently used methods coping with unwanted behaviours are determined as warning, ignoring , giving responsibilty, case description , group work , face to face meeting and giving a punishment by the teachers consisted in the research.

Keywords: classroom management, distruptive behaviour, teacher perpective

GİRİŞ

"Öğrencilerin birlikte oldukları, bireysel ya da grupla öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği bir yaşama ve öğrenme yeri olarak kabul edilen eğitimsel anlamda sınıf (Turan, 2004, s.2); ayrıca okul bünyesinde öğrencilerin öğrenim gördükleri yıla göre ayrılan, içinde yer alan öğretmenin, öğrenciler üzerinde istendik davranış değişiklikleri yaratmaya çalıştığı ve bunun için onlara rehberlik ettiği bir yer olarak da tanımlanmaktadır. Sınıf ortamı içinde öğretmenin önceden planladığı dersi etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi, hazırladığı etkinlikleri uygulayabilmesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi, eğitim-öğretim ortamında öğrenci-öğretmen arasında iletişimsizlik olmamasına, öğrenme ortamının, öğrenci ve öğretmen davranışlarının düzenlenmesi ve bu amaçla uygulanan teknik ve yöntemleri kullanılması gereken bir yapıyı gerektirmektedir. Sınıf yönetimi olarak tanımlanan, ve farklı araştırmacıların farklı tanımlarla alanyazına kazandırdıkları bu yapı bu noktada büyük bir önem kazanmaktadır. Başar'a (2008) göre sınıf yönetimi; öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması iken, Weinstein 'e (2006) göre sınıf yönetimi ise geniş bir eylem olarak öğretmenin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi pekiştiren bir ortam yaratma durumudur. Öğretmenin öğretim süresince; dersin akışını sürdürmek, etkinlikleri akıcı bir biçimde gerçekleştirmek, hazırladığı planı zamanı verimli kullanarak uygulayabilmek için etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekmektedir. Ancak etkili sınıf yönetimini sağlamak bir öğretmen için bazen oldukça zor olabilmektedir. Bunun altında yatan temel neden öğretmenlerin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlarla karşılaşmaları ve bu istenmeyen davranışlarla çoğu zaman baş edememeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda ya da sınıfta eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış olarak adlandırılır. Martin ve Pear (1992 , akt. Özer, 2014)' göre istenmeyen davranış, öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin davranışları arasındaki farktır. İstenmeyen davranışlardan bazıları, en büyük etkisini davranışı yapan üzerinde gösterir; ama bir kısmı bunun ötesinde öğretmeni, dersi ve sınıfın tümünü olumsuz etkiler. Sınıftaki istenmeyen davranışlar; sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller ve özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2003:117). Her sınıfta farklılık gösterebilmesine rağmen, bir davranışın istenmeyen davranış olarak adlandırılabilmesi için 4 temel ölçüt belirlenmiştir. Bunlar;

1) Çocuğun kendi öğrenmesiyle sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen ve dersi bölen davranışlar,
2) Çocuğun arkadaşları ve öğretmeni ile etkileşimine zarar veren, antisosyal nitelikte davranışlar,

3) Çocuk ve diğerlerinin güvenlini tehlikeye atan davranışlar,
4) Okul eşyaları ve kişilerin eşyalarının zarar görmesine neden olan davranışlardır (Bull ve Solity,1996, akt. Balay, 2012, Korkmaz, 2007)

İstenmeyen davranışlar öğrenci, öğretmen, çevre özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmesi durumu farklılık gösterebilir. Bu nedenle bu araştırmada, ilköğretimde görev yapan branş ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu, bu davranışlara öğretmenlerin nasıl tepki verdiğini ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yollarını belirlemek temel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ders alıp almama durumları nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili sminere katılıp katılmama durumları nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar nelerdir?
- Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme yolları nelerdir?

YÖNTEM

Bireylerin tutumlarını, eylemlerini fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılan yöntemlerin başında tarama modeli gelmektedir. Tarama modeli, bir çok problem alanında kullanıldığı gibi, geniş bir uygulama alanına sahip araştırma yöntemidir (Christensen and others, 2015). Tarama modeli, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla evren hakkında çıkarsamalar yapmaya dayanır. Bu nedenle bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 yılı eğitim öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ili ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin branşları, kıdemleri, görev yılları ve yüksek lisans yapıp yapmama durumları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin branşları, kıdemleri, görev yılları ve yüksek lisans yapıp yapmama durumları

Branş	*f*	%
Sınıf öğretmeni	40	57,1
Müzik öğretmeni	1	1,4
Beden öğretmeni	2	2,9
Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	1	1,4
Özel eğitim öğretmeni	2	2,9
İngilizce öğretmeni	4	5,7
Fen ve teknoloji öğretmeni	3	4,3

Psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni	3	4,3
Türkçe öğretmeni	5	7,1
Okul öncesi öğretmeni	5	7,1
Sosyal bilgiler öğretmeni	2	2,9
Matematik öğretmeni	1	1,4
Görsel sanatlar öğretmeni	1	1,4
Toplam	*70*	100
Kıdem	*f*	*%*
1-5 yıl	7	10,0
5-10 yıl	22	31,4
10-15 yıl	11	15,7
15-20 yıl	12	17,1
20 yıl ve üstü	18	25,7
Toplam	*70*	100
Görev yılı	*f*	*%*
1	21	30,0
2	17	24,3
3	9	12,9
4	4	5,7
5	5	7,1
7	3	4,3
8	4	5,7
Diğer	*7*	*9,0*
Toplam	*70*	*100*
Yüksek Lisans Yapma Durumu		
Evet	8	11,4
Hayır	62	88,6
Toplam	*70*	*100*

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve en büyük yüzdeye sahip olan öğretmenlerin; %57,1'nin sınıf öğretmeni, %5'nin Türkçe öğretmeni, %5'nin Okul öncesi öğretmeni geri kalan % 32,9'nun ise müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi,

özel eğitim, İngilizce, fen ve teknoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, sosyal bilgiler, matematik ve görsel sanatları öğretmenleri oluşturmaktadır. Kıdem açısından tablo 1 değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10'nun 1-5 yıl, %31,4'nün 5-10 yıl, %15,7'sinin 10-15 yıl, %17,1'nin 15-20 yıl , % 25,7'sinin ise 20 yıl ve üstü yıl görev aldığı görülmüştür. Görev yılı açısından en büyük yüzdeye sahip olan öğretmen grubu ise %30,0'luk bir dilimle 1 yıllık ve %24,3'lük bir dilimle 2 yıllık öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11,4'nün yüksek lisans yaptığı, %88,6'sının ise yüksek lisans yapmadığı tablo 1'de ele alınan çalışma grubu ile ilgili diğer bir bulgudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan standartlaştırılmış görüşme tekniği olan sabit format anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Sabit format anket görüşmesi, iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılıcıların branşlarının, kıdemlerinin, kaç yıldır aynı okulda görev yaptıklarının, yüksek lisans yapıp yapmadıklarının, sınıf yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim semineri alıp almadıkları ve sınıf yönetimi ile ilgili lisans eğitimlerinde ders alma durumları sorulmuştur. İkinci bölümde ise, Bir öğretmen olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?, Aşağıda yer alan tablodan sizi en iyi tanımlayan 5 özellik seçebilir misiniz?, Öğretmenlik hayatınız boyunca sınıfı yönetirken başınıza gelen istenmeyen davranışlar ve çözüm yolları ile ilgili bir örnek olay paylaşabilir misiniz?, "Sınıf yönetimi … gibiyse istenmeyen davranışlar da benim için …gibidir" ve tablo olarak verilen "sınıf yönetiminde sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen davranışların genel bir sınıflamasını içeren bir tablo verilmiştir. Sizlerde verilen durum için karşılaştığınız istenmeyen davranış çeşitlerini ve bu davranışla karşılaştığınız zaman kullandığınız baş etme yollarını yazınız." Açıklamasıyla ifadelerinden oluşan açık uçlu sorularla oluşturulan bölümü öğretmenleri doldurması beklenmiştir. Bu araştırma kapsamında sadece öğretmenlerin "istenmeyen davranış çeşitlerini ve bu davranışla karşılaştığınız zaman kullandığınız baş etme yollarını yazınız" sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 15,0 paket programı kullanılmıştır. Analize, uygulanan form ve anketi tam ve doğru olarak dolduran bireylerin verileri alınmış, kişisel bilgi formu ve ankette eksiği olan bireylerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durumda gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 76 öğretmene verilen kişisel bilgi formu ve anketlerden eksik ve hatalı doldurma ya da istenen günde teslim etmeme gibi nedenlerden dolayı toplam 70 anket işlem görmüştür. Bu aşamadan sonra, sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okullarında görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu ve öğretmenlerin bunlarla nasıl baş ettiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için frekans dağılımından yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular tatlılaştırılarak verilmiştir. İlk olarak, araştırmanın alt amaçları doğrulusunda; Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili ders alıp almama durumları nelerdir? ve Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi ile ilgili seminere katılıp katılmama durumları nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama ve seminere katılıp katılmama durumları sınanmış, elde edilen sonuçlar tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama ve seminere katılıp katılmama durumları

Sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama	*f*	*%*
Evet	55	78,6
Hayır	15	21,4
Toplam	70	100,0
Sınıf yönetimi ile ilgili seminere katılıp katılmama	f	%
Evet	26	37,1
Hayır	44	62,9
Toplam	70	100,0

Tablo 2'de gösterilen öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ders alıp almama ve seminere katılıp katılmama durumları incelendiğinde öğretmenlerin %78,6'sının lisans eğitiminde sınıf yönetimi ile ilgili ders aldıkları, %21,4'ünün ise böyle bir ders almadıkları görülmüştür. Sınıf yönetimi ile ilgili seminere katılıp katılmama bulgusuna ilişkin ise öğretmenlerin %37,1'inin evet, %62,9'unun ise hayır dediği görülmüştür.

Araştırmanın diğer alt amaçları olan, "Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar nelerdir? ve Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme yolları nelerdir?" sorularına ilişkin bulgular ise sırasıyla frekans dağılımlarıyla birlikte tablo 3, 4, 5 ve tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 3. Sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini engelleyen istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	*f*	*Baş etme yolları*	*f*
Etkinlik dışı materyal ile uğraşmak	*1*	Sorumluluk verme	*6*
Birbiri ile konuşmak	*22*	Sözlü pekiştireç kullanma	*4*
Başka şeylerle ilgilenmek	*2*	Ödüllendirme	*5*
Gürültü	*7*	Uyarma	*14*
Saçını çekme	*1*	İyi örnek olanları gösterme	*2*
İzinsiz ayağa kalkma	*4*	Yanlış davranan Öğrenciyle konuşmak	*5*
Söz almadan konuşma	*10*	Zamanında ve yerinde müdahale	*2*
Ders esnasında sınıfın dikkatini dağıtmak	*13*	Beden dilini kullanma	*3*
Kendi aralarında konuşmaları	*5*	Sözsüz iletişim	*5*
Sınıfta gezinmek	*6*	Görmezden gelme	*6*

Birbirine şiddet uygulamak	*1*	Örnek olay	*4*
Derse geç gelme	*1*	Baş etmeye çalışırım	*2*
Yüksek sesle bağırma	*2*	Öğrenciye yakın oturma	*3*
Bir yerlere vurarak ritmik sesler çıkarma	*1*	Aile ile iletişime geçme	*3*
Sözlü sataşmalar	*3*	Ben dilini kullanma	*3*
Dikkatini toplamayan öğrenciler	*7*	Konu ile ilgili etkinlik tasarlama	*6*
Dersi kaynatmaya çalışan öğrenciler	*2*	Sevdiği bir durumdan mahrum etmek	*3*
Sorumluluk almak istemeyen öğrenciler	*2*	Kuralları hatırlatma	*5*
İzinsiz tahtaya gelme	*1*	Ceza vermek	*7*
Derse hazırlıksız gelme	*3*	İsimleri ile uyarmak	*1*
Öğretmen ve öğrencinin günlük duygu durumları	*1*	Öğrencilerin yerlerini değiştirmek	*3*
Olumsuz sınıf ortamı	*3*	(+) ya da (-) uygulaması	*1*
Toplam	*102*	Yüksek sesle ikaz	*3*
		İdareye götürme	*1*
		Mahrum etme –teneffüse çıkarmama	*3*
		Aktif görev verme	*2*
		Laf sokmak	*1*
		Toplam	*105*

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini engelleyen istenmeyen davranışlar olarak gösterdikleri davranışların başında öğrencilerin birbirleri ile konuşması, ders esnasında sınıfın dikkatini dağıtma, söz almadan konuşma, sınıfta gezinme, gürültü, kendi aralarında konuşma ve dikkatini toplayamayan öğrencilerin geldiği görülmektedir. Sınıf yönetiminde sınıftaki öğrencilerin öğrenmesini engelleyen istenmeyen diğer davranışlar olarak ise öğretmenler, olumsuz sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencilerin günlük duygu durumları, dersi kaynatmaya çalışan öğrenciler, sözlü sataşmalar, izinsiz ayağa kalkma, başka şeyle ilgilenmek ve birbirine şiddet uygulamak gibi davranışları varlığını belirtmişlerdir. Bu davranışlarla baş etme yolları olarak öğretmenlerin, en çok uyarma, görmezden gelme, sorumluluk verme ödüllendirme, konu ile ilgili etkinlik tasarlama, ceza vermek, sözlü pekiştreç kullanma ve sözsüz iletişim kurma yolarını kullandıklarını yine tablo 3'de görülmektedir.

Aşağıda öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin ve diğer öğrencilerin güvenliğini tehlikeye sokan istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri yer almış, frekans dağılımları ile birlikte tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İstenmeyen davranışı gösteren öğrencinin ve diğer öğrencilerin güvenliğini tehlikeye sokan istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	*f*	*Baş etme yolları*	*f*
Isırma	*1*	Örnek olay anlatarak uyarma	*9*
Arkadaşına tekme atma	*3*	Kurallardan haberdar etmek	*3*
Elindeki nesneyi fırlatma	*7*	Ceza vermek	*5*
Sıraları ileri geri çekme	*1*	Çürük elma verilmesi	*1*
Kapı ile oynama	*2*	Uyarma	*1* *2*
Birbirlerini dürtmek	*3*	Konuşarak ikna etme	*3*
Öğrenci sıralarını ya da panoları karalamak	*1*	Rehber öğretmen ile görüştürme	*4*
Arkadaşlarına şiddet gösterme – vurma	*2* *1*	Sorumluluk verme	*1*
İtip kakışma	*6*	Aile ile görüşme	*1* *1*
Sınıf içinde koşmak	*4*	Okul idaresini haberdar etme	*3*
Sıraların üstüne çıkmak	*2*	Sebebini açıklama	*4*
Derse kesici aletle gelme-kesici şeylerle oynama	*7*	Öğrenciyi yalnız oturtmak	*1*
Arkadaşlarının saçını kesmeye çalışması	*1*	Yakın ilgi gösterme	*3*
Uçlu kalemleri birbirine batırma	*2*	Öğrenciyi yakınında tutmak	*2*
Sıradan arkadaşını itme	*1*	Bire bir görüşme	*7*
Tükürme	*1*	Uçlu kalem kullandırmama	*1*
Camdan sarkma	*1*	Sınıf ortamında zarar verebilecek materyallerin bulundurulmaması	*5*
Arkadaşının gözüne kalem sokma	*1*	Olumsuz davranışı söndürmeye çalışma	*2*
Okula getirilmemesi gereken eşyalar getirme	*1*	pekiştireç kullanma	*3*
Toplam			

Tablo 4'de öğretmenlerin istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin ve diğer öğrencilerin güvenliğini tehlikeye sokan istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 4'e göre, öğretmenler, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin ve diğer öğrencilerin güvenliğini tehlikeye sokan istenmeyen davranışlar olarak; elindeki nesneyi fırlatma, itip kakışma, derse kesici aletle gelme- kesici şeylerle oynama, sınıf içinde koşma, uçlu kalemleri birbirine batırma, arkadaşına tekme atma ve birbirilerini dürtmek davranışlarını sıralamışlardır. Bu davranışlarla baş etme yolları ise öğretmenler tarafından, uyarma- örnek olay anlatarak uyarma, aile ile görüşme, bire bir görüşme, sınıf ortamında zarar verebilecek materyallerin bulunmaması, rehber öğretmen ile görüştürme, sebebini açıklama, pekiştreç kullanma ve ceza vermek şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda öğretmenlerin, okulun araç ve gereçlerine ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar veren istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri yer almış, frekans dağılımları ile birlikte tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Okulun araç ve gereçlerine ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar veren istenmeyen davranışlar ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	*f*	*Baş etme yolları*	*f*
Eşyaları atma	*1*	Olumlu örnekler sunma	*1*
	1		*1*
Tahtayı boşuna karalama	*3*	Nöbetçi öğrenci yöntemi	*1*
Defter kitap yırtma	*1*	Zarar verdiği eşyanın yenisi alma	*1*
	0		*5*
Okulun camlarını kırma	*2*	Sihirli sözcüklere başvurma (nezaket ve rica sözcükleri)	*4*
Sıraların üstünde gezinme	*3*	Etkinliklere katmama	*1*
Arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma	*6*	Sözel uyarı	*1*
			3
Eşyaları kırma ya da zarar verme	*1*	Kirletilen yeri sildirme	*6*
	5		
Sınıfın duvarlarına ayak sürme	*5*	İdareye bildirme	*1*
Sıraların üzerine yazı yazma	*6*	Aile ile görüşme	*4*
Sıraların üstüne çizme ve kazıma	*8*	Davranışın olası sonuçlarını söyleme	*8*
Çantaları yere atma	*1*	Mahrum bırakma	*4*
Sınıfı kirletme	*1*	Empati kurma	*2*
Hırsızlık	*3*	Kuralları hatırlatma	*1*
Kapı çarpma	*2*		
Toplam			

Tablo 5'de öğretmenlerin okulun araç ve gereçlerine ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar veren istenmeyen davranışlar ve baş etme yollarının frekans dağılımları verilmiştir. Tablo 5'e göre, öğretmenlerin okulun araç ve gereçlerine ya da diğer öğrencilerin eşyalarına zarar veren istenmeyen davranışlarının başında, eşyaları kırma, eşyaları atma, ya da zarar verme, defter kitap yırtma, sıraların üstünü çizme ve kazıma, sıraların üstüne yazı yazma ve arkadaşlarının eşyalarını izinsiz kullanma gelmektedir. Yine tahtayı boşuna karalama, sınıfı kirletme, çantaları yere atma, hırsızlık ve kapı çarpma ise öğretmenler tarafından istenmeyen diğer davranışlar olarak gösterilmiştir. Bu davranışlarla baş etme yolları olarak öğretmenlerin en çok, zarar verdiği eşyanın yenisi aldırma, olumlu örnekler sunma, sözel uyarıda bulunma, davranışın olası sonuçlarını söyleme, mahrum bırakma, kirletilen yeri sildirme gibi baş etme yollarını kullandıkları tablo 5'de gösterilen diğer bir bulgudur.

Son olarak öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri frekans dağılımları ile birlikte aşağıda yer alan tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İstenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış ve baş etme yolları

İstenmeyen davranış	*f*	*Baş etme yolları*	*f*
Arkadaşlarını oyuna almama	*3*	"kimdir o" yöntemi ,en sevilen örnek alınan öğrenciyi örnek gösterme	*3*
Alay edilme	*2*	Empati yapmalarını sağlamak	*5*
Dışlanma	*23*	Kuralların varlığından haberdar etme	*2*
Mızıkçılık yapmak	*2*	Sevgi göstermek	*3*
İçine kapanıklık-anti sosyallik	*8*	Grup çalışmalarını arttırmak	*17*
Etkinliğe katılmak istememeleri	*1*	Örnek olay	*3*
Başkalarının hakkına engel olma	*1*	Özür diletme	*2*
Bencillik	*1*	Dinleme	*3*
Tutturma	*2*	Rehber öğretmen ile görüştürme	*1*
Şiddet eğilimi	*2*	Aile ile görüşme	*4*
Uyumsuz davranma	*2*	Sorumluluk verme	*7*
Aşırı hareketli öğrencilerin olması	*1*	Bire bir görüşme	*5*
Küfür etme	*5*	İstenmeyen öğrenciye ev ziyareti yapma	*2*
Hakaret etme	*3*	Doğum günü kutlamaları	*1*
İletişim kuramama	*2*	Sınıf ortamını düzenlemek	*5*

Lakap takma	*2*	Görmezden gelme	*1*
Sigara içme	*1*	Uyarma	*1*
		Davranışın yanlış olduğunu söyleme	*1*
		Oyun oynatmak	*2*

Toplam

Tablo 6'da öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış ve baş etme yolları hakkındaki düşünceleri verilmiştir. Tablo 6'ya göre öğretmenlerin, istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış olarak; dışlanma ve içine kapanıklık anti-sosyallik davranışı ile karşılaştıklarını belirtikleri görülmüştür. Yine istenmeyen davranışı gösteren öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini ve iletişimini engelleyici istenmeyen davranış olarak, küfür etme, hakaret etme, arkadaşlarını oyuna almama, lakap takma ve iletişim kuramam öğretmenlerin tablo 6'da belirttikleri diğer bulgulardır. Bu davranışlarla baş etme yolları olarak öğretmenlerin en çok, grup çalışmalarını arttırmak, sorumluluk vermek, empati yapmalarını sağlamak, aile ile görüşmek, sınıf ortamını düzenlemek ve özür diletmek gibi yolları kullandıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Branş ve sınıf öğretmenlerinin, problem olarak tanımladığı davranışlar çoğunlukla toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlardır. Bu araştırmada en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının "öğrencilerin birbirleri ile konuşmaları, ders esnasında sınıfın dikkatini dağıtmak, söz almadan konuşmak, elindeki nesneyi fırlatma, derse kesici aletlerle gelme, sınıf içinde gezinme, eşyaları kırma, eşyalara zarar verme, dışlanma ve eşyaları atma" olduğu öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Literatürde yer alan farklı araştırmalar incelendiğinde istenmeyen öğrenci davranışlarının bu araştırmada saptanan istenmeyen öğrenci davranışları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Tolunay (2008: 122), araştırmasında öğretmenlerin sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arasında "söz almadan konuşmak, gürültü çıkarmak, derse ilgisiz kalmak, ödevlerini yapmamak, lakap takmak, kaba ve küfürlü konuşmak" olduğunu tespit etmiştir. Beşdok (2007) ise istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini sınıfın fiziksel yapısından kaynaklanan nedeneler, öğretmenden kaynaklanan nedenler, öğrenciden kaynaklanan nedenler ve eğitim programlarından ve öğretim yöntemlerinden kaynaklanan nedenler olarak sıralamış; Korkmaz (2007) ise bu davranışların nedenlerini; sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilere sorumluluk verme durumu, öğretmenin sınıf yönetimi hakkında bilgi ve becerisi ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi olarak 4 başlıkta incelemiştir. Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici (2001) ise yaptıkları çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarını dersin işlenişi, arkadaşlarını engelleme ve öğretmene yapılan saygısızca davranışlardır olmak üzere 3 başlıkta toplamışlardır. Aydın'ın (2001) yapmış olduğu araştırmada ilköğretimde en çok karşılaşılan istenmeyen davranışların; öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve derse ilgilerinin az olmaları olarak gösterilmiştir. Charles (1999), öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmalar sonucu sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili, öğretmenlerin üzerinde görüş birliğine vardığı beş tip istenmeyen öğrenci davranışından söz etmişlerdir: bunlar; saldırgan davranışlar: öğretmene

ya da diğer öğrencilere karşı fiziksel ya da sözel saldırı, ahlaka aykırı davranışlar: kopya çekme, yalan söyleme, hırsızlık, otoriteye meydan okuma: reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma, dersi bölme: yüksek sesle konuşma, bağırma, sınıf içinde dolaşma, komiklik yapma, sorumluluk almaktan kaçınma: Amaçsızca etrafta dolaşma, yerinden kalkma, verilen görevleri yapmama, işi savsaklama, işi oyalanarak yapma, uyuklamadır (Sadık, 2008: 50). Kesici ve Sarpkaya 'nın (2013) çalışmalarında ise istenmeyen öğrenci davranışları; derste uyuma, kopya çekme, telefonla mesajlaşma, kendi aralarında konuşma, sıraya yatma ve sınıfın huzurunu bozma, dersle ilgisi olmayan kitaplar okuma, olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla en çok kullandıkları baş etme yolarının ise 'uyarma, görmezden gelme, sorumluluk verme, örnek olay anlatma, grupla çalıştırma, bire bir görüşme yapma ve ceza verme' olarak belirlenmiştir. Sınıf içi istenmeyen davranışın ders anında görülmesi durumunda sınıfta uygulanması gereken yöntemlerden bazıları ise; göz teması kurma, genel-sözel uyarma, konuyla ilgili soru sorma, öğrenciye yaklaşarak doğru davranışı gösterme, mizahi söylemde bulunma, doğrudan uyarma, görmezden gelme, fiziki müdahale, cezai yaptırım gibi sıralanabilir (Çelikten ve Teyfur, 2014). Pagliaro 'ya (2011) göre ise istenmeyen öğrenci davranışları ile baş edebilmek için olumlu davranışa odaklanma, mevcut istenmeyen davranışı öğrencinin yazması ve ifade ederek anlamasını sağlama, oturma düzeninde değişiklik yapma, sakinliğini koruyabilme, küçük çaptaki istenmeyen davranışları dersin akışını bozmadan düzeltme öğrencilere yakın durma, öğrencilerin dağılan dikkatlerini toplamak için sessizliği kullanma, öğrencinin istenmeyen davranışına yönelik duygularını ifade etme, öğrencilerin dikkatlerini çekmek için jest ve mimiklerini kullanma, sürekli istenmeyen davranışlar gösteren öğrenciler için birebir görüşme yapma, mantıklı yaptırımlar uygulama ve davranışı düzeltmede akranlardan yararlanma yollarının kullanılması gerekmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışları sınıf bünyesinde olduğu gibi genel anlamda bakıldığında okul bünyesinde de sorun yaratabilmektedir. Günümüzde okulların gittikçe artan bir şekilde şiddet, disiplin problemleri, zorbalık gibi istenmeyen davranışları barındıran yerler olmaya başladığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle bu tür davranışların büyümeden, öncelikli olarak sınıf içinde çözülmesi gerekmektedir. Atamanın (2005) görüşleri bu noktada bu görüş ile paralellik göstermektedir. Ona göre, bazı istenmeyen davranışlar ise sistematikleşmiş ve öğretmen için daha zorlayıcı hale gelmektedir. Bu tarz sistematikleşmiş davranışlarda; davranış öğrenilmiştir, kendiliğinden gelişmez; davranışın ortaya çıkmasında, davranışın öncesinde ve sonrasında ortaya çıkanların dikkate alınması gerekir (Ataman, 2005:294). Bu nedenle istenmeyen davranışlar henüz olmadan önce gereken yapılmalı ve engellenmelidir. Öğretmen istenmeyen davranışla karşılaştığında ise uygulamaya koyacağı bazı yöntemleri olmalıdır. Davranış yönetimi sürekli gözden geçirilmesi ve atlanmaması gereken önemli bir konudur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir; Öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında kısa vadeli sözel uyarılar yerine uzun vadede davranışın nedenini araştırma yoluna gitmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin istenmeyen davranışlarının düzeltilmesi için aile, okul ve rehberlik servisinin eşgüdüm içerisinde iletişimde olmaları sağlanabilir. Öğretmen sınıfta "sen dili" yerine "ben dili" kullanmalıdır. Öğretmenlerin, risk yönetimi konularında uzman desteğinde hizmet içi eğitim kurslarına tabi tutulmaları önerilmektedir. Bu şekilde, öğretmenlerin sınıfta etkililiğinin artırılması ve genel sınıf güvenliğinin artırılması konularında önemli kazanımlar sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Ataman, A. (2005). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Edt: Küçükahmet, L. ,4.baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın B.(2001),İlköğretim Okullarında Sınıf Disiplininin Sağlanması,Yayınlanmamış doktora tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Bolu.

Balay , R.(2012),2000li yıllarda sınıf yönetimi:Ankara,Pegem A yayıncılık

Başar, H. (2003). Sınıf Yönetimi (10. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık,

Başar, H. (2000), Sınıf Yönetimi, Şafak Matbaacılık, Ankara.

Başar.H.(2014),Sınıf Yönetimi:Ankara,19.Baskı,Anı yayıncılık,140-191.

Besdok,D.(2007),Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önleyebilme Yeteneklerinin Değerlendirilmesi-Kayseri Örneği,Yayınlanmamış Yükseklisans tezi,Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Kayseri,

Charles, C.M., (1996). Building Classroom Discipline. New York: Longman Publishers

Çelikten M. Ve Teyfur M.(2014), Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi.Anı yayıncılık :Ankara,3.baskı.

Kesici, A.E. ve Sarpkaya P.Y.(2013), Lise öğrencilerinin sınıf içi istenmeyen davranışları,Turkısh studies-International Periodical fort the languages,Literature and History of Turkısh orTurkic,8(12).

Korkmaz, N. (2007). İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul – Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, İ.(2007),İstenmeyen Davranışların önlenmesi,Zeki Kaya Edt.,Sınıf Yönetimi:AnkaraPegemA yayıncılık,7.Baskı.

Özer, B. (2014) İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Öğretmenlerin Kullandıkları Baş Etme Stratejileri, Turkish Journal Of education, C,1, s. 2

Pagliaro,M.M.(2011),Educator or bully?:Managing the 21st century classroom,Lanham,Maryland:Rowman&Littlefield Education.

Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. İlköğretim Online, 7(2).

Tolunay, A. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.

Turan, S. (2004). Sınıf yönetimi. Yönetimle İlgili Temel Teori ve Yaklaşımlar, PegemA Yayıncılık, Ankara

Türnüklü A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici Y.(2001),İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,7(27).

Weinstein, C., Curran, M., Clarke, S., T. (2003). "Culturally Responsive Classroom Management: Awareness Into Action",Theory Into Practice.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN "ZOR ÇOCUK" ALGILARI

Serap SARIÇELİK, Hanefi Aytekin İlkokulu, serapkut@gmail.com

Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi, ahmet_saban@yahoo.com

ÖZ

Sınıf öğretmenleri, eğitim-öğretim süreci içinde birçok olumsuz durumla karşılaşmaktadırlar. Bu olumsuz durumların sebepleri sınıftan sınıfa farklı olmakla beraber, özellikle öğretmen-öğrenci arasında yaşanan iletişim problemi her iki grup tarafından sıkça dile getirilmektedir. Son yıllarda, sınıf öğretmenleri tarafından sıkça dillendirilen bir başka kavram da "zor çocuk" kavramıdır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" kavramına ilişkin algıları incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (1) Sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" algısı nasıldır? (2) Sınıf öğretmenleri zor çocuk hakkındaki algılarını hangi metaforlarla yansıtmaktadırlar? (3) Öğrencilerin "zor çocuk" algısına neden olan davranışları ve öne çıkan özellikleri nelerdir? (4) Sosyal iletişim boyutunda "zor çocuk" algısı nedir? (5) "Zor çocuk" ile ilgili sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluklar nelerdir? (6) Zor çocuğun akademik başarısından/başarısızlıklarından kim, neden sorumludur? Çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "olgubilim" (fenomenoloji) deseni kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın olgusunu "zor çocuk" kavramı oluşturmaktadır. Çalışmaya Konya ili Meram İlçesi'nde bulunan devlet ve özel okullarda çalışan 34 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 21'i devlet ilkokullarında ve 13'ü de özel ilkokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 22'si kadın ve 12'si de erkektir. Ayrıca, öğretmenlerin 28'i lisans, 6'sı da lisansüstü eğitim almıştır. Çalışmanın verileri "Zor Çocuk Kavramı Anketi" ile elde edilmiştir. Ankette, beşi açık-uçlu, beşi de demografik bilgi sorgulayan toplam 10 soru bulunmaktadır. Açık-uçlu sorular yoluyla elde edilen ham veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular alan yazındaki tartışmalarla desteklenmektedir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" tanımına giren genel özellikleri sıralayabildikleri, ancak "zor çocuk" kavramını tam anlamıyla açıklayamadığı görülmüştür.

ABSTRACT

Primary teachers encounter many negative situations in the teaching-learning process. Although the reasons for the negative situations may vary from class to class, especially the communication problem between teachers and students has been frequently mentioned by both parties. Recently, the concept of "difficult child" is being used by many primary teachers. In this study, primary teachers' perceptions about the concept of "difficult child" were examined. Specifically, answers to the following questions have been sought: (1) What are the perceptions of primary teachers about the concept of "difficult child"? (2) What kinds of metaphors do primary teachers use to reflect their perceptions of "difficult child"? (3) What are the behaviors and/or characteristics that cause a student to be described as a "difficult child"? (4) What is the "difficult child" perception in the social networking communication? (5) What are the responsibilities of primary teachers with regard to "difficult children"? (6) Who should be responsible for the academic success/failure of a "difficult child"? The study was carried out within the phenomenology research approach, one of the qualitative research designs. 34 primary teachers working in public and private schools located in the city of Konya participated in the study. Data were collected by an open-ended survey and analyzed by the descriptive analysis technique. The results of the study were

mainly in line with the discussions in the literature. To conclude, primary teachers were able to list the general characteristics of "difficult children" but were unable to explain the concept of "difficult child" literally.

GİRİŞ

Sınıf öğretmenleri öğretim süreci esnasında birçok istenmeyen durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu istenmeyen durumlar eğitim programının hedeflenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesini zorlaştırmakta ve öğretmenin motivasyonunu olumsuz olarak etkilemektedir. Her öğretmenin istenmeyen bu durumlarla ilgili yaklaşımları ve yaşadığı problemlere getirdiği çözümler sahip olduğu bilgiler ışığında farklılaşmaktadır. Sınıftaki öğretimi engelleyen her türlü davranış, istenmeyen davranış, sorunlu davranış, problem davranış, olumsuz davranış, disiplin problemi gibi birbirine anlamca yakın kavramlarla adlandırılmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını bu kavramlarla kodlayabilmemiz için genel olarak dört temel ölçüt öne sürülmektedir: (1) davranışın öğrencinin kendi ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, (2) davranışın öğrencinin kendisini ya da sınıftaki diğer arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, (3) davranışın okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi ve (4) davranışın öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesi (Balay ve Sağlam, 2008)

Öğretmenlerin üzerinde görüş birliğine vardığı beş tip istenmeyen öğrenci davranışından söz etmektedir (Çetin, 2013): (1) *Saldırgan davranışlar*: Öğretmene ve diğer öğrencilere karşı fiziksel ya da sözel saldırı. (2) *Ahlaka aykırı davranışlar*: Kopya çekmek, yalan söyleme, hırsızlık. (3) *Otoriteye meydan okuma*: Reddetme, karşı çıkma, öğretmenin istediklerini yapmaktan kaçınma. (4) *Dersi bölme*: Yüksek sesle konuşma, bağırma, sınıf içinde dolaşma, komiklik yapma. (5) *Sorumluluk almaktan çekinme*: Amaçsızca etrafta dolaşma, yerinden kalkma, verilen görevleri yapmama, işi savsaklama, oyalanma, uyuklama.

Sınıfta istenmeyen olumsuz davranışların birçok sebebi vardır. Bunların bazıları sınıfın fiziksel şartlarından kaynaklanırken, bazıları da öğretmen tutumlarından veya ailelerin çocuk yetiştirme tarzlarından kaynaklanabilir. Ebeveynler bazen çocuklarının üzerinde gereken otoriteyi kurmakta ihmalkâr davranırlar. Buna bağlı olarak da karşımıza şımarık, kaygısız ve kuralları tanımayan çocuklar çıkar. Bazı durumlarda da bunun tam tersi olarak aşırı otorite ile çocuklarını baskı altına alan, evde katı kurallar silsilesi ile onları idare etmeye çalışan ebeveynlere tanık oluruz. Bu durumda da karşımıza sınıf ve okul ortamında evdekinden daha rahat bir ortamla karşılaştığında aşırı davranan, evde yapamadığı tüm isteklerini ev dışında yapmakta sakınca görmeyen çocuklar çıkar. Çoğunlukla otorite boşluğu ya da aşırı otorite gibi olumsuz anne baba tutumlarındaki yanlış ya da tutarsız uygulamalar, çocuğun okula ve sınıf içine taşıdığı problem davranışlar şeklinde kendini göstermektedir.

Bunların yanında, bir de tüm yönlendirme çabalarına karşı direnen, ne örneklerle, ne ricalarla, ne de baskıyla bir sonuca varılamayan çocuklar da vardır. Yetişkinlerin bu tür çocukları kabullenmesi zor olsa da, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu durumda yapacakları tek şey, çocukların istedikleri gibi şekil verilebilecek nesneler olmadığını kabullenmektir. Ebeveynler ve öğretmenler çocuk yaşantısının sınırlı bir kısmında çocuğa yoldaş olmakla beraber yapabilecekleri en uygun yaklaşım onlara bu süreçte doğru rehber olmaları ve zorluklarla mücadele etme konusunda anlayışlı bir tutumla yardımcı olabilmeleridir.

Davranışların kökenlerine indiğimizde bazen ağırlıklı olarak mizaçtan kaynaklanan ve çocuğu ulaşılması, iletişim kurulması ve anlaşılması güç bir durumda bırakan bir kavram karşımıza çıkar: "zor çocuk". Zor çocuk farkına varılması güç bir olgu olduğundan genelde öğretmenler tarafından "problemli davranışa sahip öğrenci" gibi söyleyişlerle ifade edilmeye çalışılmaktadır. "Zor çocuk" kavramının kökeninde mizaçtan kaynaklanan sebepler vardır ve mizaç da doğuştan gelen ve ömür boyu bireye bağlı olarak gelişen olguları doğurur (Turecki ve Tonner, 2011).

Mizaç, ilk defa New York Üniversitesinden Alexander Thomas, Stella Chess ve Herbert Birch adlı hekimler tarafından yürütülen "*New York Longitudinal Study* (Boylamsal New York Çalışması)" adlı bir proje kapsamında tanımlanmış ve araştırılmıştır (http://www.childdevelopmentmedia.com). 1959'da başlayan ve 133 kişinin bebekliklerinden yetişkinlik dönemlerine kadar izlendiği bu projenin amacı, her çocuğun mizacını tanımlamak ve bu özellikleri çocuklar gelişirken ve çevreleriyle

etkileşime girerken tekrar değerlendirmektir. Genellikle bir çocuğun mizacı, 18 aylıkken oldukça açık bir şekilde, üç yaşına geldiğinde ise açık bir şekilde görülebilmektedir; çocukluğunun ortalarında da mizaç sağlamlaşmakta ve kalıcı hale gelmektedir.

Genel olarak mizaç, çocuğun doğarken beraberinde getirdiği özelliklere karşılık gelir; diğer bir ifadeyle, çocuğun doğuştan getirdiği bir hareket tarzıdır. Davranışa ilişkin *neden* değil, *nasıl* sorusunun karşılığıdır. Bu, davranışın ardındaki maksatlarla karıştırılmamalıdır. *New York Longitudinal Study* kapsamında dokuz mizaç özelliği tanımlanmıştır. Stanley Turecki, bu listeye bir özellik daha ekleyip sayıyı 10'na çıkartmıştır (Turecki ve Tonner, 2011).

Tablo 1. *Mizacın 10 temel mizaç özelliği*

	Özellik	Tanım
1	Faaliyet seviyesi	Çocuk erken yaşlardan itibaren genelde ne kadar faal ya da yerinde duramaz halde?
2	Otokontrol	Çocuk kendini kontrol edebiliyor mu? Davranışlarında ne kadar dürtüsel?
3	Konsantrasyon	Çocuğun dikkati ne kadar kolay dağılabiliyor?
4	Tepkilerindeki yoğunluk	Mutluyken ya da mutsuzken ne kadar gürültü çıkarıyor? Kişiliği ne kadar baskın? Ne denli abartılı davranışlar sergiliyor?
5	Düzen	Uyku, iştah ve dışkılamada çocuğun davranışları ne kadar tahmin edilebilir?
6	Israr	Bir şeyle ilgilendiğinde çocuk bununla uzun süre oyalanıyor mu? Ne denli dediğim dedik ve dik başlı
7	Duyu eşiği	Çocuk duyu uyaranlarına karşı nasıl tepki veriyor: gürültü, parlak ışıklar, renkler, kokular, ağrı, sıcak hava, tat, giysilerinin dokusu ve verdiği his? Kolaylıkla aşırı uyarılıyor mu?
8	İlk tepki	Çocuğun yeniliklere karşı ilk tepkisi ne oluyor? Atılıyor mu, geri mi duruyor?
9	Uyum sağlama	Çocuk geçiş ve değişikliklerle nasıl baş ediyor?
10	Baskın ruh hali	Çocuğun temel karakter özellikleri ne? Neşeli mi, ciddi mi?

Boylamsal New York Çalışması, inceledikleri normal çocukların %10'unu "zor çocuk" olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamaya gidilirken yüksek hareketlilik seviyesi, dürtüsellik, dikkat dağınıklığı, olumsuz ısrar ve düşük duyu eşiği de tanım dışında tutulmuştur. Çünkü ılımlı tahminlerle çocukların yüzde beşi bu karakter özelliklerinden dolayı zor çocuk olacaktır.

Biyoloji önemli olmakla beraber kader değildir; yetiştirilme tarzı başlangıçtan itibaren çocukların kişiliğinin gelişmesinde etkili olur. Mizaç; bir çocuğun kişiliği, onun doğası ve yetiştiriliş tarzı arasındaki etkileşim içinde gelişir. Mizaçla beraber oluşan özellikler herkeste belli oranlarda görülen özelliklerdir. Çocuğu "zor" yapan; bu özelliklerin seviyesinin doğal olarak fazlaca yükselmesi veya düşmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Turecki ve Toner'in (2011) hazırlamış olduğu gösterge çizelgesi, kolay ve zor çocuk arasındaki farkı göstermektedir. Mizaç özelliklerinin kaçının gösterge çizelgesinin zor kısmına denk geldiği ve neticede ortaya çıkan davranışın anne-baba, öğretmen ve çevre için ne derece sorun oluşturduğuna bağlı olarak, aşağıdaki özelliklerden biriyle tanımlanabilecek bir çocuk çıkar karşımıza: (1) temelde kolay ama bazı zor özellikleri var, (2) zor, (3) çok zor ve (4) başa çıkması olanaksız.

Tablo 2. *Turecki ve Tonner (2011) gösterge çizelgesine göre kolay ve zor çocuk*

Özellik	Kolay çocuk	Zor çocuk
Faaliyet seviyesi	Az ile orta	Yüksek, "hiperaktif"
Otokontrol	Yeterli, sabırlı	Eksik, dürtüsel
Konsantrasyon	İyi, ilgilendiği işe odaklanıyor	Eksik, dikkati dağılabiliyor

Tepkilerindeki yoğunluk	Düşük, ılımlı, yumuşak başlı	Yüksek, gürültülü baskın
Düzen	Düzenli, öngörülebilir	Düzensiz, öngörülemez
Israr	Kolaylıkla başka yöne çekilebilir	Yüksek dik başlı, inatçı
Duyu eşiği	Yüksek, rahatsız olmaz	Düşük, fiziksel olarak hassas
İlk tepki	Yaklaşmak, yanına gitmek	Çekilmek, geri durmak
Uyum sağlama	İyi, esnek	Zayıf, katı
Baskın ruh hali	Olumlu, neşeli	Olumsuz, ciddi, sinirli

Hepimizin genelde birbirine benzer his duygularına sahip olduğumuz inancının tam tersine, çocukken görme, ses, dokunma, koku ve hareket örüntülerine bağlı olarak kişisel farklılıklar oluşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bir çocuk herhangi bir duyuya çok veya daha az duyarlı, çok veya daha az tepkisel olabilir (Greenspan ve Salmon, 2013). Zor çocuklar, davranışlarıyla çevrelerinde bir dalga etkisi yaratırlar. Daireler önce anneyi ve sonrasında ailenin diğer bireylerini ve daha sonra ailenin dışında kalan akrabaları, komşuları ve akranları ve en son olarak da okul çevresinde sınıf ortamını etkiler. Bazı çocukların doğuştan neden daha zor olduğunun sebepleri tam olarak bilinmemesine rağmen, kalıtım ve doğum öncesi dönem önemlidir. Zor çocukların öykülerinde hamilelik ve doğum esnasına ilişkin komplikasyonların daha fazla olduğu görülmüştür. Tam araştırılmamış fakat sıklıkla rastlanan bir başka özellik ise zor çocuklarda "besinlere, bazı kumaşlara ve kimyasallara karşı alerjiler" görülmüştür. Pek çok zor çocuğun gelişimi dengesizdir**.** Örneğin, "çok zeki fakat sosyal açıdan olgunlaşmamış" olabilmektedirler (Turecki ve Tonner 2011).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" kavramına ilişkin algıları incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" algısı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenleri zor çocuk hakkındaki algılarını hangi metaforlarla yansıtmaktadırlar?
3. Öğrencilerin "zor çocuk" algısına neden olan davranışları ve öne çıkan özellikleri nelerdir?
4. Sosyal iletişim boyutumda "zor çocuk" algısı nedir?
5. "Zor çocuk" ile ilgili sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluklar nelerdir?
6. Zor çocuğun akademik başarısından/başarısızlıklarından kim, neden sorumludur?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "olgubilim" (fenomenoloji) deseni kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın olgusunu "zor çocuk" kavramı oluşturmaktadır. "Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir" (Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 78).

Katılımcılar

Çalışmaya Konya ili Meram İlçesi'nde bulunan devlet ve özel okullarda çalışan 34 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 21'i devlet ilkokullarında ve 13'ü de özel ilkokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 22'si kadın ve 12'si de erkektir. Ayrıca, öğretmenlerin 28'i lisans, 6'sı da lisansüstü eğitim almıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara çalışmanın konusu ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, ancak cevaplarıyla ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Görüşmelerde, çalışmanın amacında yer alan altı açık-uçlu soru kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılara ait bazı demografik bilgiler de sorgulanmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Açık-uçlu sorular yoluyla elde edilen ham veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı betimsel analiz yaklaşımında amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" kavramına ilişkin görüşlerine başvurulduğundan, araştırmanın alt-problemleri birer tema olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla, her bir alt-probleme ilişkin veriler ayrıştırılarak tematik olarak gruplandırılmış ve katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla da doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri kodlanarak (örneğin, Ö1=Öğretmen 1) yansıtılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf Öğretmenlerinin Algılarında "Zor Çocuk" Kavramının Tanımı

Sınıf öğretmenlerin genel olarak sınıfta eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen her türlü öğrenci yaklaşımını "zor çocuk" olarak tanımladıkları görülmüştür. Örneğin, Ö6 zor çocuğu, "*Verilen görevleri yerine getirmeyen, söz dinlemeyen, susmak bilmeyen, yerinde durmayan bir çocuk*" diye tanımlarken, Ö26 "*Saldırgan, öfke kontrolü olmayan, olaylar karşısında hangi tepkiyi vereceği önceden kestirilemeyen ya da ben merkezli, iletişime kapalı olan çocuk bence zor çocuktur*" diyerek aslında genel manada sınıfta problem yaşatan çocukların bazı özelliklerini özetlemiştir. Katılımcılar tarafından "zor çocuk" olgusuyla ilgili yapılan tanımlamalar dört tema altında toplanmıştır.

1. Kuralsız, şiddete eğilimli, davranış problemleri yaşayan, söz dinlemeyen, derslerde başarısız olan öğrenciler zor çocuktur. Genelde kural tanımama özelliği merkezinde yapılan bu tür tanımlar için Ö31 "*Kural tanımayan, her durumda kendini haklı gören, sürekli başkalarını suçlayan bu yüzden de arkadaşlarıyla ve çevresiyle iletişim kuramayan çocuktur.*" diyerek bu durumu açıklamaktadır. 20 öğretmen bu özellikleri baz alarak tanımını oluşturmuştur.

2. Bilişsel düzeyde sınıf seviyesinin gerisinde olan öğrenciler zor çocuktur. Örneğin, Ö21 ve Ö23 "zor çocuk" kavramıyla ilgili anlayışlarını, sırasıyla, "*Normal öğrencilerin düzeyinin altında olup eğitim öğretimde öğrenme güçlüğü çeken çocuk*", "*Anlama, kavrama kabiliyeti zayıf ve davranış bozukluğu olan çocuk*" şeklinde yansıtmışlardır. Altı öğretmenin tanımları bu yöndedir.

3. Dikkat eksikliği özelliği olan çocuklar zor çocuktur. Dört öğretmen bu özellikle tanımını oluşturmuştur. Örneğin,Ö14 VE Ö18 "*Dikkati dağınık olan öğrenciler zor çocuktur"* açıklanmasını yaparken, Ö15, "*Dikkat kapasitesi düşük öğrenci."* tanımı ile bu özelliği ortaya koymuştur.

4. Normalin üzerinde düşük ya da yüksek özellikleri ile ön plana çıkan öğrenciler zor çocuktur. Örneğin, Ö29 ve Ö27'nin, sırasıyla, "*Normalin üzerinde hareketli, hiperaktif özellikleri bünyesinde bulunduran, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden diğer çocuklardan farklı olan çocukları anlıyorum*" ve "*Eğitiminde zorluk çekilen çocuklardır. Bunlar üstün zekalılar, zihinsel yetersizliği olan çocuklar, uyum problemi olanlar (otistik, hiperaktif vb.)*" şeklindeki tanımlamaları bu kategoriye örnek teşkil etmektedir. Üç öğretmenin tanımları bu yöndedir.

Bunların dışında sadece Ö28 "*Zor çocuk, doğuştan gelen bir mizaçtır. Farklı olmaları; anne-baba ya da öğretmen kaynaklı davranış farklılığı değildir.*" diyerek alan yazındaki "zor çocuk" tanımına en yakın ifadeyi kullanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin "Zor Çocuk" Kavramına İlişkin Metaforları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin zihinlerindeki "zor çocuk" algısını daha belirgin hale getirmek ve netleştirebilmek adına onların her birinden "*Zor çocuk…gibidir. Çünkü…*" cümlesini tamamlaması istenmiştir. Bu yolla bu kavramla ilgili aşağıdaki 25 anlamlı metafora ulaşılmıştır.

- Zor çocuk, boğazımdan geçmeyen lokma gibidir. Çünkü onla baş etmek çok zordur.

- Zor çocuk, taş gibidir. Çünkü ona şekil vermek imkânsızdır.

- Zor çocuk, kaya gibidir. Çünkü onda değişiklik yapmak imkânsız gibidir.

- Zor çocuk, açılmayan kavanoz kapağı gibidir. Çünkü bazen iletişim kuramam.

- Zor çocuk, duvar gibidir. Çoğu zaman istediğim hiçbir şeyi yapmaz.

- Zor çocuk, cam gibidir. Camın kumdan yapıldığına inanmak zordur. Zor çocuğun davranışlarının sebebini tahmin edemiyorum.

- Zor çocuk, misket gibidir. Çünkü içinde birçok güzellik var fakat keşfetmesi zor.

- Zor çocuk, tükenmiş kalem gibidir. Çünkü etkinliklere karşı isteksizdir.

- Zor çocuk, tadı tuzu olmayan bir çorba gibidir. Çünkü onla vakit geçirmek zevk vermez.

- Zor çocuk, midye gibidir. Çünkü içindeki cevheri ortaya çıkarmak zordur.

- Zor çocuk, bozuk plak gibidir. Çünkü birçok olumsuz davranışı tekrarlar.

- Zor çocuk, kapalı kutu gibidir. Çünkü anlaşılması zordur.

- Zor çocuk, ahtapot gibidir. Çünkü sınıf içinde birçok olumsuz durumu ortaya çıkarır.

- Zor çocuk, ütü gibidir. Çünkü kafa ütüler.

- Zor çocuk, çıkmaz sokak gibidir. Çünkü onla istediğin hedefe varman zordur.

- Zor çocuk, Lego gibidir. Çünkü eğer iyi tanınırsa güzel bir birey ortaya çıkabilir.

- Zor çocuk, arabadan çıkan arıza sesi gibidir. Çünkü problemin varlığını hisseder sebebini anlayamazsın.

- Zor çocuk, çetin bir ceviz gibidir. Çünkü kabuğundan çıkması zordur.

- Zor çocuk, yedi başlı ejderha gibidir. Çünkü yaramazlıkları tüm sınıfa yeter.

- Zor çocuk, kara trenle yolculuk yapmak gibidir. Çünkü onunla sınıftaki eğitim yolculuğum zor ve uzun bir yolculuktur.

- Zor çocuk, içimdeki sıkıntı gibidir. Çünkü onunla yaşadığım olumsuz durumlar içimi sıkar.

- Zor çocuk, tadı bilinmeyen tropik bir meyve gibidir. Çünkü ne zaman ne yapacağı, nasıl davranacağı ve davranışının sonuçları belli değildir.

- Zor çocuk, patlamaya hazır bomba gibidir Çünkü tepkilerini tahmin edemiyorum.

- Zor çocuk sabun gibidir. Çünkü tutmazsan elinden kayar; çok sıkarsan elinden kaçar.

- Zor çocuk patlak lastik gibidir. Çünkü ne kadar doldurmaya çalışsan da hep bir kaçak ses ve arıza mevcuttur.

Metaforlar incelendiğinde, zor çocukların öğretmen–öğrenci ilişkisinde kendini gösteren beş temel özelliği göze çarpmaktadır:

1. Zor çocuklar, baş edilmesi güç bazı özellikleri ile sınıfta sorunlara sebep olmaktadır. Örneğin: Kavanoz kapağı, çetin ceviz, yedi başlı ejderha, tükenmiş kalem.

2. Öğretmenler zor çocuk özelliği taşıyan öğrencileri tam anlamıyla tanımlayamamakta ve sebeplerini bilememektedir. Örneğin: Duvar, cam, misket, kapalı kutu, tadı bilinmeyen tropik meyve, sabun.

3. Zor çocuklar eğitimin amacı olan istendik davranışları kazanmakta engeller taşımaktadır. Örneğin: Kaya, taş, bozuk plak, çıkmaz sokak, patlak lastik, sabun.

4. Zor çocuklar, ne zaman nasıl davranacakları belirsiz bazı özellikler gösterebilmektedir. Örneğin: Patlamaya hazır bomba, içimdeki sıkıntı, ahtapot.

5. Zor çocuk özelliği gösteren bireyler iyi yönlendirildiği takdirde olumlu, değerli dönütlerle hayata değer katarak tutunabilmektedirler. Örneğin: Lego, midye.

Zor Çocuk Algısına Sebep Olan Davranışlar ve Öne Çıkan Özellikler

Sınıf öğretmenleri tarafından "zor çocuk" algısına sebep olan davranışlar ve öne çıkan özellikler tespit edilirken çetele tutulup sıklık tablosu oluşturulmuştur. Sıklık tablosu oluşturulurken üçüncü soruya verilen cevaplarda geçen özelliklerin kaç defa dile getirildiği kıstas alınmıştır. Tablo 3 incelendiğinde, dikkat eksikliği, saldırganlık, aşırı hareketlilik, akademik gerilik, sosyal dışlanmışlık ve kural tanımama özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 3. *Sıklıkla görülen davranış ve özellikler*

Davranış ve özellikler	***f***	**Davranış ve özellikler**	***f***
Dikkat eksikliği/odaklanamama	13	Dağınıklık	5
Saldırganlık	11	Yaramazlık/haylazlık	4
Hiperaktiflik/aşırı hareketlilik	8	Öğrenme güçlüğü	3
Akademik gerilik	7	Uyumsuzluk	3
Sosyal dışlanmışlık	7	Şımarıklık	2
Kuralsızlık/kural tanımama	9	Konuşkanlık	2
Dikkat çekme eğilimi	7	Kendini ifade edememe	1
İçine kapanıklık	4	Sakinlik	1
İlgisizlik	4	Sorumsuzluk	2
Bencillik	7		

Sosyal İletişim Düzeyinde "Zor Çocuk" Algısı

Öğrenci sınıfta ve okul sınırları içinde öncelikle öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla, sonrasında iletişimde bulunduğu her bir bireyle sosyal bir etkileşim içine girer. Bireylerin sosyal iletişimleri ne denli yeterli ve güçlü olursa kendini ifade etme rahatlığı, problem çözme yeteneği ve kendine güveni de o denli güçlü olur. Dördüncü açık-uçlu soru 'sosyal iletişim düzeyinde "zor çocuk" algısını tespit etmeye yönelik olarak sorulmuştur. Zor çocuğun sosyal iletişimi katılımcılar açısından öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar, Tablo 3'te belirtilen özelliklerin bulunma durumuna göre, öğrencilerin bir takım iletişim problemleri ve sınıf içi ilişkilerde davranış problemleri yaşandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen-Öğrenci ilişkilerine yönelik sosyal iletişim.

Katılımcıların açıklamalarına göre; "zor çocuk" olarak algılanan öğrencilerde görülen özellikler (aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği, ilgi çekme isteği, dağınıklık, haylazlık, konuşkanlık vb.) öğretmenin eğitim-öğretim süreci içinde dikkatini dağıtmaktadır. Örneğin, Ö13 "*Sürekli olarak zor çocukla aynı sorunları tekrarlar halinde yaşamak öğretmende isteksizliğe neden olabiliyor. Bu durum verimli çalışmada düşüşe de sebep olabiliyor.*" derken, Ö7 "*Öğretmen-öğrenci iletişimi açısından öğretmenin otoritesi zorlandığı için sınıf-içi yönetim de bundan etkileniyor. Dolayısıyla bu durum diğer öğrencilerin ilişkisini de etkiliyor. Öğrenci ile ilgili yaptırım uyguladığı için ilişki bozuluyor ve*

diğer öğrenciler tarafından etiketleniyor. Kurallara uymadığı için arkadaşları ve hatta aileler tarafından dışlanıyor. İstenmeyen çocuk oluyor." diye açıklayarak önce öğrenci-öğretmen arasındaki problemin sonrasında tüm sınıf içi sosyal iletişimi olumsuz etkilediğini belirtiliyor.

Öğrenci-Öğrenci arasındaki ilişkilere yönelik sosyal iletişim. Bu kategoriye ait cevaplar değerlendirildiğinde, sıklıkla iletişim problemi yaşayan, arkadaşlık ilişkileri zayıf, diğer öğrenciler tarafından dışlanan çocuklara rastlandığı görülmektedir. Kısmen de olsa katılımcılar, zor çocuk özelliklerinde açığa çıkan bazı özelliklerin (konuşkanlık, ilgi çekme isteği, haylazlık vb.) hiç beklenmeyen bir etki yaptığını belirtmişlerdir. Burada, öğretmenler arasında "*çeteler kurarak arkadaşlarını bu yönde etkileyip iletişim ağını geliştiren zor çocuklar olduğu*" algısı ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Ö26 "*Diğer öğrenciler zor çocuk liderliğinde sınıfta çete denebilecek gruplar oluşturabilir*" diyerek bu algıya örnek teşkil etmektedir.

Zor Çocuk Adına Öğretmene Düşen Sorumluluklar

Beşinci açık-uçlu soruya yönelik olarak incelenen cevaplardan şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. Öğretmen öğrencisinin güçlü ve zayıf yönlerini, iletişim tarzını ve kişilik özelliklerini iyi tanımalı ve analiz etmelidir.

2. Öğretmen öğrencinin güçlü yönlerinin farkına varıp, bu yönde kendini ifade etmesine izin vermelidir.

3. Öğretmen, aile ve rehberlik servisiyle iş birliği yapmalıdır.

4. Öğretmen, zor çocuğun ailesini iyi tanımalıdır.

5. Öğretmen, zor çocuğa vakit ayırmalıdır.

6. Öğretmen, olumlu bir iletişim dili kullanmalıdır.

7. Öğretmen empati kurmalıdır.

8. Öğretmen, zor çocuğun diğer öğrencilerle kaynaştırma çalışmalarını kontrollü bir şekilde sürdürmelidir.

9. Öğretmen, zor çocuğun diğer öğrenciler tarafından etiketlenmesine izin vermemelidir.

10. Öğretmen çocuğun ilgi alanlarına yönelik zor çocuğa görevler vermelidir.

Zor Çocuğun Akademik Başarısından/Başarısızlığından Sorumlu olan Bireyler

Altıncı soruya verilen cevaplar Tablo 4'te özetlenmiştir. Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere, zor çocuğun akademik başarısından öncelikli olarak ailesinin, sonra öğretmeninin, sonra eşit olarak okulun ve çevresinin, ardından kendisinin ve en son olarak da devletin sorumlu olarak tutulduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Zor çocuğun akademik başarısından sorumlu olan bireyler*

	Aile	Öğretmen	Kendisi	Okul Yönetimi	Devlet/Sistem	Çevre
Ö1	√	√	---	√	---	---
Ö2	---	---	√	---	---	---
Ö3	√	√	---	---	---	√
Ö4	√	√	---	---	---	---
Ö5	√	√	---	√	---	√
Ö6	√	√	---	---	---	---
Ö7	√	√	√	---	---	---
Ö8	√	√	---	√	---	---

Ö9	√	√	√	---	---	---
Ö10	√	√	√	√	---	---
Ö11	√	√	---	---	---	---
Ö12	√	√	√	---	---	√
Ö13	√	√	---	---	---	---
Ö14	---	---	---	---	√	---
Ö15	√	√	---	---	---	---
Ö16	√	√	---	---	---	√
Ö17	√	√	---	√	---	√
Ö18	√	√	---	---	√	---
Ö19	√	√	√	---	---	---
Ö20	√	√	√	---	---	---
Ö21	√	√	---	√	√	---
Ö22	√	√	---	---	---	√
Ö23	√	---	---	---	---	---
Ö24	√	---	---	---	---	---
Ö25	√	√	---	---	---	√
Ö26	√	√	---	√	---	---
Ö27	√	√	---	√	√	√
Ö28	√	√	---	√	---	√
Ö29	√	√	---	√	√	√
Ö30	√	√	---	√	---	---
Ö31	√	√	---	√	---	√
Ö32	√	√	---	---	---	√
Ö33	√	√	---	√	---	√
Ö34	√	√	---	---	---	---

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

"Zor çocuk" kavramı kökeninde mizaçtan kaynaklanan özelliklerle beslenir. Aslında bu çalışmadaki öğretmen algılarında oluşan *şımarık, söz dinlemeyen, sorumsuz, dikkat çekmeye çalışan* birçok öğrenci özelliği, çocuğun doğumuyla birlikte ailenin ve çevrenin tutumlarıyla da gelişen bazı durumlardan kaynaklanmaktadır. Çalışmanın asıl hedefi ise "zor çocuk" olgusunu doğuran sebeplerin doğuştan itibaren çocukla var olduğu ve farklı mizaç özellikleri ile değişik durumlarda ortaya çıkan baskın özellikler barındırdığıdır. Greenspan ve Salmon (2013), beş "zor çocuk tipi" üzerinde dururlar. Bunlardan biri "içedönük çocuk" tipidir (örneğin, *kapalı kutu, midye, misket*). Bazen sınıfta kimseyi rahatsız etmeden oturan, kimseye zarar vermeyen, sessiz ve dersleri de dinlediği düşünülen bir çocuk öğretmeni tarafından uslu olarak algılanabilir. İletişim eksikliği, yalnız kalma tercihindeki yoğunluk ve düşünceli tavırları ile dikkat çeken birçok çocuk mizaç özelliklerinden dolayı aşırı tepkisiz, sakin

ve duyguları baskın olarak "zor çocuk"tur. Görünürde bir problem yok gibi olsa da, bu ruh hali "*beni fark edin; bana yardım edin*" diye mesaj vermektedir.

Aşırı duyarlı çocuk tipi ise çevresine karşı abartı sayılabilecek bir duyarlılığa sahip davranışlarda bulunur (örneğin, *patlamaya hazır bomba*). Empati kurma becerisi gelişmiş, zeki, konuşkan ve yaratıcı özellikleri ile dikkat çeken bu çocuklar her daim aşırı enerjik dururlar. Öğretmenler tarafından gözlemlenmeleri zorlaştığından yorucu bir ilişki ağı meydana getirirler. Ve bunun yanında yoğun duyguları bazen duygusal patlamalara sebep olur ve istenmeyen davranışları yapma olasılıklıları diğer öğrencilere göre artar.

Asi ve meydan okuyan çocuk tipi ise adından da anlaşılacağı üzere her türlü etkiye olumsuz tepkilerle cevap veren, yaşıtlarına göre baskın isyankâr özelliği barındıran çocukları içine alır (örneğin, *çetin ceviz, ütü*). Problemlerini kendilerine has yollarla çözmeye çalışan bu çocuklar saldırgan ve kırıcı olabilmektedir. Bu tip çocuklar daha çok kendilerine zarar vermekte olup bu zarardan en çok etkilenen kendilerinden sonra aile üyeleri olmaktadır. Çünkü su damlası etkisi düşünüldüğünde ve grup özellikleri dikkate alındığında çocuk baskın özelliklerini sınıf ortamına daha az taşımaktadır.

Dikkatsiz/dikkati dağınık çocuk tipi ise sınıf öğretmenlerinin sıklıkla rastladığı ve eğitim-öğretim süreci açısından olumsuz olarak değerlendirilen bir zor çocuk tipidir (örneğin, *bozuk plak, kara trenle yolculuk*). Aşırı dikkatsiz tutumları, bir işle uygun görülen vakit kadarı ilgilenemeyen; aynı mekânda uzun süre kalmakta zorluk çeken çocuklar bu aşırı tutumlarıyla tanımı ortaya koymaktadır. Fakat özellikle ülkemizde dikkati dağınık çocukların rahatsız olduğu tanısı koyularak bazı tıbbi yollara başvurulmaktadır. Bu tip ağır tanılar beraberinde ilaç kullanımı gibi çocuğu ömür boyu etkileyecek durumlara sebep olabilmektedir. Bu sebeple mizacın çocukluk döneminden itibaren zamanla olgunlaşan ve doğru yaklaşımla olumlu yönde değişebilen özelliği hakkında bilinçli olunmalıdır.

Son olarak, "aktif-agresif çocuk tipi" uğraşılması en zor grup olarak karşımıza çıkmaktadır ve aşırı hareket ve öfke, kızgınlık ruh halini harmanlayıp davranış kalıplarına döken bir tutum sergilemektedir (örneğin, *ahtapot, bıçak*).

Zor çocuk olarak algılanan öğrencilerin tespit edilmesi ve öncelikli olarak aileleriyle iletişime geçip mizaç özellikleri ile ilgili bilgi alınması, zor çocuğa ulaşmada bir basamak olacaktır. Öğretmenin işini yaparken öğrencisi ile ilgili bu tip bir anlayış geliştirmesi önemlidir. Bu bakış açısı için de başta sınıf öğretmenlerinin ve sonrasında tüm öğretmenlerin "zor çocuk" olgusuyla ilgili bilinç geliştirmesi gerekir.

Bu çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "zor çocuk" kavramının mizaçtan kaynaklanan bir yapıda geliştiğini bilmedikleri, fakat özelliklerini az çok tahmin ettikleri görülmüştür. Zor çocuk ile sorun yaratan öğrenci davranışları birbirine karıştırılmaktadır. Türkiye'de "zor çocuk" kavramı ile ilgili yapılan araştırmalar yetersizdir. Yurt dışında bu konuyla alakalı makale, kitap vb. dokümanların da çok azı Türkçeye çevrilmiştir.

Zor çocuk, davranışlarıyla hayata meydan okur ve çevresindekileri zorlar. Bu zorlu mücadele arttıkça başta ailesi olmak üzere zor çocuğun çevresindeki herkes yıpranır ve yorulur. Halbuki "zor olmak, anlaşılmamak, agresif sinirli ve anlayışsız olmak, dikkatsiz olmak ya da iç dünyasına kapanıp duyarsızlaşmak" bir çocuğun bilinçli tercihi olamaz. Aslında zor çocuğu oluşturan etmenler tespit edildiği vakit ortaya bir yol haritası çıkmaktadır. Her tip zor çocuğun yaşadığı sıkıntıları hafifletebilmek adına kullanılabilecek farklı yollar vardır. Her zor çocuğun aşırı duyarlı olduğu ve sonrasında aşırı hassaslaştığı zamanları arttıran ve güçleştiren sebepler ortadan kaldırılamasa bile bu yollar bilinip azaltılabilir.

Konunun çok daha detaylı ele alınabilmesinde aşağıdakiler önerilebilir:

- "Zor çocuk" ile ilgili akademik çalışmalar arttırılmalıdır.
- Okullarda bulunan rehber öğretmenler, "zor çocuk" hakkında öğretmenlerle bilgilendirici toplantılar düzenlemelidir.
- Konu hakkında öğretmenlere hizmet-içi seminerleri verilmelidir.

Sınıf öğretmenleri, sınıf ortamlarında karşılaştıkları zor çocuklara yönelik olarak aile ve rehberlik servisleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapmalıdır.

KAYNAKÇA

Balay, R., & Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(11), 1-24.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.

Greenspan, S. I., & Salmonj, J. (2013). *Meydan Okuyan Çocuk* (Çev.: İ. Ersevim). İstanbul: Özgür Yayınları.

Turecki, S., & Tonner, L. (2011). *Anne, Baba ve Eğitimciler İçin Zor Çocuk* (Çev.: B. Büyükkal). İstanbul: Optimist Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2009). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

WEB SİTELERİ

http://www.childdevelopmentmedia.com (Erişim tarihi: 0/03/2016).



ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNDEN "ÖĞRENCİYİ GÜDÜLEME" YE İLİŞKİN YETERLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES ABOUT ONE OF THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS "MOTIVATION OF STUDENT"

Ali Rıza ERDEM, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: arerdem@pau.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme"ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarından amaçlı, oranlı küme ve random örnekleme yoluyla seçilen 839 öğretmen adayı oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracında "öğrenciyi güdüleme"ye ilişkin 8 soruya yer verilmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçeneklerde "*Kendimi çok yeterli görüyorum*", "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi az yeterli görüyorum*", "*Kendimi hiç yeterli görmüyorum*" şeklinde beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-s)-z =2,397 p=0.000). Çözümlemelerde de parametrik testlerden yüzde, aritmetik ortalama; non-parametrik testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme"ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri 3.86 aritmetik ortalamayla "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum" şeklindedir.* Öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğretim türüne göre görüşleri arasında farklılık yoktur, fakat anabilim dalına göre görüşleri arasında farklılık vardır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, sınıf yönetimi becerileri, öğrenciyi güdüleme, yeterlik, görüş

ABSTRACT

In this study, the ideas of teacher candidates about one of the classroom management skills "motivation of student" are studied. This is a descriptive research. The research population consists of the teacher candidates at Pamukkale University, Faculty of Education. Its sample consists of 839 teacher candidates who were elected among final year undergraduate students at Faculty of Education in Pamukkale University. The means of database was developed by the researcher. There are 8 questions about "motivation of student" in means of data gathering. For the validity of scope, the ideas of an expert were consulted. Five point likert scale type is used as a way of grading in multiple choice. The so-called choices are: "*I am a very sufficient person" , "I am a high-level sufficient person" , " I am a middle-level sufficient person", "I am a low-level sufficient person", "I am not a sufficient person"* . The level of Cronbach Alpha level is 0,85. Simirnov test was used so as to check the normality of variation. According to the results, the outcome was defined to be abnormal (K-s)-z =2,397 p=0.000) . While resolving percent, arithmetic mean in parametric tests; Man Whitney U and Kruskal Wallis in non-parametric tests were used. The opinions of teacher candidates about one of the classroom management skills, "motivation of student" are concluded as 3.86 with the arithmetic mean which can be concluded as "*I am a high-level sufficient*

person". These opinions non-differentiates depending on the teacher candidates' sex, kind of education but differentiates depending on the teacher candidates' department.

Keywords teacher candidate, classroom management skills, motivation of student, sufficiency, opinion

GİRİŞ

Güdüleme, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir. Güdüleme kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye, dağılmaya karşı olan direnç, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive edildiklerini gösterir. Yapılmış olan başlıca güdüleme tanımları incelendiğinde, öncelikle insanın ihtiyaçlarına vurgu yapıldığı görülmekte, ihtiyacı karşılamaya yönelik birey davranışının bir amaca hizmet etmesi durumu göze çarpmaktadır. İnsanlar farklı farklı biçimlerde güdülenir (İnceoğlu, 1985; Kenan, 1996; Pekel, 2001; Dilekmen & Ada, 2005; Kocabaş & Karaköse, 2005; Akbaba, 2006; Dündar & Özutku & Taşpınar, 2007; Onay & Ergüden, 2011; Yoğun, 2014; Bayraktar, 2015)

Güdüleme kuramları içerik ve süreç kuramları adı altında incelenebilir. İçerik kuramları güdülenmeyi yaratan durumları, olayları, insanın gereksinmelerini bulmaya çalışmaktadır. Daha çok bireyin ihtiyaçları üzerinde durur. Bu başlık altında dört önemli kuram yer almaktadır; Maslow'un "*ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı*", Alderfer'in "*varlık, ilgililik ve gelişme kuramı*", Herzberg'in "*iki faktör kuramı*" ve McClelland'ın "*başarı güdüsü kuramı*" dır. İnsan davranışlarının açıklanmasında en yaygın güdüleme kuramının, Maslow kuramı olduğu söylenebilir. Bireylerin değeri ve gücüyle en derinden ilgilenen hümanist klinik psikolog Maslow sağlıklı ve sağlıksız bireyler arasındaki farkla ilgilendi ve bireylerin kendi yaşamlarının kalitesini arttırabilecek olumlu güce sahip olduklarına inandı. Görüşleri ve kuramı yönetim biliminde de görüş ve kuramları etkiledi. Maslow'un insan davranışını açıklamada fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi beş temel gereksinimi kapsayan güdülenme kuramını oluşturmuştur. Süreç kuramları gereksinmenin doğuşundan doyumuna kadar gözlenebilen güdülenme sürecinin niteliğini tanımaya çalışır. Bireylerin nasıl davranışa geçeceğini, kendisini nasıl yönlendireceği üzerinde durur. Bu başlık altında dört önemli kuram "*pekiştirme kuramı*", "*beklenti kuramı*", "*eşitlik kuramı*" ve "*amaç kuramı*" dır. (Koçel, 1995; Erdem, 1997; Erdem, 1998; Çetinkanat, 2002; Ergül, 2005; Yıldırım, 2007; Örücü & Kanbur, 2008).

Güdüleme, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından birisidir. Öğrencinin öğrenmeye ve başarmaya yönelik güdülenmesi, eğitim programlarında önemi çoğu zaman göz ardı edilen bir unsurdur. Ayrıca konuya ilgisiz olan öğrenciler eğitimi yüksek bir not ile tamamlamış olsalar bile eğitim sırasında öğrendikleri bilgileri bir süre sonra unutma eğilimindedirler. Öğrencilerin derslere daha çok daha çok dikkat ettikleri, ilgi duydukları, ödevlerini yaptıkları ve sınavlar için çalıştıkları zaman güdülendiklerini söyleyebiliriz. Eğer öğrenciler, ifade edilenleri davranışları gösteremiyorlarsa güdülenmemiş oldukları söylenebilir. Öğrenciler iyi öğrenemiyorlarsa bunun başlıca sebeplerinden biri; derse konuya ilgi duymamalarıdır. Öğretmenin ilk yapacağı iş öğrencide gizli güç olan ilgiyi temin etmektir, derse karşı ilgi ve istekliliği artırmaktır. Bir etkinlik sürecindeki bir organizmanın beklenilen davranışı sergileyebilmesi için yeterli düzeyde güdülenmesi gerekir. Güdüleme boyutunda yetersizlik gösteren organizma ulaşması gereken hedefe odaklanma bakımından problemler gösterecektir. Kendisini bir bütün olarak sorumluluk taşıdığı etkinliklere değil de konu dışı etkinliklere taşıyabilecektir (Dilekmen & Ada, 2005; Akbaba, 2006; Yerlikaya, 2014; Erdem & Gözel, 2014).

Sınıf yönetiminde öğrencileri güdüleyebilmenin önemi

Etkili bir sınıf yönetimi, sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, iletişim ve sunum becerisi, güdüleme yönetimi, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu ve etkili bir öğretme ortamı için olumlu bir sınıf iklimi oluşturma gibi çok geniş bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır. Etkili sınıf yönetiminde

eğitimin amaçlarının üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi açısından öğretmenlerin öğrencileri güdüleyebilmeyle ilgili yeterlikleri oldukça önemlidir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi, yönetilmesi ve böylelikle öğrenciyi öğrenmeye motive edici önlemlerin alınması yine öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrenme sürecinin en temel faktörü öğrencinin, konuya ilgi duyması ve onu öğrenmek istemesidir. Öğretim etkinlikleri hedeflerine ancak bu durumda ulaşabilir. Bandura (1997), öğretmenlik öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencileri güdülemek için daha çok çaba sarf ettiğini belirtmiştir (Yalçınkaya & Tonbul, 2002; Ekici & Ekici, 2014; Erdem & Gözel, 2014; Bayraktar, 2015).

Öğretmenin önemli görevlerinden birisi de öğrencinin güdülenmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin oluşturacakları olumlu sınıf atmosferi, öğrencinin öğretmenine güven duymasını sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak, öğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirecektir, güdülenmesinde yükselme ortaya çıkacak ve başarma güdüsü artabilecektir. Araştırmacılar erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yasaklayıcı kontrol eğilimine sahip olduklarını bulmuşlardır. Yeşil'e (2006: 65) göre sosyal bilgiler öğretmenleri özellikle, öğrencileri güdüleme, ders sürecinden haberdar etme ve dikkat çekme becerilerinde daha büyük yetersizlik içerisindedir. Deniz & Avşaroğlu & Fidan'a (2006: 71) göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla, öğrencileri daha çok kontrol etme davranışı sergilemektedir. Arıkıl & Yorgancı'ya (2012: 11-12) göre öğretmenler güdülemeyi en yüksek frekansla (% 42,86) "odaklanma", en düşük frekansla (% 14,29) "güdüleme ve öğrenme isteği" olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler öğrencileri güdülemek için en yüksek frekansla (% 55,56) "yaşamla ilişkilendirme", en düşük frekansla (% 11,11) "görsel materyaller" yaptıklarını belirtmişlerdir. Ünal & Bursalı'ya (2013: 19) göre Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları güdüleme unsurları içerisinde konunun ilgi çekiciliği ile faydalı oluşu, öğrencinin konuyu ve öğretmenini sevmesi, pekiştireç kullanımı en fazla dile getirilen; öğrenci başarısının değerlendirilmesi, sınıf içi rekabet ortamı ise en az belirtilen ifadelerdendir.

Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimde öğrencileri güdülemeyle ilgili bilgi ve becerileri kazanmak için sınıf yönetimi başta olmak üzere pedagojik formasyon ve özel alan yeterlikleriyle ilgili aldığı derslerin içinde bir konu olarak eğitim almaktadır. Ayık & Ataş'a (2014: 33-34) göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu algıları orta düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu olunca öğretme motivasyonları da artmaktadır. Arıkıl & Yorgancı'ya (2012: 11-12) göre öğretmen adayları güdülemeyi en yüksek frekansla (% 35,71) ise "güdeleme", en düşük frekansla (% 7,13) "odaklanma" olarak, tanımlamışlardır. Öğretmen adayları öğrencileri güdülemek için en yüksek frekansla (% 42,86) "yaşamla ilişkilendirme", en düşük frekansla (% 14.28) "ödül" yapacaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde uygulanan program hedeflerinden biri de eğitimde öğrencileri güdüleyebilmeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bu çerçevede ele alınana alt problem şunlardır: (1) Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "*öğrenciyi güdüleme*" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri nedir? (2) Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri (a) cinsiyete (b) öğretim türüne (c) anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklemi ise Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 4. sınıf öğretmen adaylarından amaçlı, oranlı küme ve random örnekleme yoluyla seçilen 839 öğretmen adayı oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracında "öğrencileri güdüleme" ye ilişkin 8 soruya yer verilmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Seçeneklerde "*Kendimi çok yeterli görüyorum*", "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*", "*Kendimi az yeterli görüyorum*", "*Kendimi hiç yeterli görmüyorum*" şeklinde beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için

Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-s)-z =2,397 p=0.000). Çözümlemelerde de parametrik testlerden yüzde, aritmetik ortalama; non-parametrik testlerden ise Man Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılmıştır. Süreksiz olan ölçekteki cevap seçenekleri, istatistiksel işlemlerle elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için geliştirilen bir ölçekle "sürekli" hale getirilmiştir. Sorunla karşılaşma derecesi bölümündeki 4 aralık 5 seçeneğe bölünmüş (4: 5 = 0.80); bulunan sayı seçenekleri temsil eden en alt sayıdan itibaren ilave edilerek: 1.00 – 1.80 *Kendimi hiç yeterli görmüyorum*, 1.81 – 2.60 *Kendimi az yeterli görüyorum*, 2.61 – 3.40 *Kendimi orta düzeyde yeterli görüyorum*, 3.41 – 4.20 *Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*, 4.21-5.00 *Kendimi çok yeterli görüyorum* şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri nedir?" şeklinde belirtilmişti. Araştırmaya katılan öğretmen adayları "*sınıf yönetimi becerilerinden "*öğrenciyi güdüleme" ye *ilişkin yeterlikleri hakkında* "3,86 ortalama ile "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum"* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının *"*öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkında "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum"* şeklinde görüş belirtmesi ileriye yönelik meslek yaşantılarında eğitimin amaçlarını daha üst düzeyde gerçekleştirmek için ders içinde öğrenciyi güdülemeye daha fazla önem vereceği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri

SIRA	Ölçek Maddeleri	N	$\overline{X}$	Ss	KATILIM DÜZEYİ
S2	Öğrenilenlerin okul içi ve dışında yararını anlatmada	839	3,92	0,888	*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum*
S1	Öğrencilerin ilgilerine hitap ederek merak uyandırmada	839	3,91	0,893	
s4	Materyal kullanarak dersi ilginç hale getirmede	839	3,88	0,963	
s7	Sosyal ödülleri öğrencileri öğrenmeye güdülemede etlin kullanmada	839	3,88	0,822	
S6	Psikolojik ödülleri öğrencileri öğrenmeye güdülemede etkin kullanmada	839	3,87	0,850	
S5	Model alma yoluyla öğrencileri öğrenmede istekli hale getirmede	839	3,85	0,909	
S3	Öğrencileri başarıya odaklamada	839	3,80	0,913	
S8	Öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmada	839	3,80	0,894	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "*Öğrenilenlerin okul içi ve dışında yararını anlatma*" maddesine 3,92 ortalama ile en yüksek düzeyde katılım gösterilirken, "*Öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma*" maddesine 3,80 ortalama ile en düşük düzeyde katılım

gösterilmiştir. Bu bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Arıkıl & Yorgancı'ya (2012: 12) göre öğretmen adayları öğrencileri güdülemek için en yüksek frekansla (% 42,86) "yaşamla ilişkilendirme", en düşük frekansla (% 14.28) "ödül" yapacaklarını belirtmişlerdir. Ayık & Ataş'a (2014: 33-34) göre öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu algıları orta düzeydedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "*Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "*öğrenciyi güdüleme" ye *ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri (a) cinsiyete (b) öğretim türüne (c) anabilim dalına göre farklılık göstermekte midir?*" şeklindedir.

Tablo 2
Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin "cinsiyet" e göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	FARK
Kız	579	429,50	248679,00	6,977E4	0,090*	Yok
Erkek	260	398,85	103701,00			

*p>0,05

Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden *"*öğrenciyi güdüleme" ye *ilişkin yeterlikleri hakkındaki* görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [U =6,977E4, p=0,090].

Tablo 3
Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin "öğretim türü" ne göre farklılığı (Mann Whitney U Testi)

Öğretim türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P	FARK
Normal öğretim	493	430,62	212294,50	8,005E4	0,129*	Yok
İkinci öğretim	346	404,87	140085,50			

*p>0,05

Tablo 3' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden *"*öğrenciyi güdüleme" ye *ilişkin yeterlikleri hakkındaki* görüşlerinin öğretim türüne göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [U =7,768E4, p=0,027].

Tablo 4

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin "anabilim dalı" na göre farklılığı (Kruskal Wallis Analizi)

Anabilim Dalı	N	Sıra ortalaması	sd	Chi-Square	P	FARK
1-Sınıf öğretmenliği	174	471,64	8	47,081	0,000*	1-2/3/4/8
2-Okulöncesi öğretmenliği	157	364,28				2-6/7/9
3-Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	411,51				3-7/9
4-Fen bilgisi öğretmenliği	70	374,30				4-6/7/9
5-PDR	126	365,31				5-6/7/9
6-Müzik öğretmenliği	19	535,47				6-8
7-Resim-iş öğretmenliği	69	498,69				7-8
8-Türkçe öğretmenliği	85	399,16				7-9
9-İngilizce öğretmenliği	42	534,89				

* p<0,05

Tablo 4' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin "anabilim dalı" na göre göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [Chi-Square=47,081, p=0,000]. Bu farkın hangi anabilim dalı arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Testin sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ya ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin "anabilim dalı" na göre farklılığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları

Gruplar (Anabilim dalları)	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Sınıf öğretmenliği	174	186,72	32488,50	1,005E4	0,000*
Okulöncesi öğretmenliği	157	143,04	22457,50		
Sınıf öğretmenliği	174	142,27	24755,50	7,348E3	0,077
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	124,75	12100,50		
Sınıf öğretmenliği	174	131,32	22850,50	4,554E3	0,002*
Fen bilgisi öğretmenliği	70	100,56	7039,50		
Sınıf öğretmenliği	174	166,56	28982,00	8,167E3	0,000*
PDR	126	128,32	16168,00		
Sınıf öğretmenliği	174	95,30	16582,00	1,357E3	0,199
Müzik öğretmenliği	19	112,58	2139,00		
Sınıf öğretmenliği	174	119,09	20722,00	5,497E3	0,304
Resim-iş öğretmenliği	69	129,33	8924,00		
Sınıf öğretmenliği	174	137,78	23974,50	6,040E3	0,016*
Türkçe öğretmenliği	85	114,06	9695,50		
Sınıf öğretmenliği	174	105,09	18285,00	3,060E3	0,101
İngilizce öğretmenliği	42	122,64	5151,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	122,62	19251,00	6,848E3	0,177
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	135,40	13134,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	112,82	17712,00	5,309E3	0,683
Fen bilgisi öğretmenliği	70	116,66	8166,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	142,27	22337,00	9,848E3	0,950
PDR	126	141,66	17849,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	84,71	13300,00	897,000	0,005*
Müzik öğretmenliği	19	119,79	2276,00		
Okulöncesi öğretmenliği	157	102,78	16136,50	3,734E3	0,000*
Resim-iş öğretmenliği	69	137,89	9514,50		
Okulöncesi öğretmenliği	157	117,65	18470,50	6,068E3	0,243
Türkçe öğretmenliği	85	128,62	10932,50		
Okulöncesi öğretmenliği	157	91,39	14348,50	1,946E3	0,000*
İngilizce öğretmenliği	42	132,18	5551,50		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	86,61	8401,00	3,142E3	0,411
Fen bilgisi öğretmenliği	70	80,39	5627,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	118,10	11455,50	5,520E3	0,215
PDR	126	107,31	13520,50		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	55,86	5418,00	665,000	0,055
Müzik öğretmenliği	19	72,00	1368,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	76,82	7452,00	2,699E3	0,033*
Resim-iş öğretmenliği	69	92,88	6409,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	92,72	8994,00	4,004E3	0,738
Türkçe öğretmenliği	85	90,11	7659,00		
Sosyal bilgiler öğretmenliği	97	64,25	6232,00	1,479E3	0,010*
İngilizce öğretmenliği	42	83,29	3498,00		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	101,14	7080,00	4,225E3	0,626
PDR	126	97,03	12226,00		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	41,19	2883,50	398,500	0,007*
Müzik öğretmenliği	19	59,03	1121,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	59,54	4167,50	1,682E3	0,002*
Resim-iş öğretmenliği	69	80,62	5562,50		
Fen bilgisi öğretmenliği	70	75,32	5272,50	2,788E3	0,499
Türkçe öğretmenliği	85	80,21	6817,50		

Fen bilgisi öğretmenliği	70	48,00	3360,00	875,000	0,000*
İngilizce öğretmenliği	42	70,67	2968,00		
PDR	126	69,38	8742,00	741,000	0,007*
Müzik öğretmenliği	19	97,00	1843,00		
PDR	126	87,80	11063,00	3,062E3	0,001*
Resim-iş öğretmenliği	69	116,62	8047,00		
PDR	126	102,13	12868,50	4,868E3	0,261
Türkçe öğretmenliği	85	111,74	9497,50		
PDR	126	76,18	9598,50	1,598E3	0,000*
İngilizce öğretmenliği	42	109,46	4597,50		
Müzik öğretmenliği	19	47,42	901,00	600,000	0,572
Resim-iş öğretmenliği	69	43,70	3015,00		
Müzik öğretmenliği	19	66,32	1260,00	545,000	0,027*
Türkçe öğretmenliği	85	49,41	4200,00		
Müzik öğretmenliği	19	31,34	595,50	392,500	0,919
İngilizce öğretmenliği	42	30,85	1295,50		
Resim-iş öğretmenliği	69	87,91	6066,00	2,214E3	0,009*
Türkçe öğretmenliği	85	69,05	5869,00		
Resim-iş öğretmenliği	69	54,73	3776,50	1,362E3	0,594
İngilizce öğretmenliği	42	58,08	2439,50		
Türkçe öğretmenliği	85	56,97	4842,50	1,188E3	0,002*
İngilizce öğretmenliği	42	78,23	3285,50		

Mann Whitney U Testi sonuçlarında anabilim dalları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir görüş farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 5'deki Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre 8 anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşleri 3.86 aritmetik ortalamayla "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum" şeklindedir.* Öğretmen adaylarının *"*öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkında "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum"* şeklinde görüş belirtmesi ileriye yönelik meslek yaşantılarında eğitimin amaçlarını daha üst düzeyde gerçekleştirmek için ders içinde öğrenciyi güdülemeye daha fazla önem vereceği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetine ve öğretim türüne göre görüşleri arasında farklılık yoktur, fakat anabilim dalına göre görüşleri arasında farklılık vardır. Araştırma bulgularına göre şunlar önerilebilir: (1) Araştırmaya katılan öğretmen adayları sınıf yönetimi becerilerinden "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkında "*Kendimi iyi düzeyde yeterli görüyorum"* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayının "öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterliklerini özellikle "öğretmenlik uygulaması"nda işe koşmasının uygulama öğretmeni ve sorumlu öğretim elemanı tarafından gözlenmesi ve geri bildirim verilmesi yeterliğin artırılması açısından yararlı olabilir. (2) Araştırmaya katılan öğretmen adayları "*Öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma*" maddesine en düşük düzeyde katılım gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve öğrenme güçlüklerinin aşılmasını sağlayan öğrenmeyi destekleyici sınıf ortamının oluşturulması konusunda uygulamalı çalışmalar yaptırılabilir. (3) Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden *"*öğrenciyi güdüleme" ye ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin 8 anabilim dalı arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinden *"*öğrenciyi güdüleme*"* ye ilişkin yeterlikleri arasındaki farklılığı en aza indirgemek için farklı anabilim dallarında sınıf yönetimi dersine giren öğretim elemanları arasında eşgüdüm sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Akbaba, S. (2006) Eğitimde motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13: 243-361

Arıkıl, G & Yorgancı, B. (2012) Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları, İnternetten G Arikil, B Yorganci - 2012 - kongre.nigde.edu.tr adresinden 23.04.2016 tarihinde alınmıştır.

Ayık, A. & Ataş, Ö. (2014) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD),* 4 (1): 25-43

Bayraktar, H. V. (2015) Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler, *Turkish Studies,* 10 (3): 1079-1100

Çetinkanat, A.C. (2002). İş doyumu ve tükenmişlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9: 186-193

Deniz, M. & Avşaroğlu, S. & Fidan, Ö. (2006) İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (11): 61-73

Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005) Öğrenmede güdüleme, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11: 113-123

Dündar, S. & Özutku, H. & Taşpınar, F. (2007) İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2: 105-119

Ekici, E. & Ekici, F. T. (2014) Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2 (3): 17-25

Erdem, A.R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3: 68-76

Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4: 51–57

Erdem, A. R. & Gözel, E. (2014) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1): 49-60

Ergül, H. F. (2005) Motivasyon ve motivasyon teknikleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14): 67-79

İnceoğlu, M. (1985) *Güdüleme yöntemleri,* Ankara: Ankara Üniversitesi, Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları, No: 4

Kenan, K.(1996). *Motivasyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kocabaş, İ. & Karaköse, T., (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1): 79-91

Koçel, T. (1995). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul :Beta , Yayın No: 470

Onay, M. & Ergüden, S. (2011) Örgütsel-yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Manisa -sosyal güvenlik kurumu, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2): 221-230

Örücü, E. & Kanbur, A. (2008) Örgütsel-yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği, *Yönetim ve Ekonomi,* 15 (1): 85-97

Pekel, H. N. (2001). İşletmelerde Motivasyon Verimlilik İlişkisi, Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı Çalışanlara Arasında Bir Örnek Olay Araştırması. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta

Ünal, F. T. & Bursalı, H. (2013) Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5: 7-22

Yalçınkaya, M. & Tonbul, Y. (2002) İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler, *Ege Eğitim Dergisi,* 1(2): 96-108

Yerlikaya, İ. (2014) İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Tarih Okulu Dergisi (TOD),* 7 (XIX): 773-795

Yeşil, R. (2006) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 7 (2): 61-78

Yıldırım, S. (2007) Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş

Yoğun, S. (2014) Çalışanlarda motivasyon ve iş tatmini, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul



DOĞAL SESLE VE VİDEODAN YAPILAN DİNLEME ÇALIŞMALARININ ANLAMAYA ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gökhan ÖZMEN, Mersin Üniversitesi, flankes01.49@hotmail.com

Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi, serdarhan@gmail.com

ÖZ

Dinleme, iletişim çağının teknolojik gelişmelerle revaçta olduğu bu zaman diliminde, en sık kullanılan dil becerilerindendir. Türkçe öğretiminde de dinleme becerisinin aktif kullanımına bağlı olarak yapılan çalışmalar; çocuklarda dikkati toplama, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ve onların özgüvenlerini yüksek tutma bakımından önemlidir. Bu araştırmada, doğal sesle ve videodan yapılan okumanın dinlenmesinin öğrencilerin anlamasına etkisinin hangi düzeylerde olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan araştırma, yarı deneysel türde desenlenmiştir. Çalışma, 2015-2016 öğretim yılında Mersin il merkezinde yer alan bir ilkokulda 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 19 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu araştırmayla ilgili Türkçe kitabından metinler seçilerek öğrencilere dinleme çalışmaları yaptırılmıştır. Çalışma başlamadan önce, öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerle yapılan 3 haftalık deneme çalışmaları sınıf öğretmeninin görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırma, toplam 7 hafta olarak gerçekleştirilmiştir. 7 haftalık yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre doğal sesle yapılan dinleme çalışması ortalaması, 62,98 iken videodan yapılan dinleme çalışması ortalaması 52,7 çıkmıştır. Ortalamalar arasında 10 puana yakın bir fark bulunmaktadır. Araştırmada, doğal sesle yapılan dinleme çalışmasının videodan yapılan dinleme çalışmasına göre daha etkili olduğu, doğal sesle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretmeni daha dikkatli dinlediği, sesin daha net anlaşıldığı, dikkatlerin daha az dağıldığı ve her hafta yükselen puanlarla da bunları ortaya koydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anlama, dinleme, doğal ses, ilkokul, videodan dinleme

ABSTRACT

Listening, with the technological advances of the communication age when it is most popular during this time, the language skills that are used. Depending on the use of active listening skills in Turkish teaching studies; In children, focusing on and consideration for the interests and needs is important in terms of keeping their confidence. In this research, reading the rest of the natural voice made from video students' understanding of the impact of the level is intended to be exposed. Prepared in accordance with this purpose, research, quasi-experimental type is figured out. Work, in the academic year 2015-2016, in an elementary school in the center of Mersin province was conducted with 19 students who are enrolled in the 2nd class. Related to this research, selected texts from Turkish book made the students work of listening. Before begining work, the students were informed about the study. Evaluation of the data, success test consisting of open-ended and multple choice questions which the researchers developed was used. Three week trial sudies in accordance with the opinion of the classroom teachers are arranged. Research, trial studies, together with a total of 10 weeks were performed. In the 7week of the study, according to the findings made in the work of listening to the natural voice and average of while listening to the video has been made from the average 52.7 to 62.98. There is a difference between averages close to 10 points. In the study, listening to the natural voice from the video made listening to made of the work, according to the research to be more effective in studies with nude tones, the students listened

carefully to the teacher, and the sound more clearly understood, attention is scattered and less of them every week, with scores rising they produced the results that have been achieved.

Key words: Elementary school, listening, natural voice, understanding, video listening from,

GİRİŞ

İletişimi anlamlı kılacak dil becerilerinden biri dinleme becerisidir. Dinleme, ana dili öğretiminin de temel becerilerinden biridir. "İnsanın anlama ve anlatma ihtiyacını dört temel beceri belirler: Okuma, dinleme/izleme (anlama); konuşma ve yazma (anlatma). Genel olarak dinleme/izleme ve okuma insanın çeşitli kazanımlar elde etmesiyken, konuşma ve yazma bu kazanımların başkaları ile paylaşılmasıdır" (Emiroğlu, 2013: 272). Dinleme becerisi, sesleri zihinsel süreçler çerçevesinde tanıma, anlama, değişikliklerin farkındalığı ve iletiyi doğru algılamadır (Vural, 2004).

"Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur" (Akyol, 2014: 1). "Dinleme becerisi bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgudur" (Karadüz, 2010: 41).

Dinlemenin ne olduğunu, dikkatli dinlemenin neyi ifade ettiğini, dinleme eğitiminin, faydasını, dinleme öğretimini ve öğretim yöntemlerinin nerede, ne şekilde icra edileceğini bilmenin, kişilere eğitim açısından önemli faydaları olacaktır. Diğer dil becerilerine göre daha önemli olduğu düşünülen dinleme becerisi, kişileri sosyal hayata bağlanmasına yardımcı olmakta, psikolojik, sosyolojik, biyolojik hatta felsefik bakış açılarının da organize edilmesini sağlamaktadır.

"Dinleme dört dil becerileri içinde en az yer verilen dil becerilerindendir. Bu da dinlemeyi en zor öğrenme becerilerinden biri yapar" (Vandergrift, 2004: 3). "Dinleme ile ilgili beceriler, ana dil edinmenin temeli olarak kabul edilir. Çocuğun çevresindeki insanlara bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurduğu ilk ilişkilerde dinlemenin önemli bir rolü vardır" (Calp, 2010: 161).

Dinleme eğitimi diğer becerileri de olumlu yönde etkileyecek kadar önemlidir. Çünkü: "Okullarda dinleme ve okuma etkinlikleriyle anlama eğitimi verilmiş olur. Dinleme etkinliği sadece Türkçe dersinin bir etkinliği olmayıp bütün derslerde anlamak için kullanılan bir etkinliktir" (Arı, 2013: 196). Ancak, dinleme konusunda derslerde sürekli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Dinlemede engeller, öğretmenden, öğrenciden, konudan, sınıf yönetiminden, ortamdan, kültürden, fiziksel durumdan, hal ve hareketlerden, çevresel faktörlerden, anadilin farklı olmasından, saygı göstermemeden, pasif dinlemeden ve psikolojik sebeplerden kaynaklanabilir.

"Dinlemeyle ilgili pek çok sınıflandırma yapılabilir. Özellikle etkili dinleme ve etkisiz dinleme göz önüne alınırsa birçok dinleme çeşidi ortaya çıkar. Araştırmacılar bunları bir araya getirdikleri gibi, ayrı ayrı ele alarak da incelemişlerdir. Örneğin olumsuz dinleme çeşitleri olarak görünüşte dinleme, yetersiz dinleme, saplantılı dinleme, pasif dinleme, savunucu dinleme, pasif dinleme, tuzak kurucu dinleme, yüzeysel dinleme, sabırsız dinleme, dikkatsiz dinleme, olumsuz dinleme vs.; olumlu dinleme çeşitleri olarak da aktif dinleme, stratejiye dayalı dinleme, diyaloğa dayalı dinleme, estetik dinleme, bilgi amaçlı dinleme, verimli dinleme, eleştirel dinleme, grup halinde dinleme, katılımcı dinleme, not tutarak dinleme, empatik dinleme, seçerek dinleme, iletişimsel dinleme vs. dinlemenin özelliğine göre değişik adlar vermişlerdir" (Emiroğlu, 2013: 277).

Dinleme öğretim yöntemlerinde kullanılacak materyallerin niteliği ve çeşitliliği eğitimde başarılı sonuçların doğmasına vesile olacaktır. Dinleme becerisin geliştirilmesinde sınıfta uygulanan metot ve tekniklerin etkisi büyüktür. Küme çalışmalarına, dramatizasyona, tartışmalara ve öğretmenin açıklamalarına imkan veren bir öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin eline hem konuşma hem de dinleme için sayısız fırsatlar geçecektir.

Dil becerilerinden biri de okumadır. Etkili bir iletişimin sağlanması iyi bir dil eğitimine sahip olmakla doğru orantılıdır. Bu dil eğitimi evde, okulda, sokakta ve sosyal yaşamın her anında diğer dil becerilerinin de etkileşimiyle kendini gösteren becerilerden biridir. "Bir dilin eğitimini almış ve onu öğrenmiş olmak o dille konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür. Buradan hareketle dil edinimi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ortaya çıkmıştır. Okuma eylemi bu temel beceriler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Okuma basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması işlemlerini kapsamaktadır" (Temizkan, 2007: 1-2).

Okuma hakkında yapılan diğer tanımlar şunlardır: "İnsanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisi okumadır" (Özbay, 2014a: 1). "Okuma bir metin içindeki harfleri, sözcükleri ve bazı işaretleri anlamlandırma sürecidir" (Özbay, 2014b: 198). "Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2014: 33). "Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir" (Yangın, 1999: 68).

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi okuma becerisi hakında da başka türler bulunmaktadır. Bunlar: "Tam okuma (Dikkatli okuma), seçmeli-esnek okuma, öğretici metinleri okuma, edebi metinler okuma, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korusu(hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakaratlı metinleri okuma), okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilşkilendirme, tartışarak okuma, hızlı okuma, eleştirel okuma" dır (Özbay, 2014a: 15-18) .

"Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır" (Lüle Mert, 2014: 24). İletişim sürecinin dört temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar gönderici, mesaj, kanal ve alıcıdır. "Dil açısından bakıldığında, gönderen, mesajını ya konuşarak ya da yazarak gönderebilir; alan ise mesajı ya dinleyerek ya da okuyarak alabilir. Bu durumda gönderenin sözlü ya da yazılı anlatım; alanın ise dinlediğini ya da konuştuğunu anlama becerilerine hakim olması gerekmektedir" (Yangın, 1999: 2). "Anlama becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde ana ve yardımcı düşünceyi bulma, metinle ilgili sorulara cevap verme, metni zihinde canlandırma, metnin unsurlarını şema ya da haritalarla gösterme, yazarın vermek istediği mesajı kavrama, metindeki örtülü anlamları bulma, eleştirel okuma ve dinleme gibi anlama becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmektedir. Öğrencilerin dinlediği ya da okuduğu metni sorgulaması, eleştirmesi; metinler üzerinde yaratıcı fikirler üretmesi, sıralama, sınıflama, karşılaştırma, yorumlama, analiz-sentez, değerlendirme yapma gibi hedeflere ulaşması gelişmiş bir anlama becerisiyle mümkündür" (Aytan, 2011: 7). "Nitekim okuma ve dinleme etkinlikleri, anlama ile sonuçlanmamışsa bir değer taşımaz. Bu nedenle dinleme ve okuma eğitiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar, çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanması gerekmektedir. Çünkü anlama bir bakıma dinlenilenleri ve okunanları faydalı hale getirme sürecidir" (Bulut, 2013: 18). Diğer taraftan "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi dinleme çalışmaları genellikle iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi öğretmenin hazırladığı ya da ders kitaplarında bulunan dinleme metinlerinin işlenmesiyle yapılan dinlemedir. İkincisi öğretmenin konuşan durumda olduğu dinlemedir.

Dinleme eğitiminde amaç öğrencilerin öğrenilen dilin diksiyonunu, ses özelliklerini, seslerini ve cümle yapılarını fark etmesidir. Bunun neticesinde gelen mesajı doğru olarak anlaması esastır" (Çakır ve Kana, 2015: 52). Özellikle de derslerde çalışılan konuların doğal sesle aktarımının yanında, teknolojik aletlerin de devreye girmesiyle öğrencilerin dinlediklerinin anlama durumu değişebilmekte midir? Acaba bunlardan biri de çalışılan metinlerle ilgili öğrencilerin doğal sesle yapılan dinleme çalışması mı yoksa videodan dinledikleri mi anlamayı kolaylaştıran etkenler arasındadır?

"Türkçe dersinde anlamaya ilişkin yeterlikler şöyle sıralanabilir:

- İzlenen bir film ya da oyunda, dinlenilen ya da okunan bir metinde geçen
- olayların yerini ve zamanını belirleyebilme,
- Olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme,
- Kahramanın fiziki ve ruhsal özelliklerini belirtebilme,
- Metinlerin ana ve yardımcı düşüncelerini açıklayabilme,
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin edebilme,
- Sözcük türetme yollarını kullanarak söz dağarcığını genişletebilme,
- Metindeki anahtar sözcükleri kavrayabilme,
- Metni kronolojik akışa göre özetleyebilme,
- Metne uygun bir başlık bulabilme,
- Manzum ve mensur eserlerin dil ve anlatım özelliklerini ayırt edebilme" (Aytan, 2011: 7).

Bu tür çalışmalar dil becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Türkiye'de dil becerileri öğretimi dersi Türkçe ve Türk Dili dersleridir. İlkokullarda Türkçe dersi haftada 8-10 saat gibi önemli bir zaman dilimine ulaşmaktadır. Bu derste anlama ve anlatım çalışmaları yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Ancak dinleme ve anlama konusunda bazı eksiklikler vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, doğal ses ve videodan yapılan okumanın dinlenmesinin öğrencilerin anlamasına etkisinin hangi düzeylerde olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarının anlamaya etkisinin amaçlanmıştır.

Problem

İlkokullarda dinleme ve anlama çalışmalarında durum tespitinin yapılması ve gerekli becerilerin kazandırılması için çeşitli yöntemlerin denenmesi önemlidir. Burada: "Türkçe dersindeki metin çalışmalarında, doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarından hangisi anlamayı daha iyi etkilemektedir?" sorusu gündeme gelmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Hazırlanan araştırma, yarı deneysel türde desenlenmiştir. "Yarı deneysel desenler dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol etmek için ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılamayan deneysel desenlerdir" (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 316). Bu araştırmada metinler videodan ve doğal sesle aracılığıyla öğrencilere dinletilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2015-2016 öğretim yılında bir ilkokulda 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 19 öğrenci ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmayla ilgili Türkçe kitabından metinler seçilerek öğrencilere dinleme çalışmaları yaptırılmıştır. Verileri değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testinden yararlanılmıştır. Bu çalışma sırasında seçilen metinler, çalışma koşulları ve ortamla ilgili şu uygulamalar yapılmıştır:

A: Metinler Türkçe kitabından, düzenleme yapılarak 115 kelime olacak şekilde oluşturuldu.

B: Hem doğal ses için hem de videodan dinletilecek metinler için aynı süreler verilmiştir.

C: Videodan çekim yaparken hangi kıyafet giyildiyse, sınıfta da aynı kıyafetle okuma yapıldı.

D: Derste metin çalışması için nerde durulduysa, videodan yapılan metin çalışmasında da aynı konumda duruldu.

E: Doğal sesle yapılan dinleme çalışmasında öğrenciler nerde durdularsa videodan yapılan dinlemede de aynı oturma düzeninde duruldu.

F: Ders başında dinleme çalışmasıyla ilgili kurallar hatırlattırıldı ardından dikkatleri kontrol altına alma adına küçük bir etkinlik yapıldı. Anlatılan kurallar ve yapılan etkinlik her iki çalışmanın başında da yapılarak derse devam edildi.

G: Bir hafta dinleme çalışmasıyla ilgili videoyla başlandıysa bir sonraki hafta doğal sesle başlandı.

H: Çalışma her hafta aynı gün aynı saatte başlayıp aynı saatte bitirildi.

I: Her iki çalışma için 2 defa dinleme yaptırıldı.

İ: Sınıf mevcudu 25'ken çalışma öğretmen görüşü alınarak 19 öğrenciyle gerçekleştirildi.

J: Çalışmaya başlamadan önce okul yönetimi ve öğrenci ailelerinden izinler alındı.

K: Çalışma sırasında öğretmen en arkadaydı ve ders sırasında herhangi bir müdahalede bulunulmaması için uyarıldı.

L: Dinleme çalışmalarının ardından öğrencilere uzman görüşüyle birlikte 2 açık uçlu soru ve 2 çoktan seçmeli sorular hazırlanarak toplam 4 soruyla öğrenciler sınava tabi tutuldu.

M: Metin dinlemesi bittikten sonra öğrencilere sınav kağıtları dağıtılıp ters çevrilmesi istenip komutumla soruya başlanması söylendi.

N: Her iki dinleme öncesinde de öğrencilerin oturma planı geçen hafta ile aynı olması sağlandı.

O: Soru dağılımı yapılırken verilecek cevaplar metin içinden olmasına dikkat edildi. Puanlama yaparken de açık uçlu sorulara 2 maddeli verilen cevaplar ya da tam bir cümleye 25 puan verilirken metin dışından mantıklı cevaplara da puanlar verilmeye çalışıldı. Bu puan dağılımında herkese eşit davranılmıştır. Çoktan seçmeli sorulara da soru başına 25 puan verildi ve bütün cevaplar metnin içindendi.

Süreç:

Dinleme öncesi: Çalışma yapılmadan önce öğrenciler, yapılacak dinleme çalışmasıyla ilgili bilgilendirildi. Öğrencilerle yaptığımız 3 haftalık deneme çalışmaları uzman ve öğretmen görüşü de alınarak süzüldükten sonra derse geçiş yapıldı. İlk olarak videodan dinleme yapıldı. Daha sonar doğal sesle dinleme çalışması yapıldı. Dinleme çalışmaları yapılmadan önce öğrencilere, dinleme kuralları kısaca hatırlatıldıktan sonra küçük etkinlikle derse giriş yapıldı. Metinlerin, videodan ve doğal sesten 2 defa dinleneceği belirtildi.

Dinleme sırası: Metinler videodan ve doğal sesle dinletildi.

Dinleme sonrası: Dinleme çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilere sınav yapıldı. Sınav kağıtları dağıtılmadan önce sınav sırasında dikkat edilmesi gereken kurallar hatırlatıldı Daha sonra her iki dinleme çalışması için 10 dakikalık sınav başlatıldı.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan çalışmalar dosunda elde edilen bulgular ağaıda yer alan Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmalardan elde edilen ortalama puanlar

Hafta	Tarih	Saat	Süre	Ortalama	Metin Uzunluğu	Tür
1.	02.12.2015	9:50-10:30	20/20	43,43/ 47,75	115/115	Video/Doğal Ses
2.	09.12.2015	9:50-10:30	20/20	51,78/ 45,73	115/115	Doğal Ses/Video
3	16.12.2015	9:50-10:30	20/20	48,00/ 66,42	115/115	Video/Doğal Ses
4.	23.12.2015	9:50-10:30	20/20	65,36/ 55,40	115/115	Doğal Ses/Video
5.	30.12.2015	9:50-10:30	20/20	61,78/ 70,63	115/115	Video/Doğal Ses
6.	06.01.2016	9:50-10:30	20/20	69,68/ 55,36	115/115	Doğal Ses/Video
7.	13.01.2016	9:50-10:30	20/20	59,47/ 69,26	115/115	Video/Doğal Ses
	TOPLAM			62,98/52.70		Doğal Ses/Video

Tablo 1 incelendiğinde dinleme çalışmaları sonunda anlama puan ortalamalarına bakıldığında doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarında ilk hafta 47,75 iken son hafta 62,98 olmuştur. İlk ve son hafta arasındaki fark 15,23 olarak hesaplanmıştır. Videodan ise yapılan dinleme çalışmalarında ise ilk hafta 43,43 iken son hafta 52,70 olmuştur. İlk ve son hafta arasındaki fark 9,27 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar videodan yapılan dinleme ile doğal ses dinleme arasında doğal sele yapılan dinleme çalışması lehine 5.96 fark olduğunu göstermektedir. Yani doğal sesle dinlenilen metinler videodan yapılan dinlemeden daha çok anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada çeşitli dinleme çalışmalarının anlamaya etkisi incelenmiştir. Günümüzde ekrandan okuma ve ekrandan dinleme oldukça yaygınlaşmış hatta yakın gelecekte daha da yaygınlaşması kaçınılmaz görünmektedir. 7 haftalık yapılan çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında doğal sesle yapılan dinleme çalışması ortalaması 62,98 iken videodan yapılan dinleme çalışması ortalaması 52,7 çıkmıştır. 10 puana yakın bir fark bulunmaktadır. Araştırmada, doğal sesle yapılan dinleme çalışmasının videodan yapılan dinleme çalışmasına göre daha etkili olduğu, doğal sesle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretmeni daha dikkatli dinlediği, sesin daha net anlaşıldığı, dikkatlerin daha az dağıldığı ve her hafta yükselen puanlarla da bunları ortaya koydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna benzer bir çalışmada Çakır ve Kana (2015) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirilmek amacıyla kullanılan videoların dil öğretimine etkisini belirlemeyi amaçlarken video kullanılarak yapılan dinlemelerin, video kullanılmayarak sadece sesten oluşan dinlemelere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır.

Dinlemenin ve anlamanın hangi türde daha etkili ve verimli olduğuna yönelik çalışma sayısı Türkiye'de oldukça azdır. Topçuoğlu Ünal ve Özer (2014) dinleme becerisiyle ilgili son 20 yılda yapılan 160 çalışmada dinleme becerisiyle ilgili yazılan kitap, makale, bildiri, yüksek lisans tezi, doktora tezi gibi çalışmalarda kendini göstermeye başlamışsa da istenilen seviyeye ulaşamadığını ifade etmiştir. Aynı doğrultuda Türkel (2014) ülkemizde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların pek yeterli olmadığını söylemiştir. Bununla ilgili Özbay ve Melanlıoğlu (2012) dinlemenin ihmal edilen bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. "Özellikle dinlemenin öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu vurgulayan birçok çalışma mevcuttur" (Blewett, 1951; Lundsteen, 1963; Quandt, 1983; Erdoğan, 1995; Yangın, 1998; Cihangir, 2000; Doğan, 2007; Gonzalez, 2009; Marley ve Szabo, 2010; Katrancı, 2012, akt; Bulut, 2013: 105). Dinlemeyle ilgili yapılan çalışmaların iyi incelenmesi, dünyada ve Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarının, öğrenci çalışma başarılarına etkisinin ne düzeyde olduğu araştırılarak eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde devam edilmesi sağlanabilir.

ÖNERİLER

1. Öğretmen eğitimi programlarına, seçmeli dersler olarak dinleme becerileri konulabilir.

2. Öğretmen öğrenci etkileşiminde dinlemenin kurallarına uygun bir şekilde gerçekleşmesi başarıyı getirebilir.

3. Bu araştırmada videodan dinleme ve doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarının anlama etkisi incelenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bu çalışmalardan doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarının kendi derslerinde daha etkin kullanması sağlanabilir.

4. Dinleme çalışmaları çeşitli sınıf düzeylerinde de yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, G. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya*. (4. Baskı). (Ed: Yıldız, C.). Ankara: Pegem Akademi. 189-215.

Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri, Doktora Tezi, *Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Bulut, B. (2013). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. *Aydın T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). (Ed: Calp, Ş.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed: Ahmet Aypay), Ankara: Anı Yayıncılık

Çakır, A. & Kana, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. *International Journal of Language Academy*, 3(3):50-65.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11):271-306.

Karadüz, *A. (2010).* Türkçe Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29(2):39-55

Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(1):23-48.

MEB (1998). *İlköğretim okulu Türkçe dersi taslak öğretim programı*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. Turkish Studies. 7(1):87-97.

Özbay, M. (2014a). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. (6. Baskı). Ankara: Öncü Kitap Yayıncılık.

Özbay, M. (2014b). *Türkçe eğitimi açısından dilbilgisi öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Topçuoğlu Ünal, F. & Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. (3)2:203-218.

Türkel, A. (2014). Dinleme Eğitimine İlişkin Teknikler Ve Değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (34):128-141.

Vandergrift, L. (2004). "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Reviev Of Applied Linguistic,* 24: 3-25.

Vural, B. (2008). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4. İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB



ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYLERİ

Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, hasanbasri@yyu.edu.tr

Mehmet İŞLER, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmetisler87@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Van ilinin Edremit merkez ilçesinde 4. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 357 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler altı ilkokul ve beş ortaokuldan seçilmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Verilerin toplanmasında "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler betimleyici istatistiklerle (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ve parametrik fark testleriyle analiz edilmiştir. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler, sınıf yönetimi ilkeleri ölçeğinin boyutları olan "öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere" ve "eğitim öğretime yönelik ilkelere" çoğu zaman uymaktadır. Kız ve erkek öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerini benzer şekilde algılamışlardır. Genel itibariyle kız öğrencilerin görüşlerinin, erkek öğrencilere oranla görece daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmada, okul kademesi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokullardaki 4.sınıf öğrencilerinin, ortaokullardaki 8.sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin sınıf içinde sınıf yönetimi ilkelerine daha yüksek düzeyde uyduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle ilkokul öğretmenleri, ortaokul öğretmenlerine göre sınıf yönetimi ilkelerine daha yüksek düzeyde uymaktadır. Küçük yaşlardaki öğrencilerden oluşan ilkokullarda, öğretmenlerin sınıflarda daha yapıcı bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemeleriyle yorumlanabileceği gibi; küçük yaşlardaki ilkokul öğrencilerinin daha duygusal yaklaşım sergileyerek öğretmenlerine anne-babalarının yerine koymaları, onlara daha duygusal bağlılık duymalarından dolayı daha olumlu görüşler belirtmiş olabilecekleri şeklinde de değerlendirilebilir. Ortaokullarda ise derslere farklı öğretmenler girdiğinden ve tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları da değişeceğinden dolayı, öğrencilerin beklentilerinin değişebileceği ve öğretmenler arasında karşılaştırma yaparak bazı öğretmenler hakkında daha olumsuz değerlendirmeler yapabilecekleri de göz önünde bulundurularak değerlendirilebilir. Zümre öğretmenler ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında, sınıf yönetimi uygulamaları karşılıklı olarak paylaşılarak ders esnasında öğretmenlerin uygulamakta zorlandıkları sınıf yönetimi ilkeleri konularında nasıl bir strateji izlenebileceği ile ilgili görüş alışverişi yapılarak öğretmenler bu konuda kendilerini yeterli düzeyde geliştirebilirler.

Anahtar Kelimeler: ilkokul, ortaokul, öğretmen, sınıf yönetimi, sınıf yönetimi ilkeleri

ABSTRACT

Main purpose of this study is to determine the primary school and secondary school teachers' conformity with classroom management principles. The working group was consisted of 357 students chosen randomly from 4th and 8th grades in Edremit Town in Van. The students were selected from six primary schools and five secondary schools. In this study, descriptive statistical method was used. The data were analyzed with percentage, frequency, arithmetic means and t-test. As a result of this study it was concluded that according to student views teachers comply with classroom management principles at high level. No difference was found in different genders. In this study, it is also stated that students from several grades have different views. It is understood that 4th grade students of primary schools thought differently from 8th grade students of secondary

schools. 4th grades used to think that their teachers comply with classroom management principles much better. In other words primary school teachers comply with classroom management principles better than secondary school teachers. However it seems to be about something related to teacher-student relationship in primary schools. The students feel personally connected to their teachers as a result of their ages and the teachers' supportive methods. On the other hand in secondary schools, students have different instructors for each class and this affects teacher-student relationship. As a result, it is recommended that teachers should be made more proficient in applying classroom management principles by means of in service training.

Key Words: primary school, secondary school, teacher, classroom management, classroom management principles

GİRİŞ

Sınıf, öğrencilerin hem öğrenim görüp eğitim aldıkları yer hem de onlar için bir yaşama alanıdır. Eğitim sürecinin temel basamaklarından biri olan sınıfın belirli bir yaş grubunda bulunan öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düşünülmesi, tasarlanması ve düzenlenmesi beklenir (Işık, 2008). Sınıf sözcüğünü duyduğumuzda aklımıza gelen ilk şey, belirli bir yaş grubundaki bireylerin bulunduğu bir binanın odası olmasına rağmen, sınıf sadece taş ve tuğladan yapılmış bir mekan değil; eğitsel öğretilerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı en küçük örgütlenmedir (Yılmaz, 2006). Öğrenim süresinin büyük bir bölümünün geçtiği sınıf, eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bir alandır. Eğitim faaliyetinin asıl hedefi olan davranışın kazandırılması burada gerçekleşir. Motivasyonu büyük ölçüde etkileyen sınıf ortamı, hem öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler. Bu bağlamda sınıf içi yaşam, çevrenin sosyo-kültürel öğeleri tarafından etkilenen ve bir ölçüde onları etkileyen süreçler toplamıdır (Taşdan ve Kantos, 2007).

Sınıfı iyi yönetmek, başarılı bir öğretmen olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2000). Genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda, tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha çok zorlanabilmektedir (Malmgren, Trezek, Paul, Kımber, 2005; akt. Taşdan ve Kantos, 2007). Sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadırlar (Demirel, 2000). Sınıf yönetimi, öğrencilerin fikirsel ve davranışsal açıdan özgürleşmelerine, eleştirel düşünme yeterliklerinin ve özgüven duygularının geliştirilmesine yardımcı olan onların yansıtıcı düşünmelerini destekleyen, eğitsel amaçların bu doğrultuda uygulanabilmesine imkan tanıyan esnek bir sınıf ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi ile ilişkili yöntem ve süreçleri kapsar (Girmen, Anılan, Şentürk ve Öztürk, 2006).

Kaliteli eğitim ve öğretim ortamları oluşturmak; başarılı bir sınıf ve okul yönetimine bağlanabildiği gibi başarılı bir sınıf ve okul yönetimi de öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasına bağlanabilir. Bu sebeple, eğitimin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Harris, 1991; Demirel, 2005; Şentürk ve Oral, 2008; akt. Paliç ve Keleş, 2011). Sarıtaş (2006), sınıf yönetimini; öğrenci, öğretmen, mekân, program, içerik, teknoloji, yöntem ve zaman arasında etkili bir eş güdümleme gerçekleştirerek sınıfı öğrenmeye elverişli bir ortama dönüştürmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır. Etkili bir sınıf yönetimi; sınıfta iletişim, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta kuralların belirlenmesi, sınıf içinde zamanın kullanımı, motivasyon yönetimi, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok kapsamlı bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır (Arı ve Saban, 1999; akt. Yıldırım, 2013).

Sınıfı yönetmek demek, öğretmenin otoritesinin sınıfta etkili bir şekilde kendisini hissettirmesi değil, daha çok etkili öğrenmeyi sağlayan bir sınıf ortamının hazırlanması demektir (Tertemiz, 2007; akt. Yılmaz ve Aydın, 2015). Başarılı bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en temel beceri, sınıfında bulunan öğrencileri ve sınıf kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme ve

yönetme becerisidir (Demirtaş, 2005). Öğretmen öğrencilerine bir etkinlik yaptırırken onların da değerli birer birey olduklarını yansıtabilmelidir. Bu amaçla sınıf yönetiminde emir verici tutum ve davranışlardan, katı bir itaat ortamından uzak durmak, öğrencilerin saygıya dayalı ve öz denetim kazanmalarını geliştirecek bir yönetim anlayışı benimsemek etkili sınıf yönetimi ilkeleri arasında sayılır (Ilgar, 2005). Öğrenciler rahat, samimi ve güvene dayalı bir ilişkinin hakim olduğu sınıflarda öğrenmeye dair olumlu tutum geliştirirler (Manning ve Butcher, 2005; akt. Gündüz ve Can, 2013).

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı unsurlar vardır. Sınıf yönetimini etkileyen iç unsurlar arasında öğrenci, öğretmen, sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel özellikleri sayılabilir. Bu unsurların en önemlisinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmenin öğrencilere karşı davranışı, samimiyeti, iletişimi, beden dilini ve ses tonunu etkili kullanabilmesi, genel kültürü ve alan bilgisi, öğretim yöntem ve tekniklerine hakimiyeti ve bunları kullanma becerisi, öğrencinin ailesiyle işbirliği geliştirmesi öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi için kendisinde bulunması gereken önemli özelliklerdir (Denkdemir, 2007). Sınıf yönetimini etkileyen dış unsurlar ise sosyal çevre, aile ve okuldur. Burada da öğretmene önemli görevler düşmektedir.

Sınıf yönetimi, öğretmeni en çok zorlayan ve zamanının büyük bir bölümünü alan konuların başında gelmektedir. Öğretmenin mesleğini severek yapması ve yaptığı işten haz duyması, sınıfını yönetmesindeki başarısıyla yakından ilişkilidir (Malmgren, Trezek, Paul, Kımber, 2005; akt. Taşdan ve Kantos, 2007). Sınıfın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için aşağıdaki hususların dikkate alınması önemlidir (Gürsel vd., 2004; akt. Denkdemir, 2007):

- ✓ Okullarda yeni bir eğitim öğretim sürecinin planlı ve sistemli olması,
- ✓ Öğrenci davranışlarının belirlenmesi ve bu davranışları etkileyen sebeplerin üzerinde durulması,
- ✓ Sınıfta öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişiminin olumlu bir düzeyde ve çok yönlü olacak biçimde yapılması,
- ✓ Öğrencilerde motivasyon düzeyinin yüksek olması,
- ✓ Sınıfta öğrenciler için fiziksel düzenlemelerin iyi yapılması,
- ✓ Sınıf ortamında grup etkileşiminin yüksek düzeyde olmasını sağlayıcı tedbirlerin alınması,
- ✓ Sınıfta ortaya çıkabilecek davranış sorunları ve bu sorunlara karşı geliştirilebilecek önlemler çok açık ve yalın bir şekilde belirlenmesi,
- ✓ Sınıf yönetimi ile ilgili disiplin kurallarının bütün öğrenciler tarafından kabul edilen kurallar olması ve bunun rahatlıkla uygulanabilmesi,
- ✓ Sınıf etkinlikleri için zaman yönetiminin etkili bir şekilde kullanılması,
- ✓ Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili bir biçimde kullanılması,
- ✓ Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ihtiyaçlarının tam karşılanması amacıyla gerekli önlemlerin alınması,
- ✓ Sınıftaki kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması,
- ✓ Sınıftaki etkili yönetime yönelik sistemli destek sadece öğretmene bırakılmamalı, öğrencilerin de aktif olarak bunlara katılması,
- ✓ Öğretmen ve öğrenciler sınıf yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluklarını çok iyi bilmesi

Etkili ve başarıyı getirecek bir öğrenme ortamının oluşturulması, birçok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlemesiyle mümkündür. Bir hedefin istenilen şekilde sonuçlanması için çocuğun merkezde olmasına, çocuğun zihinsel yapısına ve gelişimsel özelliklerine, öğretmenin çocuğa yol göstermesine, zamanın etkili kullanımına, sınıf

ortamının fiziki durumuna, sınıf atmosferine, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasına, öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklere, dönüt ve en uygun değerlendirmeye bağlıdır. Olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasında; öğretmenin karakteri, yüksek düzeyli düşünme, genel kültür ve alan bilgisi zenginliği, günlük hayatla yakınlılık gibi etkenler önem taşır. (Arslan, 2009).

Etkili bir sınıf yönetiminde istenilen öğrenci davranışına ulaşmak için öğrenciye, kendi davranışlarının sorumluluğunu alması ve öğrenme ortamlarında aktif olmasının öğretilmesi, baskı ve zorlama ile yapılan yöntemlerden daha etkilidir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenmelerinde, öz değerlendirme ve özdenetim geliştirmelerinde ve bunları içselleştirmelerinde önemli bir süreç olarak rol oynar. Sınıf ortamındaki yaşantının belirlenen hedeflere uygun biçimde gerçekleşmesi için öğretmenin, sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerine uygun davranması gerekir. Böylece sınıf atmosferi, daha pozitif, daha verimli ve etkin hale gelir (Aydın, 2007; akt. Korkut ve Babaoğlan, 2010).

Çelik (2003)'e göre sınıf yönetimindeki amaç, sınıfı bir aileye benzeterek sınıf içerisindeki olayların sınıf ailesiyle beraber yaşandığını ve sınıfta yaşanan olayların bugüne ve geleceğine dönük etkilerini değerlendirmeye katkı sağlamaktır. Sınıf ailesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ve yeterlikleri hususunda ilk elden bilgi sahibidir. Sınıf ailesinin birer ferdi olan öğrencilerin, öğretmene dair algılarının öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliğine dair güvenilir kaynaklık teşkil edeceği iddia edilebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin kendi öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Öğrenci görüşlerine göre öğretmenler sınıflarında, sınıf yönetimi ilkelerine ne düzeyde uymaktadırlar?

2- Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet ve okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, amaca uygunluğu yönünden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004).

Araştırmanın evreni Van ili Edremit merkez ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokul öğrencileridir. Örneklemi ise tabakalı yöntemle belirlenen altı ilkokulda öğrenim göreni 231 öğrenci ile beş ortaokulda öğrenim görmekte olan 126 öğrenci olmak üzere toplam 357 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler 4. ve 8. sınıf öğrencileri arasından seçkisiz olarak seçilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerle ilgili kişisel bilgilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri

Değişken	***Kategori***	**N**	**%**
Cinsiyet	Kız	166	46,5
	Erkek	191	53,5
Okul Kademesi	İlkokul	231	64,7
	Ortaokul	126	35,3
Toplam		357	100,0

Tabloda görüldüğü gibi araştırma örnekleminde yer alan toplam 357 öğrencinin 166'sı (%46,5) kız iken; 191'i (%53,5) erkektir. Öğrencilerin 231'i (%64.7) ilkokulda 4.sınıf öğrencisi iken; 126'sı (%35.3) ortaokul 8. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Gündüz ve Can (2013) tarafından geliştirilen "*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği"* kullanılmıştır. Ölçek; öğrenci görüşlerine göre ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıflarında, sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerinin belirlenmesi amacı ile geliştirilmiştir. Ölçekte Likert tipi beşli değerlendirme sistemine dayalı 33 madde yer almaktadır. Ölçekte; öğretmenlerin etkin bir sınıf yönetimi gerçekleştirmeleri için ortaya koymaları gereken her bir davranış bir madde olarak yer almıştır. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar "öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma" ve "eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma" boyutlarıdır. Ölçekteki tüm maddelerin faktör-yük değerleri .30'un üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans 40,04; hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .93'tür. Bu ölçek kullanılarak yapılan çalışmamızda da güvenirlik için Cronbach Alfa katsayısı yeniden hesaplanmış ve .90 olarak bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen veriler tanımlayıcı istatistiksel metotlardan sıklık dağılımları (frekans), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca fark analizleri için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışma grubuna uygulanan ölçekten elde edilen verilere göre ölçeğin boyutlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğin boyutlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri hakkındaki öğrenci görüşlerine ilişkin betimleyici istatistiksel değerleri

Boyutlar	$\overline{X}$	SS
Öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma	3,8868	,75461
Eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma	3,8312	,57784

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenler, *öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma* alt boyutunda belirtilen sınıf yönetimi ilkelerine "çoğu zaman" uymaktadırlar ($\bar{X}$ = 3,88). Ayrıca öğretmenler ikinci alt boyut olan *eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma* alt boyutunda yer alan sınıf yönetimi ilkelerine de "çoğu zaman" uymaktadırlar ($\bar{X}$ = 3,83). Başka bir ifadeyle öğretmenler, öğrencilere göre sınıf yönetimi ilkelerine büyük ölçüde uymaktadırlar.

Öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	**Değişkenler**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Öğretmen-öğrenci	*Kız*	166	3,9221	,80696	355	,823	,411
	Erkek	191	3,8562	,70668			
Eğitim-öğretim	*Kız*	166	3,8651	,60960	355	1,036	,301
	Erkek	191	3,8016	,54865			

Tablo 3'te görüldüğü gibi her iki boyutta da öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır [$t_{(355)}$=.823; p>.05], [$t_{(355)=}$1.036; p>.05]. Cinsiyet değişkeni açısından ele aldığımızda, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine her iki boyutta da "çoğu zaman" uydukları görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerini benzer şekilde algılamışlardır. Genel itibariyle kız öğrencilerin görüşlerinin, erkek öğrencilere oranla görece daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 4'de öğrenci görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	**Değişkenler**	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**sd**	**t**	**p**
Öğretmen-öğrenci	*İlkokul*	231	3,9942	,73765	355	3,705	,000
	Ortaokul	126	3,6899	,74844			
Eğitim-öğretim	*İlkokul*	231	3,9221	,56038	355	4,115	,000
	Ortaokul	126	3,6645	,57432			

Tablo 4'te görüldüğü gibi her iki boyutta da öğrencilerin görüşleri arasında okul kademesine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t_{(355)}$=3.705; p<.05], [$t_{(355)=}$4.115; p<.05]. Buna göre ilkokulda öğrenim görmekte olan öğrenciler, ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere kıyasla öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine daha yüksek düzeyde uydukları görüşündedirler.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 4. ve 8.sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu araştırmada öğrencilere göre öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine çoğu zaman uydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ölçek ifadeleri dikkate alındığında bu sonuç öğretmenlerin çoğu zaman sınıfta yapıcı bir tutum sergiledikleri, pozitif bir iletişim kurdukları, öğrencilere isimleri ile hitap ettikleri, öğrenci seviyesini dikkate alarak ders işledikleri, sınıf kurallarını tüm öğrencilere adil olarak uyguladıkları, derse öğrencileri katmaya ve aktif kılmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak öğretmenlerin *öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere* "çoğu zaman" uyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen öncelikle öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurma, onlara arkadaşça yaklaşma, onları dikkatle dinleme ve kendilerini ders esnasında cesaretlendirme özelliklerine sahip olması beklenir. Her öğrenci başarıyı tatmak ister. Bu bağlamda öğretmenin sınıf ortamında onlara başarı duygusunu tadabilecekleri uygulamalar yapması ve onların kendilerine güvenlerini arttırıcı tavır takınması, öğrencilere beklentilerini ifade edebilme ve başarabilecekleri hedefler belirleme fırsatı vermesi son derece önemlidir. Beklentilerini karşılayabildikleri ve başarıyı yakaladıkları takdirde öğretmenleriyle olan ilişkileri de o derecede olumlu olacaktır. Öğretmen öğrencileri ders içi etkinliklere katarak, öğrencilerin birbiriyle ilişkilerini geliştirerek ve onlara her şeyin üstesinden gelebilecekleri inancını aşılayarak benlik saygılarını arttırabilir (Burden, 2003; akt. Silman, 2007).

Araştırmada öğretmenlerin *eğitim-öğretime yönelik ilkelere de* "çoğu zaman" uydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin neyi öğrettiği kadar, ne şekilde öğrettiği, öğrencileri ile iletişim ve etkileşimlerinin nasıl olduğu, öğrencilerini ne kadar tanıdığı ve onların beklentilerine ne şekilde yanıt verebildiği önemlidir. Derste uygulanan eğitim programlarının, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini desteklemeleri ve öğrencilere kapasitelerini yeterli düzeyde geliştirme olanağı sunabilmeleri beklenmektedir (Özden, 1999; akt. Gündüz ve Can, 2013).

Çalışmada öğrenci görüşlerinin, cinsiyetlerine göre değişmediği, kız ve erkek öğrencilerin benzer görüşte oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, Bolat (2002) ve Yalçın (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşürken; Korkmaz (2007), Aksu (1997), Arslantaş (1998), Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir (Gündüz ve Can, 2013).

Araştırmada, okul kademesi değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlkokullardaki 4.sınıf öğrencilerinin, ortaokullardaki 8.sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin sınıf içinde sınıf yönetimi ilkelerine daha yüksek düzeyde uyduklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Yalçın (2007), Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum, küçük yaşlardaki öğrencilerden oluşan ilkokullarda öğretmenlerin sınıflarda daha yapıcı bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemeleriyle yorumlanabileceği gibi; küçük yaşlardaki ilkokul öğrencilerinin daha duygusal yaklaşım sergileyerek öğretmenlerine anne-babalarının

yerine koymaları, onlara daha duygusal bağlılık duymalarından dolayı daha olumlu görüşler belirtmiş olabilecekleri şeklinde de değerlendirilebilir. Ortaokullarda ergenlik döneminin etkisiyle öğrencilerin daha hassas ve kırılgan oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin davranışlarına eleştirel yaklaşma, küçük yanlışlarını büyütme eğiliminde olabilecekleri göz ardı edilmemelidir. Ayrıca ortaokullarda derslere farklı öğretmenler girdiğinden ve tüm öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları da değişeceğinden dolayı, öğrencilerin beklentilerinin değişebileceği ve öğretmenler arasında karşılaştırma yaparak bazı öğretmenler hakkında daha olumsuz değerlendirmelerde yapabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Etkili ve verimli bir sınıf yönetimi öğrencinin sosyal, kültürel, demokratik ve bireysel yönden gelişimine olumlu katkılar sağlamakta, akademik başarısını da artırmaktadır. Bu olumlu katkılar, öğrencinin yaşantısına da yansımaktadır. Öğrenciler sınıfta arkadaş ve öğretmenleriyle birlikte yaşamakta, birlikte eğlenmekte ve birlikte öğrenmektedirler. Bu nedenle sınıf yönetimi etkinlikleri öğrenciler açısından hayati önem taşımaktadır. Sınıf yönetimi ilkelerine uyularak iyi yönetilen sınıflarda öğrenciler yeterli seviyede güdülenmekte ve kendini gerçekleştirebilmektedirler. Böyle bir sınıf ortamında yetişen öğrencilerin günlük hayatta da başarılı olmaları beklenmektedir. Sınıf yönetimi ilkelerine uyularak düzenlenen bir sınıf ortamı, öğrenciler için ideal bir toplum örneği oluşturmaktadırlar (Duric, 1991; akt. Güneş, 2013). Bu bağlamda sınıf yönetimi ilkelerine uyma konusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

Sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerinin geliştirilmesi açısından, sınıf yönetimi konusunda başarı sağlayan deneyimli öğretmenlerin bu deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşması önerilebilir.

Zümre öğretmenler ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında, sınıf yönetimi uygulamaları karşılıklı olarak paylaşılarak ders esnasında öğretmenlerin uygulamakta zorlandıkları sınıf yönetimi ilkeleri konularında nasıl bir strateji izlenebileceği ile ilgili görüş alışverişi yapılabilir.

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla branş ve sınıf öğretmenlerine sınıf yönetimi ilkeleri adı altında çeşitli seminer ve uygulama programları verilebilir.

KAYNAKÇA

Çelik, V. (2003*) Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde Kıran, H. (Edt) *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-33). Ankara:Anı Yayıncılık.

Denkdemir, E. (2007). S*ınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*. Ankara: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi, 15,* 235-244.

Güneş, F. (2013). *Sınıf yönetimi modelleri: yaklaşım ve modeller*. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi[Educational Administration: Theory and Practice], 19*(3), 419-446.

Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi* (3. Basım). İstanbul : Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Işık, H. (2008). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S. Turan (Ed.) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karslı, M.D., Kazu, H., Arslan, M., Doğan, E., Cerit, Y., Yiğit, B., Karaköse, T. (2009). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Karslı, M.D. (ed.). (1.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık

Korkut, K. ve Babaoğlan, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(26), 146-156.

Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: TheoryandPractice], 17*(2), 199-220.

Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX (1),* 167-187.

Taşdan, M.,Kantos, Z.E., Kantos, T., Aksüt, M., Silman, F., Özan, M.B., Somay, A. (2007). *Sınıf yönetimi: yeni gelişmeler doğrultusunda.*Cafoğlu, Z. (Ed.) 1.baskı. Ankara: Grafiker Yayınları.

Yıldırım, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar-Class Management MentalityUsedby Class Teachers. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 119-140.

Yılmaz, E., Bozgeyikli, H., Çeliköz, N., Erişen, Y., Ülke, S.M. (2006). Arı, R., Deniz, M.E (Ed.). *Sınıf yönetimi*. 1.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, Z. N.,& Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1).



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ARKEOLOJİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Güngör KARAUĞUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, karauguz@msn.com

Tuğba C. ÖZKARAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi, tugbaozkaral@hotmail.com

ÖZ

Ülkemizde öğretmen yetiştirme günümüzde eğitim fakülteleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer alan dersler önem taşımaktadır. Bu programlarda yer alan dersler hakkında öğretmen adaylarının görüşleri de alınmalıdır. Böylece dersler daha verimli olacak ve öğretmen yetiştirme konusunda olumlu adımlar atılacaktır.

Geçtiğimiz yıllarda sosyal bilgiler eğitimi lisans programının içeriğinin değiştirildiği görülmüştür. Yenilenen program 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 1. sınıflardan başlanarak üniversitelerde uygulanmaya başlamıştır. Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında bulunan derslerden birisi arkeolojidir. Birinci yarıyılda yer almaktadır. Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının arkeoloji dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma 15 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ilk dönem bu dersi almışlardır ve görüşmeler ikinci döneminde başlangıcında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 7'si erkek, 8'i bayandır.

Veriler nitel araştırma tekniklerinden görüşme yoluyla toplanmış ve araştırmacılardan tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının arkeoloji dersi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Form dört ana başlık halinde toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Bu başlıklardan birincisi arkeoloji dersi ile ilgili genel düşünceleri, ikincisi eğitim fakültesinde bu dersi almadan önceki hazırbulunuşluk düzeylerini ve aldıktan sonra onlar üzerindeki etkisini, üçüncüsü sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katkılarını, dördüncüsü ise bu dersin daha verimli olması adına neler yapılması gerektiği ve müzelerin etkisini kapsamaktadır. Geçerliğini saptamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Her bir öğrenci ile yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında notlar alınmıştır.

Görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi dört aşamada yapılmıştır: (1) Araştırmada elde edilen veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kodlanmıştır. (2) Kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan ve kodları belirgin kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. (3) Veriler elde edilen kodlara ve temalara göre düzenlemiş ve tanımlanmıştır. (4) Son aşamada ise ayrıntılı biçimde tanımlanan bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıca verilerin analizine başlamadan önce her öğrencinin görüşme formu incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Öğrenciler cinsiyetlerine göre formlar numaralandırılmıştır (K1, K2, K3…, E1, E2, E3…).

Elde edilen temalar ise şöyledir: Dersin anlatım tarzı nedeniyle arkeolojiye duyulan ilginin artması; arkeoloji dersinin olumlu ve olumsuz özellikleri; geçmişten kalan yetersiz, yüzeysel bilgiler, doğru bilinen yanlışlar ve eğitim fakültesinde bilinçlenme süreci; arkeoloji dersinin katkıları: geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kurabilme; önemli arkeolojik merkezlere gezilerin yapıldığı ve materyallerin, görsellerin ağırlıklı olduğu arkeoloji dersleri; arkeoloji dersinde gerçekleştirilen müze ziyaretlerinin katkıları: farkındalık ve daha kalıcı bilgiler.
Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda; öğretmen adaylarının daha aktif, sınıf dışı ortamlarda, müze vb. mekânlarda gerçekleştirilen derslere daha çok ilgi duydukları tespit edilmiştir. Ayrıca dersin anlatım tarzı, ezbere dayalı olması vb. durumlar öğretmen adaylarını oldukça etkilemektedir. Bu noktadan hareketle genel olarak eğitim fakülteleri lisans programlarında yer alan derslerin ezbere dayalı olmadan, öğretmen adaylarını daha aktif kılacak ve sınıf dışı ortamlara çıkaracak tarzda yürütülmesi olumlu olacaktır. Böylece 21. yüzyıl becerilerine ve daha kalıcı bilgilere sahip öğretmenler yetiştirilmesi yolunda olumlu adımlar atılacaktır.
Anahtar Sözcükler: Arkeoloji, sosyal bilgiler, öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme.

ABSTRACT
Teachers are trained though faculties of education in our country today. In this context, courses included in undergraduate programs of faculties of education are important. Opinions of teacher candidates about courses included in these programs should also be taken. Thus, courses will be more efficient and positive steps will be taken about teacher training.
It has been seen that content of undergraduate program of social studies education has been changed in recent years. Renewed program was started to be implemented as of 2006-2007 academic year in universities by beginning from 1st grade. One of the courses in social studies education undergraduate program is archeology. It is included in the first semester. In this research, it is aimed to determine social studies teacher candidates' opinions regarding the archeology course and to evaluate these opinions in terms of teacher training.
Qualitative research method is used in this study. Study group of this research consists of first grade students studying in the Department of Primary School Social Studies Education in Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education of Konya Necmettin Erbakan University in 2014-2015 academic year. Research was conducted with 15 participants. Students took this course in the first semester and interviews were conducted at the beginning of the second semester. There are 7 male, 8 female participants.
Data was collected through interview which is one of qualitative research techniques and semi-structured interview form prepared by the researchers was used. Interview form includes questions for determining teacher candidates' opinions regarding the archeology course. Form consists of 12 questions divided into four main categories. First category consists of general thoughts about the archeology course, second consists of their readiness level before they took this lesson in the faculty of education and its effect on them after taking it, third consists of its contribution to social studies teacher candidates, fourth consists of things that are needed to be done in order to make this course more efficient and effects of the museums. It was presented to the expert opinion to determine the validity and rearranged in accordance with the expert opinion taken. Approximately 20 minutes of interview was made with each student. Notes were taken during interviews made with the participants.
Data collected by interview forms were analyzed by using content analysis method. Analysis of the data was performed in four steps: (1) Data obtained in this research was coded so as to constitute a meaningful whole. (2) Themes that describe coded data generally and collect codes under specific categories, were found. (3) Data was organized by and defined according to codes and themes obtained. (4) In the last step, findings described in detail were interpreted by the researchers and some results were omitted. Direct quotes were included. Also, each student's interview form was examined and coded before data was analyzed. Students' forms were numbered according to their genders (K1, K2, K3 ..., E1, E2, E3 ...).
The results obtained are as follows: Increase in interest shown to archeology because of lecturing style of the course; positive and negative features of the archeology course; inadequate, superficial information coming from past, incorrect knowledge accepted as correct and awareness process in faculty of education; contributions of archeology course: ability to establish a connection between past and present; archeology courses during which tours to archaeological center and materials and visuals are primarily used; contribution of the museum visits performed in archeology course: awareness and more permanent information.

According to findings obtained in this research; it was found that teacher candidates were more active and they showed more interest in courses given in the environment outside the classroom, museum, etc. In addition, lecturing style of the course, its situation based on memorization, etc. highly affect teacher candidates. From this point, if courses in undergraduate programs of faculties of education are taught without being based on memorization and if they are conducted in a manner that they will render teacher candidates active and make them go outside of classes, their affect will be positive. Thus, positive steps will be taken in order to train teachers who have 21st century skills and more permanent knowledge.
Key words: Archeology, social studies, teacher candidates, teacher training.

GİRİŞ

Sosyal bilgilerin temeli sosyal bilimlerden oluşmaktadır. Sosyal bilimler ise insan davranışlarını çeşitli yönlerden, nesnel bir yaklaşımla inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Sosyal bilimlerin içeriği, kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık birçok sosyal insan yaşantısından türetilmiştir (Barth & Demirtaş, 1997). Başka bir deyişle sosyal bilimler, insanın insanla ve çevresiyle etkileşiminden doğan bilgilerin insani ve toplumsal yönlerinin kanıtlama temel prensibi ile oluşturulan bilimler topluluğudur (Tay, 2010). Sosyal bilimler içerisinde sayılabilecek disiplinlerden bazıları arkeoloji, antropoloji, ekonomi, tarih, sosyoloji, siyaset bilimi, coğrafyadır.

Arkeoloji, geçmiş dönemlerde yaşamış insan topluluklarının kültürel ve toplumsal düzenlerini, günümüze kadar gelebilen maddi kalıntılara dayanarak araştıran, belgeleyen ve gelişim sürecini inceleyerek yorumlamaya çalışan bir bilim dalı olarak tanımlanabilir. Arkeolojinin başlangıcı 2,5 milyon yıl önceleri olarak görülmektedir. Arkeoloji geçmişe ilişkin sorular sormaktır aynı zamanda. Geçmişin çeşitli maddi kalıntılara dayanılarak incelenmesi durumudur. Amaç ise insan ve insanın oluşturduğu kültürün gelişimini belgeler yardımıyla açıklayabilmektedir (Özdoğan, 2011). Diğer disiplinlerin özellikle antropolojinin etkisi altında kaldığını ve bu disiplinle bağlantılı olduğunu söylemek de mümkündür.

Geçtiğimiz yıllarda sosyal bilgiler eğitimi lisans programının içeriğinin değiştirildiği görülmüştür. Yenilenen program 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren 1. sınıflardan başlanarak üniversitelerde uygulanmaya başlamıştır. Sosyal bilgiler eğitimi lisans programında bulunan derslerden birisi arkeolojidir. Birinci yarıyılda yer almaktadır.

Dersin içeriğinde arkeolojinin tanımı, çalışma alanı, kullanılan yöntemler, arkeolojik değerlendirme, arkeolojik buluntulardan insanlığın geçmişteki farklı deneyimlerini (barınma, beslenme, ticaret, teknoloji vs.) keşfetme; Türkiye ve dünyada ortaya çıkarılan önemli arkeolojik merkezler (Mısır, Mezopotamya, Çatalhöyük, Truva, Hattuşaş vb.); ünlü yabancı ve Türk arkeologlar ve önemli çalışmalardan örnekler yer almaktadır (YÖK, 2007a).

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının arkeoloji dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi sözkonusudur.

Ülkemizde geçmişten bu yana öğretmen yetiştirme konusu önemsenmektedir. Bu yönde çalışmaların yapıldığı da bilinmektedir. YÖK (2007b) tarafından yayınlanan rapora göre, cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sisteminin en öncelikli konularından birisi olmuştur. Özellikle de ilkokullara öğretmen yetiştirme konusu üzerinde her dönem durulmuş ve 1923-1981 döneminde ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı "İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuştur. Ortaokullara öğretmen yetiştirmede ise temel kaynak "Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuş ve bu okullar 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar "Yüksek Öğretmen Okulu" adıyla var olmuşlardır. Liselere öğretmen yetiştirmede 1923-1981 yılları arasında iki kaynaktan söz etmek mümkündür. Bunlar "Yüksek Öğretmen Okulları" ve "Üniversiteler"dir. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle MEB'e verilmiş olsa da üniversitelerin de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. 1982'de ise öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere geçişi söz konusu olmaktadır.

1982 yılında YÖK'ün kurulması ile Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakültesi adıyla üniversitelere bağlanmıştır. Öğretmen yetiştirme üniversitelerde Eğitim Fakültelerinde ve öğrencilere pedagojik formasyon dersleri verilerek Fen-Edebiyat Fakültelerinde gerçekleştirilmiştir (Yapıcı & Yapıcı, 2013).

Yapılan literatür incelemesi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca almış oldukları derslere yönelik görüşlerinin yeterince belirlenmediği ve bu görüşlerin öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmediği fark edilmiştir. Oysaki öğretmen adaylarının derslere ilişkin düşünceleri büyük önem taşımakta ve gelecek yıllarda daha verimli derslerin olmasına yardımcı olmaktadır. Böylece öğretmen yetiştirme konusunda da bazı gerçekler ve üzerinde durulması gereken önemli ayrıntılar ortaya çıkmaktadır. Sonuçta ülkemizde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu lisans eğitimleri boyunca almış oldukları dersler ve eğitimler ile ülkemizin farklı bölgelerine atanmakta ve bu edindikleri bilgileri paylaşmaktadırlar. Bu çalışma, hem arkeoloji dersine ilişkin birtakım yeni fikirlerin oluşması ve uygulanması hem de genel olarak öğretmen yetiştirme konusunda değerlendirmelerin yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının arkeoloji dersine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu nitel araştırma fenomenolojik yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireysel evrenin araştırılmasıdır ve temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Araştırmacılar bu yaklaşımla katılımcıların kişisel tecrübeleri, algıları ve olaylara yükledikleri anlamları ele alıp incelemektedirler. Fenomenolojik araştırmada yaşanmış tecrübeler dışa vurulmakta ve bunların anlamları tanımlanmaktadır. Kısacası amaç bir grup bireyin tecrübelerini incelemek ve bunlardan genelleme yapmaktır (Baş & Akturan, 2013). Bu yaklaşımda yaşanmış deneyimlere sahip insanlar ile derinlemesine mülakatlar yapılmalıdır (Patton, 2014).

Bu araştırmada, katılımcıların arkeoloji dersine ilişkin düşünceleri ve bu bağlamda tecrübeleri incelenmiştir. Üniversitede dersi aldıkları süreçte ve bu sürecin daha öncesinde neler yaşadıkları, tecrübe ettikleri ele alınmıştır. Bunların anlamları tanımlanmış ve özellikle öğretmen yetiştirme açısından yorumlanıp genellemeler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda da açık uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya 15 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tamamı Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencileridir. Öğrenciler ilk dönem bu dersi almışlardır ve görüşmeler ikinci döneminde başlangıcında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 7'si erkek, 8'i bayandır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, veri toplama amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının arkeoloji dersi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Form dört ana başlık halinde toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Bu başlıklardan birincisi arkeoloji dersi ile ilgili genel düşünceleri, ikincisi eğitim fakültesinde bu dersi almadan önceki hazırbulunuşluk düzeylerini ve aldıktan sonra onlar üzerindeki etkisini, üçüncüsü sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katkılarını, dördüncüsü ise bu dersin daha verimli olması adına neler yapılması gerektiği ve müzelerin etkisini kapsamaktadır. Geçerliğini saptamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Her bir öğrenci ile yaklaşık 20 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında notlar alınmıştır.

Görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013): (1) Araştırmada elde edilen veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kodlanmıştır. (2) Kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan ve kodları belirgin kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. (3) Veriler elde edilen kodlara ve temalara göre düzenlemiş ve tanımlanmıştır. (4) Son aşamada ise ayrıntılı biçimde tanımlanan bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır. Doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Ayrıca verilerin analizine başlamadan önce her öğrencinin görüşme formu incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Öğrenciler cinsiyetlerine göre formlar numaralandırılmıştır (K1, K2, K3…,E1, E2, E3…).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, içerik analizi sonucunda elde edilen temalar ve bu temalarla ilgili görüşme formlarından yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

1. Arkeolojiye duyulan ilginin artması

Öğrenciler üniversitede arkeoloji dersini almaya başladıktan sonra bu alana olan ilgilerindeki artışı ifade etmişlerdir. Özellikle dersi veren öğretim üyesinin dersi anlatma tarzı, esprili yaklaşımları öğretmen adaylarının bu alana olan ilgilerini arttırmıştır. Daha çok sevmeye, ilgi duymaya başlamışlardır.

(K5): *"Arkeolojinin tarihle olan bağlantısını üniversitede okurken arkeoloji dersinde öğrendim. Hocayı sevmek, dersi de sevdiriyor. Esprili anlatımı dersi de sevmemi sağladı. Önceden daha az ilgi duyuyordum."*

(E5): *"Üniversitede zorlandığımız derslerden biriydi ama hocayla sevdik. Hocanın esprili yaklaşımı olumlu oldu ve arkeolojiye karşı ilgim arttı."*

(E1): *"Hocanın anlatışı çok hoşuma gittiği için arkeolojiye olan ilgim arttı. Geçmiş hakkında bir şeyler öğrenmek zevkli ve önemli gelmeye başladı."*

2. Arkeoloji dersinin olumlu ve olumsuz özellikleri

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda arkeoloji dersinin özelliklerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Olumlu özellikler arasında geçmiş ve kalıntılar hakkında bilgiler vermesi, genel kültüre katkıda bulunması yer almaktadır. Olumsuz özellikler ise yabancı kelimeler içermesi, birçok bilginin ezberlenmesi durumudur.

(K1): *"Kalıntıların anlatıldığı bir ders o nedenle önemli ve geçmiş hakkında bilgiler veriyor."*

(K8): "*Arkeoloji dersi geçmişi öğrenmek ve geleceğe yön vermek açısından önemli bir ders bana göre."*

(K3): *"Çok fazla yabancı kelimeler içeriyor ve ezberlemek zor, sıkıcı geliyor."*

(K4): *"Tarihin faydalandığı dallardan birisi olduğu için arkeoloji önemli bir ders bence. Ancak sözelci olduğum halde konuları ezberlemek çok zor ve sıkıcı geliyor."*

3. Geçmişten kalan yetersiz ve yüzeysel bilgiler, doğru bilinen yanlışlar

Öğrenciler arkeoloji dersini almadan önceki hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmişlerdir. Başka bir deyişle, arkeoloji ile ilgili daha önceden almış oldukları eğitimler hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Ancak daha önceden almış oldukları bu eğitimlerin oldukça yüzeysel, yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, üniversitede arkeoloji dersini alırken doğru bildikleri birçok bilginin yanlış olduğunu görmüşlerdir. Bu bağlamda bir bilinçlenme süreci geçirmişlerdir.

(K7): *"Daha önceden bilgilerim çok yüzeyseldi. Kazı bilimi olarak biliyordum. Genel bilgiler, tanımlar vardı aklımda. Toprağın altını öğrenmeye başladım."*

(E7): *"Temel bilgim yoktu. Bilgilerim çok yetersizdi. Sözlü olarak anlatıldıkları için hepsi uçup gitti. Sözel olarak akılda kalmıyor."*

(E3): "*Genel bilgilerim vardı, yüzeyseldi. Azar azar her şeyden veriliyor olması bütünlük sağlamıyordu. Daha çekici verilebilirdi."*

(K2): *"Burada eğitim almaya başladığımda bilgilerimin yanlış olduğunu fark ettim. Öğretmenler de milli eğitimin onlara verdiği kitapları kullanıyor sonuçta. Bence kitaplar da bir sorun var."*

(E5): "*Temelim olduğunu zannediyordum ancak bilgilerimin çoğu yanlışmış, onu gördüm."*

4. Arkeoloji dersinin katkıları: Geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kurabilme

Sosyal bilgiler öğretmen adayları olarak arkeoloji dersinin kendilerine ne gibi katkılarının olduğunu değerlendiren öğrenciler, olumlu düşünceler dile getirmişlerdir. Bu dersin onlar için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler alanında tarih ve coğrafya konularının ağırlıkta olduğunu ve

arkeolojinin de tarihin faydalandığı önemli alanlardan birisi olması nedeniyle önem arz ettiğini açıklamışlardır. İleride öğrencilerine aktarabilecekleri mühim bilgiler edindiklerini, geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kurabildiklerini ve daha donanımlı olduklarını da belirtmişlerdir.

(K5): *"Geçmişle günümüz arasında bağlantı kurma yeteneği kazandırıyor bu ders. Geçmişte olan şeylerin günümüzde de yaşandığını görmüş oluyoruz. Tarihi sevmemizi sağlıyor."*

(K4): "*Bu ders sayesinde bilgilerim arttı. Daha iyi bir öğretmen olabilmem adına faydalı oldu."*

(E6): *"Arkeoloji dersinin bana katkılarının olduğunu düşünüyorum. Sonuçta öğrencilerime ders anlatırken müzede gördüklerimi aktarabileceğim. Onlara daha iyi anlatabileceğim."*

(E3): *"Arkeoloji dersinin geçmiş ile günümüz arasında köprü kurabilmek açısından önemli olduğunu düşünüyorum."*

5. Önemli arkeolojik merkezlere gezilerin yapıldığı ve materyallerin, görsellerin ağırlıklı olduğu arkeoloji dersleri

Öğrencilere arkeoloji dersinin daha verimli olması adına neler yapılabileceği yönünde sorular sorulmuştur. Öğrenciler arkeoloji dersinin görsel ağırlıklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dersin daha kalıcı olması adına çeşitli materyallerin kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle akıllı tahtanın kullanımıyla çeşitli video vb. görsel sunumların desteğiyle dersin daha canlı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları arkeoloji dersinde kendileri de aktif olmak istemektedirler. Öğretmen adayları olarak derste sunum yapmak, görev paylaşımı yaparak bazı konuları tahtaya çıkıp anlatmak, tecrübe kazanmak istediklerini dile getirmişlerdir. Öğrenim görmekte oldukları Konya şehrine en yakın arkeolojik merkezlere gezilerin düzenlenmesini istemektedirler. Bu geziler sayesinde sözel olarak gördükleri konuları, birebir görerek, gözlemleyerek daha kalıcı bir şekilde öğreneceklerini düşünmektedirler. Öğrencilere göre kazı çalışmalarına katılmak, yapılan bu çalışmaları gözlemlemek de arkeoloji dersini daha verimli kılacaktır.

(K1): *"Bizim de konular anlatmamız gerekiyor. Ayrıca görsellerle ders daha canlı hale getirilmeli. Daha önceden müzelerde çektiğimiz fotoğraflarla slaytlar hazırlamıştık, sınıfta onları sunmuştuk, faydalı olmuştu. Ancak dersi anlatırsak daha faydalı olur diye düşünüyorum."*

(E2): *"Dersi hoca da anlatmalı, biz de anlatmalıyız. En doğru bilgiyi hocadan alıp, biz de araştırıp anlatmalıyız. Tahtaya çıkıp anlatmak iyi oluyor, özgüven kazandırıyor."*

(K2): *"Yakın yerlere kesinlikle gitmeliyiz en azından Çatalhöyük'e. Mesela bir kazı çalışmasına gidip birebir onları izlemeliyiz."*

(E3): "*Akıllı tahtalar, projeksiyonlar kullanılmalı ve arkeolojik mekânlara geziler düzenlenmeli. Daha çok mantık çerçeveleri oturtulmalı."*

(K3): "*Geziler kesinlikle düzenlenmeli. Hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz. Aklımızda kalıyor, bir anı oluyor. Dersin sözel olarak anlatılması kalıcı olmuyor. Gidip birebir görmek en güzeli."*

(K4): *"Kazı yapanları görsek, biz oradayken bir şeyler çıkarsalar çok güzel olur. Müzede görmek bile çok etkileyici oluyor."*

6. Arkeoloji dersinde gerçekleştirilen müze ziyaretlerinin katkıları: Farkındalık ve daha kalıcı bilgiler

Öğrenciler müze ziyaretleri hakkındaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu ziyaretlerin katkılarına değinmişlerdir. Bu dersi almadan önce en yakınlarındaki müzelerin bile farkında olmadıklarını ancak bu ders sayesinde bilinçlenip, farkındalık kazandıklarını ve müzelerin kendilerinde ilgi uyandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu ziyaretler sayesinde bilgilerinin pekiştiğini ve daha kalıcı olduğunu dile getirmişlerdir.

(E6): *"Müze ziyaretlerinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Arkeolojide söyleneneler sadece kâğıt üzerinde kalmamalı. Taş vb. görselleri görmemiz çok faydalı ve gerekli."*

(E2): *"8 yıldır Konya'da yaşıyorum ama ilk defa bu ders sayesinde müzeye gittim. Yerlerini bile bilmiyorduk. Dersin daha verimli olması için gidilebilir. Böylece devletin emeği de boşa gitmemiş olur."*

(K8): *"Müze ile eğitim sayesinde hocanın anlattıkları pekişiyor. Müzede görsellerle birlikte tekrar dinleyince daha iyi yerleşiyor bilgilerimiz."*

(E3): *"Arkeoloji müzelerine, Anadolu Medeniyetleri Müzesi gibi yerlere cumartesi günleri isteyen öğrencilerle birlikte gidilebilir. Oradaki malzemelerle birlikte konular anlatılırsa çok faydalı olacağına inanıyorum."*

(K2): *"Gruplar halinde müzelere gittik. Fotoğraflar çektik. Çok faydalı oldu. Keşke daha önce gitseydim dedim. Çok yakınımda ama farkında bile değildim. "*

(K7): *"Müzeler sıkıcı önyargısı bende yok artık. Bir ilin müzelerini merak ediyorum ve gidip, görmek istiyorum. Derste dinlediklerimizi, okuduklarımızı müzeye gidip pekiştirmemiz bizim için faydalı olur diye düşünüyorum."*

(K3): *"Müzeler sayesinde görmediğimiz şeyleri mesela bin yıllık bir kemiği, eski eşyaları görmüş oluyoruz. En fazla Osmanlı dönemini görebildiğimiz için faydalı olacaktır."*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının arkeoloji dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin öğretmen yetiştirme açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede arkeolojiye olan ilgileri artmıştır. Bu artışta dersin öğretim üyesinin dersi anlatım tarzı ve esprili yaklaşımları etkili olmuştur.

Öğretim üyesinin sınıf içi performansı öğrencilerin başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olmaktadır. Özellikle öğretim üyesinin derse hâkimiyeti, konuları işleyiş tarzı, öğrencilere güven vermesi, dersteki bilgiye dayalı otoritesi, öğrenci ile diyalog kurabilme kabiliyeti, öğrencilere karşı samimiyeti önem taşımaktadır (Patır, 2009). Çünkü öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitiminde kilit rol oynayan kişilerdir. Dahası öğretmen eğitimcileri rol model olmaktadır. Öğretmenlerin çoğu onlardan sınıfta etkin kullandıkları yeterlikleri (bilgi, beceri ve tutum) edinmektedirler. Etkili öğretim stratejileriyle model olan öğretmen eğitimcileri, eğitim sisteminin kalitesini sürdürme ve geliştirme konusunda potansiyel olarak önemli bir rol oynamaktadır (European Commission / Directorate - General for Education and Culture, 2010).

Bu araştırmada arkeoloji dersinin olumlu ve olumsuz özellikleri ortaya çıkmıştır. Olumlu özellikler geçmiş ve kalıntılar hakkında bilgiler vermesi, genel kültüre katkıda bulunması; olumsuz özellikler ise yabancı kelimeler içermesi, birçok bilginin ezberlenmesi durumudur.

Araştırmada öne çıkan bulgulardan birisiyse, öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları arkeoloji dersiyle bir bilinçlenme süreci yaşamış olmalarıdır. Daha önceden almış oldukları eğitimlerin oldukça yüzeysel, yetersiz olduğu; doğru bildikleri birçok bilginin yanlışlığı tespit edilmiştir. Ayrıca ileride öğrencilerine aktarabilecekleri mühim bilgiler edindikleri, geçmiş ile günümüz arasında bağlantılar kurabildikleri ve daha donanımlı bir hale geldikleri görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının arkeoloji dersinin daha verimli olması adına önemli arkeolojik merkezlere gezilerin yapıldığı, materyal ve görsellerin ağırlıklı olduğu, aktif oldukları arkeoloji derslerini önerdikleri tespit edilmiştir. Böylece, görsellerin yardımıyla derslerin daha canlı ve kalıcı olması sağlanacak; aktif katılımları ise tecrübe kazanmalarına yardımcı olacaktır. Kısacası öğretmen adaylarının daha aktif, sınıf dışı ortamlarda, arkeolojik merkezlerde gerçekleştirilen derslere daha çok ilgi duydukları tespit edilmiştir. Sözel olarak gördükleri konuları birebir görerek, gözlemleyerek daha kalıcı bir şekilde öğrenmek istedikleri görülmektedir.

Yer temelli eğitim; dil sanatları, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve diğer alanlarda kavramları öğretmek için bir başlangıç noktası olarak yerel toplum ve çevreyi kullanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sobel, 2004). Yer temelli eğitim bir yerin özel niteliklerinden doğmakta; doğası gereği yaşantısal olup, tecrübeye dayanmaktadır (Woodhouse ve Knapp, 2000). Öğretmen ve

öğrencileri kamu alanlarını kaynak olarak kullanmaya teşvik etmektedir (PEEC, 2008). Ülkemizde de son yıllarda gündemde olan bu yaklaşım, ilköğretim sosyal bilgiler dersi için de büyük önem taşımaktadır. Bu yaklaşım ile sınıfın dışına çıkma fırsatı bulan öğrenciler çeşitli aktivitelerde bulunarak, gözlemler yaparak öğrenmenin en iyi türü olan eğlenerek öğrenmeyi keşfedebilmektedirler. Bu bağlamda, öğretim üyelerinin de geleceğin öğretmenleri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarını yer temelli eğitim gibi yaklaşımları göz önünde bulundurarak yetiştirmeleri ve onlara rol model olmaları gerekmektedir. Bu noktadan hareketle; sosyal bilgiler lisans eğitiminde arkeoloji derslerinde çeşitli arkeolojik merkezlere gidilerek öğretmen adaylarının gözlemler yapmalarına fırsatlar verilebilir, eğlenerek öğrenmeyi keşfetmelerine yardımcı olunabilir.

Bu araştırmada elde edilen kayda değer bulgulardan bir diğeri, arkeoloji dersinde gerçekleştirilen müze ziyaretlerinin katkılarıdır. Bu katkılar; öğretmen adaylarına farkındalık kazandırması ve daha kalıcı bilgiler edinmelerini sağlaması olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en yakınlarındaki müzeleri bile fark etmedikleri ancak bu ders sayesinde farkındalık kazandıkları görülmüştür.

Bilindiği üzere, müzeler ilk kuruldukları andan itibaren koleksiyonları ve nesneleriyle doğrudan bilgi alınabilecek eğitim kaynakları olarak görülmüşlerdir (Akmehmet & Ödekan, 2006). Eğitim sistemimizde de eskiden beri müzeler bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu kadar zengin materyali içerisinde barındıran ve etkili öğretim araçları olan müzelerin yaşanılan ve tüketilen yerler olmasını sağlamak gerekmektedir (Oruç & Altın, 2008). Bu nedenle sosyal bilgiler lisans eğitiminde özellikle arkeoloji dersinde müzelere yönelik gezilerin daha yoğun olması adına çabalar sarf edilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında; genel olarak eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer alan derslerin "ezbere dayalı olmadan, görsellerin ağırlıkta olduğu, öğretmen adaylarını daha aktif kılacak ve sınıf dışı ortamlara çıkaracak" tarzda yürütülmesi olumlu olacaktır. Böylece "21. yüzyıl becerilerine ve daha kalıcı bilgilere sahip öğretmenler yetiştirilmesi" yolunda olumlu adımlar atılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Tezcan Akmehmet, K. & Ödekan, A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi. *İTÜ Dergisi b/Sosyal Bilimler,* 3(1), 47-58.

Barth, J.L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kaynak Üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Nvivo ile Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum.* Ankara: Seçkin.

European Commision / Directorate - General for Education and Culture (2010). The Profession of Teacher Educator in Europe. Iceland. http://ec.europa.eu adresinden, 11.07.2015 tarihinde alınmıştır.

Oruç, S. & Altın, B. N. (2008). Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama. *Efdergi,* 35(3), 125-141.

Özdoğan, M. (2011). *50 Soruda Arkeoloji.* İstanbul: Bilim ve Gelecek.

Patır, S. (2009). Faktör Analizi ile Öğretim Üyesi Değerleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 23(4), 69-86.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B. Demir.) Ankara: Pegem Akademi.

Place-Based Education Collaborative (PEEC) (2008). The Benefits of Place-based Education. http://promiseofplace.org/Research_Evaluation/research adresinden, 08.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting Classrooms and Communities.* Barrington, MA: Orion Society.

Tay, B. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. Refik Turan, Kadir Ulusoy (Ed.) , *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 5-19). Ankara: Pegem Akademi.

Woodhouse, J.L., Knapp, C.E. (2000). Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches. ERICDIGESTS. ORG adresinden, 02.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *Turkish Studies Dergisi*, 8, 1421-1429.

YÖK (2007a). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/%2017589 adresinden, 31.05.2016 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2007b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz adresinden, 31.05.2016 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



OSMANLI DEVLETİ'NDE İPTİDAİ MEKTEPLERİN DERS PROGRAMLARI

Kerim SARIÇELİK, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitim Anabilim Dalı, e-posta: ksaricelik@hotmail.com

ÖZ

Osmanlı Devleti'nde çocuklara ilkokul eğitiminin verildiği iki kurum vardı. Bunlar klasik temel eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri ile 19. yüzyılda gerçekleşen eğitim reformuna bağlı olarak açılan iptidai mektepleriydi. Sıbyan mekteplerinde takip edilen belli bir müfredat programı yoktu. Okullardan beklenen çocuklara Kur'an okumasının belletilmesi, bazı dini bilgilerin öğretilmesi ve basit dört işlemi yapabilme becerisi kazandırılmasıydı. Oysa modern usullerle eğitim veren iptidai mektepleri belirli bir müfredatın takip edildiği, maarif idarelerince yönetilen, denetlenen kurumlardı. Bu çalışma, iptidai mekteplerde uygulanan ders programlarını tespit ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Esasen okullarda ortak bir ders programı takip edilmesi fikri, 1875 yılında söz konusu edilmişti. Öngörülen program, ilk değişikliğin yapıldığı 1892 yılına kadar iptidai mekteplerde uygulandı. II Abdülhamid Devri'nde 1892 ve 1902 yıllarında yapılan program değişiklikleri siyasi ve pragmatik bazı kaygılarla yapılmıştı. Dindar, Padişaha saygılı bir nesil yetiştirmek amacıyla müfredata ahlak derslerinin konulması, ticaret, sanat ve ziraata dair bilgilerin verildiği bir dersin iptidailerde okutturulmaya başlanması bununla ilgilidir. 1913 yılında yapılan son program değişikliği çok daha kapsamlı bir dönüşümü ifade etmektedir. Bu, iptidailerde sadece bazı derslerin değiştirilmesi ya da yeni dersler konulması değil bizatihi yeni bir eğitim sistemi kurulması anlamına gelmektedir.

Anahtar Sözcükler: iptidai mektep, modern eğitim, ders programı, II. Abdülhamid, meşrutiyet.

Curriculums of the "Iptidai" Primary Schools in the Ottoman Empire

Abstract

In the Ottoman Empire there were two institutions which give the primary school education to the children. These were "Sibyan Mekteps (Schools)" which are the primary education institutions of the classical era and the "Iptidai Mekteps (Schools)" which were opened related to the education reform which was carried out in the 19th century. In the Sibyan Schools there wasn't a specific curriculum to be followed. The things which were expected from the schools were having the children learnt reading of the Koran, teaching of the basic religious knowledge and making the children acquire the skills for the simple arithmetical operations. However, Iptidai Schools which were directed and supervised by the Ministry of Education were giving education with the modern methods and following a specific curriculum. This study aims to detect and analyze the course curriculums in the Iptidai Schools. Essentially, the idea of following a common curriculum came into into question in 1875. The projected program had been applied until the first change was made in 1892. The curriculum changes in1892 and 1902 during the Abdulhamid II era were made with some pragmatic and political concerns. Adding of the morals course to raise a generation which is religious and respectful to the sultan and also giving of a lesson about trade, art and craft is related with this cause. The last curriculum change in 1913 states a more comprehensive transformation. This means not changing of some courses or adding new ones, but actually building a new education system.

Key Words: Iptidai Schools, Modern Education, Curriculum, Abdulhamid II.

Giriş

Osmanlı eğitim sisteminde çocuklara ilk eğitim-öğretimin verildiği iki tür yaygın eğitim kurumu vardır; klasik kurumlar olan ve varlıklarını Cumhuriyet Devri'ne kadar koruyan sıbyân mektepleri ve modernleşme döneminde ortaya çıkan iptidai mektepler. Sıbyân mektepleri, mahalle aralarında çoğu zaman bir cami ya da mescit yanında taş veya ahşaptan yaptırılan binalarda eğitim verirlerdi. Bu nedenle bu kurumlara "*mahalle mektebi*", "*taş mektep*" denildiği de olurdu (Ergin, 1977, s. 83). Bunun yanında sıbyan mektepleri "*dârü't-ta'lîm*", "*dârü'l-ilm*", "*muallimhâne*", "*mektebhâne*" gibi adlarla da anılmışlardır (Unat, 1964, s. 6). Bu okulların bazıları hükümdarlar, devlet adamları ya da varlıklı hayırsever kişiler tarafından vakıf yoluyla yaptırıldı. Giderleri de bu vakıfların gelirlerinin toplandığı vakıf sandıklarından verilirdi. Sıbyân mekteplerinin bir kısmı ise halk tarafından elbirliği ile inşa edilir ve masrafları mahalleli tarafından karşılanırdı (Akyüz, 1999, s. 72).

Sıbyân mekteplerinin temel amacı, öğrencilere doğru bir şekilde Kur'an okumasını öğretmekti. Bunun yanında bazı dinî bilgilerin kazandırılması ve "*kara cümle*" denilen basit dört işlemin öğretilmesi de amaçlanmaktaydı. Okuma öğretimi *"usûl-i tehecci"* denilen geleneksel bir yöntemle yapılmaktaydı. Bu yönteme göre okulun öğretmeni, harfleri "*cim üstün ce, cim esre ci, cim ötre cü*" şeklinde seslendirerek, öğrencilere uzun uzun hecelettirirdi. Daha sonra bu heceler de birbirine bitiştirilerek kelimelerin okutturulması sağlanırdı (Akyüz, 1999, s. 177). Böylece öğrenci aşama aşama ilerleyerek Kur'an'ı, Arapça olarak okurdu. Bu arada öğrencilere bazı namaz sûreleri ve dualar ezberletilir, dinî konularla ve dört işlemle ilgili bilgiler verilirdi.

Genellikle tek dershaneden ibaret olan sıbyân mektebinde günümüzdeki birleştirilmiş sınıflara benzer bir sistemle öğretim yapılmaktaydı. Buna göre öğretmen, sırayla aynı seviyede olan öğrencileri kendi rahlesi önüne çağırarak günlük derslerini dinler ve onlara bazı ödevler vererek gönderir, sonra yeni bir grubu yanına çağırırdı. Bu arada öğretmenin yardımcısı olan kalfa ise, diğer öğrencilerle ilgilenirdi. Eğitim sistemi ezber üzerine kurulu idi ve bir ilk eğitim-öğretim kurumunun kazandırması gereken temel becerilerden biri olan ve öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları okuma yazmanın öğretimi, bu okulların amaçları içerisinde yer almamaktaydı. Vakıf olarak kurulan sıbyân mekteplerinin, vakfiyelerine uygun mecburi bir program takip etmeleri bu okulların durağan bir hâl almasına ve kendilerini yenileyememelerine sebep oldu (Kodaman, 1991, s. 57). Herhangi bir vakfa bağlı olmayan sıbyân mekteplerinin ders programlarının belirlenmesinde, varsa okutulacak kitapların tespit edilmesinde ve öğrenci seçilmesi gibi hususlarda ise yetki, okulun öğretmenindeydi. Çünkü XIX. yüzyılda yapılan ıslah çalışmalarına kadar sıbyân mektepleri için devletçe düzenlenmiş herhangi bir yönetmelik ya da öğretim programı yoktu. Dolayısıyla bu okulların eğitim-öğretim açısından kalitesi, ders veren öğretmenin yetkinliği ile doğrudan ilgiliydi. Fatih Sultan Mehmed'in, böyle bir düşünceden olsa gerek Eyüp ve Ayasofya'da açtırdığı iki medresede; sıbyân mekteplerinde öğretmenlik yapacak olanlar için Arapça Sarf ve Nahiv, Edebiyat, Mantık, Mubahase ve Tedris Usulü, Kelâm ve Riyâziyyât derslerini koydurduğu ve bu dersleri görmeyenleri öğretmenlik yapmaktan

menettiği bilinmektedir (Koçer, 1991, s. 7). Fakat bir süre sonra bu kural yumuşatıldı. Bu okullarda öğretmen olabilmek için medrese diplomasına sahip olmak yeterli görüldü. Hatta son dönemlerde cami imamları, müezzinler ya da okuyup yazabilen ağırbaşlı kimseler bile sıbyân mekteplerinde öğretmenlik yapabiliyordu. Bunlar eğitim ilkelerinden, öğretim metotlarından haberdar olmadıkları gibi kitaptan başka her hangi bir öğretim materyalini de bilmiyorlardı. Sıbyân mektepleri, kendilerini yenilemek, geliştirmek bir yana XV. yüzyıldaki eğitim-öğretim seviyesini bile koruyamamışlardı. Böyle bir durumda bu kurumları ıslah etmek mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Fakat girişilen tüm ıslah çalışmaları istenilen faydayı sağlamadığından bu kurumların yanında yeni modern okullar açılması gündeme gelecektir. İşte XIX. yüzyıl sonlarında modern eğitimin öngördüğü prensiplere göre meydana getirilen bu kurumlar iptidai mekteplerdir. İptidai mektepler gerek fiziki mekânları, gerekse eğitim-öğretim anlayışları bakımından oldukça ileri kurumlardı. Maarif Nezareti'ne bağlı olarak hizmet veren bu okullar, eğitim-öğretim uzmanlarınca belirlenmiş ortak bir müfredat programını takip etmişlerdir.

İptidai Mekteplerin Meydana Getirilmesi

İptidai mektepler Tanzimat Dönemi'nde girişilen sıbyan mekteplerini ıslah etme çalışmalarının ürünü olarak ortaya çıkan kurumlardır. Eğitimde ıslahat yani "usûl-i cedid" öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulamasını ve ders araç ve gereçleri konusunda yenileşmeyi ifade etmektedir (Akyüz, 1991, s. 180). Usûl-i cedide göre öğrencilere Türkçe okuma-yazma becerileri kazandırılması, temel eğitim-öğretimin en önemli amacı olmalıdır. Bunun yanında okulun bütün hizmet mekânları ile fizikî modernizasyonu, okulda hıfzıssıhha kurallarına riayet edilmesi yani öğrencilere sağlıklı bir çevre yaratılması ve okul yönetimi ile ilgili modern uygulamalar da usûl-i cedidin getirdiği yenilikler arasında sayılabilir. Aslında bu kavram zamanla anlam genişlemesine uğramıştır veya daha doğru bir anlatımla Osmanlı eğitim-öğretimindeki modern gelişmelere bağlı olarak yapılan her ilerleme bu kavrama yüklenilen anlamı daha da genişletmiştir. Sıbyan mektepleri binalarının fiziki imkânsızlıkları ve eğitim-öğretim kadrosunun yetersizliği yanında bu kurumların yeniliklere karşı direnen yönetsel yapısının ortaya çıkardığı zorunluluklardan ötürü ıslah çalışmalarından istenilen başarı yakalanamamıştır. Bunun üzerine Tanzimatçılar temel eğitimde politika değişikliğine giderek yeni usullerin kolayca uygulanabileceği okullar açmaya karar verdiler. Bu yeni politikaya uygun olarak 1873 yılında Nûr-ı Osmâniye Camii içinde bulunan kâgir mektep tanzim edilerek örnek okul hâline getirildi (Mahmud Cevâd, 1338, s. 134). Bu kurumun amacı usul-i cedid uygulanan okullarda kazanılan başarıları kamuoyuna göstermekti. Aynı zamanda burası öğretmen yetiştirmek için açılan Darülmuallimin-i Sıbyân öğrencilerinin yeni usulü tatbik etmek için kullanacakları bir staj yeri olarak da düşünülmüştür (Ergin, 1977, s. 468). Bu projede başarı sağlanması üzerine usul-i cedid üzere eğitim-öğretim yapan yeni tip okulların sayısı artırılmaya başlandı. Devlet desteğiyle açılan bu okullar dışında özel teşebbüs tarafından da usul-i cedid okulları açılmaya başlandı. İstanbul'da kurulan ve cemiyetler tarafından

idare edilen özel okulların sayısı 1880 yılında ikisi kızlara ve altısı erkeklere mahsus olmak üzere sekizi buldu (Devlet Salnamesi, 1298, s. 461-462). Bu okulları açan eğitimciler, usul-i cedid hareketine önemli katkılarda da bulundular. Örneğin Selanik'te usul-i cedid hareketinin öncülerinden İsmail Hakkı Efendi, Türkçe'yi ve Kur'an'ı kolay okutma amacıyla bir *Elifbâ* yazdı ve bu eseri 15 kez basıldı. Yine Atatürk'ün de öğretmeni olan Şemsi Efendi yeni ders araç ve gereçlerini okula sokmuş tepkilere rağmen okullarında usul-i cedidi uygulamıştır (Akyüz, 1991, s.183).

Temel eğitimde, usul-i cedid okullarının açılması ile ikili bir sistem ortaya çıktı. Bir tarafta geleneksel eğitim veren "*usûl-i atîka*" sıbyân mektepleri, diğer tarafta usul-i cedid üzere eğitim veren ve iptidai adı verilen modern okullar. Maarif Nezâreti 1882 yılından itibaren ağırlığı ikincilerden yana kaydırarak kaynaklarını ve enerjisini yeni iptidailer açmak ve mevcut sıbyân mekteplerini usul-i cedideye dönüştürmek için harcamaya başladı (Kodaman, 1991, s. 68-69). Nitekim Maarif Nezâreti merkez teşkilatında yapılan bir değişiklikle 1879 yılında kurulan "*Mekâtib-i Sıbyâniye Dâiresi*", 1882 yılında "*Mekâtib-i İbtidâîyye Dâiresi*"ne dönüştürüldü (Unat, 1964, s. 25). Böylece bu daire merkez teşkilatında iptidai mekteplerinin yönetimi için bir üst mercii haline konuldu. Taşrada usul-i cedid okulların yaygınlaştırılması işi maarif müdürlerinin başkanlığında oluşturulan Vilayet Maarif Meclislerine bırakılmıştı. Bu idarî düzenlemelerden sonra İstanbul ve vilayetlerde iptidai mekteplerin sayısı hızla artmaya başlamıştır.

İptidai Mekteplerin Ders Programları

İptidai mekteplerin ilk ders programı ünlü eğitimci Selim Sabit Efendi'nin 1875 yılında basılan "*Rehnümâ-yı Muallimîn-i Sıbyân*" adlı eserinde söz konusu ettiği programdır. Aynı zamanda Islah-ı Mekâtib Komisyonu adındaki resmi bir kurulun da üyesi olan Selim Sabit Efendi kitabında dört sene olarak tasarlanan modern temel eğitim kurumlarında şu derslerin okutturulmasını tavsiye etmiştir (Selim Sabit, s. 10):

1. sınıflarda; "*Elifbâ, Kur'ân, Ahlâk, Hesâb-ı Zihnî, Yazı"*

2. sınıflarda; "*Kur'ân, İlm-i Hâl, Malûmât-ı İbtidâiye, Tadâd ve Terkîm, Hatt-ı Sülüs"*

3. sınıflarda; "*Kur'ân, Tecvîd, Tarih-i Enbiyâ, Âmâl-i Erbaa, Hatt-ı Nesih"*

4. sınıflarda; "*Kur'ân, Coğrafya, Tarih-i Osmânî, Sarf-ı Türkî ve Hatt-ı Rik'a"*

Bu ilk programın 1892 yılında yapılan değişikliğe kadar uygulandığı sanılmaktadır. İstanbul iptidai mektepleri için 1892 yılında kabul edilen 41 maddelik bir talimat, okullarda uygulanacak yeni bir müfredat programı öngörmektedir (Maarif Salnamesi, 1317, s. 374-384). 1892 Talimatı İstanbul iptidai mektepleri için düzenlenmiş olmakla birlikte talimatın 40. maddesinde bundan başarı sağlanması halinde diğer iptidai mekteplerinde de tedricen uygulanmaya çalışılacağı belirtilmiştir. Nitekim talimatta öngörülen müfredat programı İstanbul ile birlikte diğer şehir ve kasaba iptidai

mektepleri için geçerli olmak üzere ortak bir şekilde hazırlanmıştır ve *"Dersaâdet ve Kasabât İbtidâî Mekteplerine Mahsûs Müfredat Programı"* adını taşımaktadır.

Tablo 1. 1892 Yılı Dersaâdet ve Kasabât İptidai Mektepleri Ders Programı (Mahmud Cevâd, 1338, s. 322)

Dersler	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Elifbâ	12	-	-
Kur'ân-ı azîmü'ş-şân	12	6	5
Tecvîd	-	2	2
İlm-i Hâl	2	3	3
Ahlak	-	2	2
Sarf-ı Osmânî	-	-	2
İmlâ	3	3	2
Kırâat	3	2	1
Mülahhas Tarih-i Osmânî	-	-	2
Muhtasar Coğrafya-yı Osmânî	-	2	2
Hesâb	1	2	2
Hüsn-i Hat	1	2	2
TOPLAM	22	22	25

Talimatın ikinci maddesinde iptidai mekteplerin dört sınıf olduğu belirtiliyorsa da şehir ve kasaba okulları için öngörülen müfredat programının üç sınıf olarak hazırlandığı görülmektedir. Aynı talimatta taşra köy okulları için de bir ders programı verilmekteydi. Buna göre köy okulları dört sınıflı idi. Fakat şehir ve kasaba okulları programında bulunan Tarih, Coğrafya ve Sarf-ı Osmânî dersleri taşra köy okulları için hazırlanan programda yer almamaktaydı. Dolayısıyla köy okullarından beklenenin öğrencilere dinî bilgilerle, okuma- yazma ve biraz da hesap öğretmek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. 1892 Yılı Taşra Köy İptidai Mektepleri Ders Programı (Mahmud Cevâd, 1338, s. 333-334)

Dersler	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene
Elifbâ-yı Osmânî	12	-	-	-
Eczâ-yı Şerîfe	12	-	-	-
Hesâb-ı Zihnî	6	2	-	-
Hesâb	-	-	3	3
Kur'ân-ı Kerîm	-	6	-	-
Kur'ân-ı Kerîm maa Tecvîd	-	-	5	5
İlm-i hâl	-	3	3	3
Kırâat	-	3	3	3
Hat	-	2	-	-
Hat ve İmlâ	-	-	2	2
TOPLAM	18	16	16	16

İptidai mekteplerin ders programlarında 1902 yılında yeni bir düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Bu düzenleme hakkında bilgi veren belgede aynı zamanda değişiklik yapılan mevcut

iptidai programları da gösterilmekteydi[1]. Bundan 1892 yılında iptidai mektepler için yapılan programların 1902 yılına gelinceye değin bazı küçük değişiklikler geçirdiği anlaşılmaktadır. Bu süreçte köy okulları programında yer alan Hesâb ve Hat derslerinin haftalık ders saatleri azaltıldı, Kur'an ve Tecvit dersinin saatleri artırıldı ve müfredata İmla dersi konuldu. Şehir ve kasaba iptidai mektepleri dersleri için bir değişiklik söz konusu değildir.

1902 yılında İptidai mektepler ders programlarında yapılan yeni düzenleme ile köy okulları programına Ahlak ve Ziraat adlı iki yeni ders eklenmiştir. Şehir ve kasaba okulları programına da Ticaret ve Sanat veya Ziraata Müteallik Malûmât adlı yeni bir ders konulmuştur.

Tablo 3. 1902 Yılı Köy İptidai Mektepleri Ders Programı[2]

Dersler	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene
Elifbâ	12	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm	12	6	6	6
Tecvîd	-	-	2	2
İlm-i hâl	-	3	3	3
İmlâ	-	2	2	-
Ahlak	-	-	-	1
Kırâat	4	3	2	3
Hesâb	1	2	2	2
Hat	1	1	1	1
Zirâat	-	-	1	1
TOPLAM	18	17	19	19

Tablo 4. 1902 Yılı Şehir ve Kasaba İptidai Mektepleri Ders Programı[3]

Dersler	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Elifbâ	12	-	-
Kur'ân-ı azîmü'ş-şân	12	6	5
Tecvîd	-	2	2
İlm-i hâl	2	3	3
İmlâ	3	2	2
Ahlak	-	2	2
Sarf-ı Osmânî	-	-	2
Kırâat	3	2	1
Muhtasar Tarih-i Osmânî	-	-	2
Muhtasar Coğrafya-yı Osmânî	-	-	2
Hesâb	1	2	2
Hüsn-i Hat	1	1	1
Ticaret ve San'at veya Zirâate Müteallik Malûmât	-	2	-
TOPLAM	22	22	24

[1] BOA. *Y. PRK. MF.*, 4/54 (21 Mayıs 1318/ 3 Haziran 1902).
[2] *Aynı yer*.
[3] *Aynı yer.*

İptidai mekteplerin ders programlarındaki düzenleme çalışmalarına II. Abdülhamid Dönemi'nde değişen genel eğitim politikaları yön verdi. 1880'li yılların ortalarından itibaren başladığı kabul edilen bu politika değişikliği; Osmanlıcılık idealine sahip, padişaha itaatli, dindar bir nesil yetiştirmek amacını taşımaktaydı. Bu amaca ulaşmak için de okulların müfredat programları değiştirilmişti. II. Abdülhamid iktidarının sonuna kadar devam eden süreçte iptidai mektepler müfredat programları bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmişlerdir. Örneğin, müfredata eklenen Ahlak dersinden beklenen İslam'ın esaslarının ve iyi huyların öğretilmesinin yanında padişaha olan bağlılığın artırılmasıydı. Misyonerlerin İslam dinine yaptıkları eleştiriler sebebiyle öğrencilerin akidelerinin zayıflamasına engel olmak ve dindar vatandaşlar yetiştirmek için müfredat değişikliklerinde dinî içerikli derslerin ağırlıkları da artırılmıştı (Fortna, 2005, s 256). İptidai mekteplerin müfredatlarında din derslerinin artırılmasının bir başka sebebi de halkın çocuklarını devletin kontrolünde resmî eğitim politikalarının uygulama alanı olan iptidai mekteplerine göndermesini sağlamaktı. Çünkü halkın büyük bir çoğunluğu çocuklarını dinî bilgiler öğretildiği için sıbyân mekteplerine gönderme arzusundaydı (Alkan, 2004, s. 118). Tıpkı bunun gibi halkın ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacağı varsayımıyla ticaret, sanat ve ziraata dair bilgilerin verileceği bir ders, iptidai programına konulmuştur.

Öğrencilerin padişaha ve devlete olan bağlılıklarının artırılmasından 1892 Talimatı, öğretmenleri mesul tutmaktaydı. Öğretmenler aynı zamanda kendi davranışlarıyla da öğrencilere örnek olacaklar; beş vakit namazlarını kılacaklar, farz ve sünnetleri öğrencilere öğreteceklerdi. Talimat, öğrencilerin dinî duygularını güçlendirmek ve padişaha bağlılıklarını sağlamlaştırmak için her gün tekrar edilecek kısa bir töreni de okula sokmaktaydı. Buna göre öğretmenler her gün okul kapanmadan birkaç dakika önce öğrencilere bazı sureleri okutturacaklar ve padişah ile ümmet-i Muhammed hakkında dua ettireceklerdi (Mahmud Cevâd, 1338, s. 319).

II. Meşrutiyet'in ilanı ile değişen siyasal iktidara bağlı olarak eğitim politikalarında da değişimler görülmektedir. Meşrutiyet'in getirmiş olduğu özgürlükçü hava ile düzeyli eğitim tartışmaları yapılmaya başlandı. Eğitim tartışmalarının esasını eğitim modernleşmesinin hangi aşamadan başlatılacağı hususu oluşturmaktaydı. Ünlü eğitimci Emrullah Efendi *"Tûbâ Ağacı Nazariyesi"* adı verilen görüşüne göre, eğitim modernleşmesinin darülfünundan başlaması gerektiğini savunmaktaydı. Ona göre kısıtlı eğitim bütçesi ile yeterli temel eğitim kurumu yapılması imkânsız idi. Üstelik para bulunsa bile bu okullarda 70 bin öğretmene ihtiyaç vardı ve bunun yüzde birini bile bulmak hayal idi. Sâtı Bey bu görüşe karşı çıkarak temel ve orta öğretim yeterli olmadan yüksek öğretime ağırlık vermenin olumlu sonuç getirmeyeceği kanısında idi (Sakaoğlu, 2003, s. 125-126). Burada bu tartışmaların ayrıntılarına girilmeyecektir. Fakat eğitim modernleşmesinin yüksek okuldan başlanması görüşünü savunan Emrullah Efendi'nin bir süre sonra Maarif Nâzırlığı'na getirildiği görülmektedir. Emrullah Efendi bu görevdeyken hazırladığı Maarif-i Umûmîye Kanunu Layihasının temel eğitime ait kısmı Şûrâ-yı Devlet tarafından Meclis-i Mebusan'a gönderilmiş ve layiha Şükrü

Bey'in nâzırlığı zamanında uzun tartışmalardan sonra geçici bir kanun şeklinde kabul edilmiştir (Koçer, 1991, s. 190). Emrullah Efendi'nin eseri olan "*Tedrisât-ı İbtidâîyye Kanun-ı Muvakkati*" 23 Eylül 1329/ 6 Ekim 1913 tarihinde yürürlüğe girmiştir (Düstûr, II. Tertib, C.V, s. 804-825).

Tedrisât-ı İptidaiyye Kanun-ı Muvakkati iptidai mektepler için esaslı bir sistem getirmekteydi. Buna göre iptidai mektepleri rüştiyeyi de kapsayacak şekilde altı yıla çıkarılmaktaydı. İkişer yıl süreli ve birbirinin devamı mahiyetinde olan *"devre-i ibtidâiye, devre-i vasatiye ve devre-i âliye"* adıyla üç devre şeklinde teşkilatlanan okullarda okutulacak dersler belirlendi. Bu derslerin müfredat programları ve haftalık ders cetvelleri daha sonra ayrıntılı olarak yapıldılar. İptidai mekteplerin altı sınıflı, altı öğretmenli ve altı dershaneli olması ve her bir sınıfı bir öğretmenin okutması öngörülmüşken ülkenin şartları gereği dershane ve öğretmen sayılarının her yerde yeterli olmayacağı hesaba katılarak okullardaki muhtemel öğretmen sayılarına göre ayrı ayrı ders cetvelleri tanzim edilmiştir. Buna göre haftalık ders cetvelleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 5. Bir Dershane ve Muallimli İptidai Mekteplere Mahsûs Tevzî-yi Dürûs Cedveli[4]

DERSLER	Devre-i Evveli		Devre-i		Devre-i Âlive	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife	3 ----------*	3	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm ve Malûmât-ı Diniye	5 ----------	5 ----- 5	----------	5 -------- 5	----------	5
Müsahibât-ı Ahlâkiye	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
Kıraât (İmlâ, Ezber, Yazı)	3 ----------	3	3 ----------	3	3 ----------	3
Sarf	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
Tahrîr	-	-	1 ----------	1	1 ----------	1
Tarih	Kıraât dersleri arasında		1 ----------	1	1 ----------	1
Coğrafya	Eşyâ dersleri arasında		Eşyâ dersleri arasında		1 ----------	1
Hesâb ve Hendese	3 ----------	3	2 ----------	2	2 ----------	2
Eşyâ Dersleri ve Ziraat	2 ----------	2	2 ----------	2	2 ----------	2
Resim	Vazife şeklinde		Vazife şeklinde		Vazife şeklinde	
El İşleri	Vazife şeklinde		Vazife şeklinde		Vazife şeklinde	
Terbiye-i Bedeniye ve Sıhhîye	Sabah ve akşam tatillerinden evvel mümâresât-ı bedeniye ve askerîye talimi					
Oyun	Her teneffüste ve terbiyevî tenezzühler arasında					
Nişân	Mümâresât-ı bedeniye arasında					
Mûsiki (Gınâ)	Sabah ve öğlen sınıfa girerken salı ve perşembe akşamları mektepten çıkarken					

Vazifeler

	Devre-i Evveli	Devre-i Mutavassıta	Devre-i Âliye
Hesâb ve Hendese	3	4	3
Kıraât Yazı ve İstinsâh	4	-	-
Sarf	-	2	2
Tahrîr	-	2	3
El İşleri	4	4	4
Resim	3	4	3

∗ Tablolarda yer alan (----) işareti beraber işlenecek dersleri göstermek için kullanılmıştır.

[4] Maarif-i Umumiye Nezâreti, *Mekâtib-i İbtidâîye Ders Müfredatı Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*,(1329), İstanbul, numune; 1.

Öğretmen, lüzum göreceği derslerde bir ders zamanını yani 40 dakikayı ikiye bölerek 20 dakika bir devrenin birinci sınıf öğrencilerine, 20 dakika da ikinci sınıf öğrencilerine ders verebilecektir. Öğretmen bir sınıfa ders anlatırken diğer sınıfın vazife ile meşgul olmasını sağlayacaktır.

Programa göre devre-i mutavassıta birinci sınıfından itibaren haftada beş gün 20 dakika Kur'an ve 20 dakika Malûmât-ı Diniye dersi verilecektir. Öğretmen bu suretle bir sınıf öğrencilerine Kur'an dersi verdiği sırada birinci devreden itibaren diğer sınıf öğrencileri Eczâ-yı Şerife ve Kur'an tilavetiyle meşgul edecektir. Malûmât-ı Diniye dersleri ortak olarak verilecektir. Ayrıca birinci sınıfta Elifba bitinceye kadar Kıraat yerine Elifba okutulacaktır. Bu kurallar bir öğretmenin birden fazla sınıfa girmek zorunda olduğu diğer okullar içinde geçerlidir.

Tablo 6. İki Dershane ve Muallimli İptidai Mekteplere Mahsûs Tevzî-yi Dürûs Cedveli[5]

DERSLER	**Devre-i Evveli**		**Devre-i**		**Devre-i Âlive**	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife	3	3	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm ve Malûmât-ı Diniye	3	3	5	5	5	5
Müsahibât-ı Ahlâkiye	3	3	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
Kıraât (Elifbâdan sonra)	3	3	3	3	3	3
Ezber	1	1	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
İmlâ	1	1	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
Yazı	1	1	Tahrîr dersleri arasında		Tahrîr dersleri arasında	
Sarf	-	-	1	1	1	1
Tahrîr	-	1	1	1	1	1
Tarih	-	1	1	1	1	1
Coğrafya	-	1	1	1	1	1
Hesâb ve Hendese	2	3	2	2	2	2
Eşyâ Dersleri ve Ziraat	4	4	3	3	3	3
Resim	2	2	Vazife şeklinde		Vazife şeklinde	
El İşleri	2	2	Vazife şeklinde		Vazife şeklinde	
Terbiye-i Bedeniye ve Sıhhîye	Sabah ve akşam tatillerinden evvel mümâresât-ı bedeniye ve askerîye talimi					
Oyun	Her teneffüste ve terbiyevî tenezzühler arasında					
Nişân	Mümâresât-ı bedeniye arasında					
Mûsiki (Gınâ)	Sabah ve öğlen sınıfa girerken salı ve perşembe akşamları mektepten çıkarken					

Vazifeler

	Devre-i Evveli		**Devre-i Mutavassıta**	**Devre-i Âliye**
	1 Sınıf	2. Sınıf		
Hesâb	1	1	3	2
Hendese	-	-	1	1
Sarf	-	-	2	2
Tahrîr	-	-	2	2
Toprak ve El İşleri	2	1	3	3
Resim	2	-	2	2

[5] Maarif-i Umumiye Nezâreti, *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 5.

Tablo 7. Üç Dershane ve Muallimli İptidai Mekteplere Mahsûs Tevzî-yi Dürûs Cedveli[6]

DERSLER	Devre-i Evveli		Devre-i		Devre-i Âlive	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife	3	3	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm ve Malûmât-ı Diniye	1	1	3	3	3	3
Müsahibât-ı Ahlâkiye	3	3	2	2	2	2
Kıraât (Elifbâdan sonra)	4 bir dersi müctemian	4	2	2	2	2
İmlâ	Sarf ve Tahrîr arasında		Sarf ve Tahrîr arasında		Sarf ve Tahrîr arasında	
Ezber (İnşâd, Tarihî temsiller)	1	1	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
Yazı	1	1	Tahrîr dersleri arasında		Tahrîr dersleri arasında	
Sarf ve Nahiv	-	-	2	2	2	2
Tahrîr	-	1	2	2	2	2
Tarih	-	1	1	1	1	1
Coğrafya	-	1	1	1	1	1
Hesâb	3	3	2	2	2	2
Hendese	-	-	-	1	1	1
Eşyâ Dersleri ve Ziraat	4	4	4	4	4	4
Resim	Vazife şeklinde		Vazife şeklinde		Vazife şeklinde	
El İşleri	2	2	2	2	2	2
Terbiye-i Bedeniye ve Sıhhîye	Sabah ve akşam tatillerinden evvel mümâresât-ı bedeniye ve askerîye talimi					
Oyun	Her teneffüste ve terbiyevî tenezzühler arasında					
Nişân	Terbiye-i bedeniye mümâriseleri arasında					
Mûsiki (Gınâ)	Sabah ve öğlen sınıfa girerken Salı ve Perşembe akşamları mektepten çıkarken					

Vazifeler

	Devre-i Evveli		Devre-i Mutavassıta		Devre-i Âliye	
	1 Sınıf	2. Sınıf	1 Sınıf	2. Sınıf	1 Sınıf	2. Sınıf
Hesâb ve Hendese	1	1	1	1	1	1
Resim	3	2	2	2	2	2
Toprak ve El İşleri	4	3	3	2	2	2
Tahrîr	-	-	2	2	2	2
Sarf	-	-	1	1	1	1

Tablo 8. Dört Dershane ve Muallimli İptidai Mekteplere Mahsûs Tevzî-yi Dürûs Cedveli[7]

DERSLER	Devre-i Evveli		Devre-i		Devre-i Âlive	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife	6	-	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm ve Malûmât-ı Diniye	1	4	3	3	3	3
Müsahibât-ı Ahlâkiye	3	3	2	2	2	2
Kıraât (Elifbâdan sonra)	3	4	2	2	2	2
İmlâ	-	1	Sarf ve Tahrîr arasında		Sarf ve Tahrîr arasında	
Ezber (İnşâd, Tarihî temsiller)	1	1	Kıraât dersleri arasında		Kıraât dersleri arasında	
Yazı	1	1	Tahrîr dersleri arasında		Tahrîr dersleri arasında	
Sarf ve Nahiv	-	2	2	2	2	2

[6] Maarif-i Umumiye Nezâreti, *Mekâtib-i İbtidâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, İstanbul 1329, numune; 5.

[7] *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 6.

Tahrîr	-	1	2	----------	2	2	----------	2
Tarih	-	2	1		1	1		1
Coğrafya	-	1	1		1	1		1
Hesâb	4	3	2		2	2		2
Hendese	-	-	-		1	1	----------	1
Eşyâ Dersleri ve Ziraat	5	3	4	----------	4	4	----------	4
Resim	2	2	Vazife şeklinde			Vazife şeklinde		
El İşleri	4	2	2	----------	2	2	----------	2
Terbiye-i Bedeniye ve Sıhhîye	Sabah ve akşam tatillerinden evvel mümâresât-ı bedeniye ve askerîye talimi							
Oyun	Her teneffüste ve terbiyevî tenezzühler arasında							
Nişân	Terbiye-i bedeniye mümâriseleri arasında							
Mûsiki (Gınâ)	Sabah ve öğlen sınıfa girerken salı ve perşembe akşamları mektepten çıkarken							
Vazifeler								

	Devre-i Mutavassıta		**Devre-i Âliye**	
	1 Sınıf	2. Sınıf	1 Sınıf	2. Sınıf
Hesâb ve Hendese	1	1	1	1
Sarf	1	1	1	1
Tahrîr	2	2	2	2
Toprak ve El İşleri	3	2	2	2
Resim	2	2	2	2

Tablo 9. Beş Dershane ve Muallimli İptidai Mekteplere Mahsûs Tevzî-yi Dürûs Cedveli[8]

DERSLER	**Devre-i Evveli**		**Devre-i**		**Devre-i Âlive**	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf
Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife	6	-	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm ve Malûmât-ı Diniye	1	4	4	4	3 ----------	3
Müsahibât-ı Ahlâkiye	3	3	2	2	2 ----------	2
Kıraât (Elifbâdan sonra)	3	4	4	4	2 ----------	2
İmlâ	-	1	1	1	Sarf ve Tahrîr arasında	
Ezber (İnşâd, Tarihî temsiller)	1	1	1	1	Kıraât dersleri arasında	
Yazı	1	1	1	1	Tahrîr dersleri arasında	
Sarf ve Nahiv	-	2	2	2	2	2
Tahrîr	-	1	2	2	2	2
Tarih	-	2	2	2	1	1
Coğrafya	-	1	1	1	1	1
Hesâb	4	3	3	3	2	2
Hendese	-	-	1	1	1	1
Eşyâ Dersleri ve Ziraat	5	3	2	2	4 ----------	4
Resim	2	2	2	2	Vazife şeklinde	
El İşleri	4	2	2	2	2	2
Terbiye-i Bedeniye ve Sıhhîye	Sabah ve akşam tatillerinden evvel mümâresât-ı bedeniye ve askerîye talimi					
Oyun	Her teneffüste ve terbiyevî tenezzühler arasında					
Nişân	Terbiye-i bedeniye mümâriseleri arasında					
Mûsiki (Gınâ)	Sabah ve öğlen sınıfa girerken Salı ve Perşembe akşamları mektepten çıkarken					
Vazifeler						

[8] *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 7.

	Devre-i Âliye	
	1 Sınıf	2. Sınıf
Hesâb ve Hendese	1	1
Sarf	1	1
Tahrîr	2	2
Toprak ve El İşleri	2	2
Resim	2	2

Tablo 10. Altı Dershane ve Muallimli İptidai Mekteplere Mahsûs Tevzî-yi Dürûs Cedveli[9]

DERSLER	Devre-i Evveli		Devre-i mutavassıta		Devre-i Âlive	
	1. Sınıf	2. Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf	1.Sınıf	2.Sınıf
Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife	6	-	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm ve Malûmât-ı Diniye	1	4	4	4	3	3
Müsahibât-ı Ahlâkiye	3	2	2	1	1	1
Kıraât (Elifbâdan sonra)	3	3	2	2	2	2
İmlâ	-	1	1	1	1	1
Ezber (İnşâd, Tarihî temsiller)	1	1	1	1	1	1
Yazı (Sülüs, Rik'a)	-	-	1	1	1	1
Sarf ve Nahiv	-	2	2	1	1	1
Tahrîr	-	1	1	2	2	2
Tarih	-	2	2	2	2	2
Coğrafya	-	1	1	2	2	2
Hesâb	4	3	2	2	2	2
Hendese	-	-	1	1	1	1
Eşyâ Dersleri	4	2	2	2	2	2
Ziraat	2	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	2	2
Mûsiki (Gınâ)	1	1	1	1	1	1
Terbiye-i Bedeniye, Sıhhîye, Asker Talîmi, Oyun, Nişân	2	2	2	2	2	2
TOPLAM	30	30	30	30	30	30

Ayrıntılı olarak tablolarda verilen iptidai mektepler ders cetvelleri incelendiğinde görülecektir ki, temelde ders programlarının muhtevasında herhangi bir fark yoktu. Fark sadece derslerin işleniş şeklindeydi. Bir sınıfı okutan öğretmen bütün dersleri öğrencileri ile birlikte işliyordu. Birden çok sınıf okutan öğretmenler ise ders saatlerini bölerek 20'şer dakika olarak işliyor ve bir sınıfa ders anlatırken diğerlerine vazife veriyordu.

Müfredat programı ile getirilen önemli bir değişiklik; açılması tasarlanan numune iptidai mektepleri programına Fransızca dersinin ilave edilmesi idi. Bu ders, programa birinci sınıf hariç diğer sınıflara haftada altışar saatten toplam 30 saat olarak konulmaktaydı[10]. Numune mektepleri genelde

[9] *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 1.
[10] *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 2.

altı dershaneli ve altı öğretmenli okullar olarak planlanmaktaydı. Bunlardan ayrı olarak bu okullarda programda yer alan Resim, El İşleri, Müzik, Fransızca; kız öğrencilere yönelik biçki dikiş dersleri için azami beş branş öğretmeninin bulunması tasarlanmıştır (Aytekin, 1991, s. 49).

Müfredat programında iptidai mektepler için bir de günlük zaman çizelgesi hazırlanmaktaydı. Bu çizelgeye göre, okullar sabah saat 8.00'de başlayacak idi. Vasati saatin kullanılmadığı yerlerde bu vakit öğleden dört saat önceye tekabül etmekteydi. İlk dersin başlayacağı 8.30'a kadar genel temizlik muayenesi yapılarak ilahi ve marşlar söylenecekti. Dersler 40 dakika olacak, ders aralarında 20 dakikalık teneffüsler verilecekti. Sabahtan öğleye kadar üç ders işlenecek ve iki saat sürecek bir öğlen teneffüsünün ardından yine sabah yapıldığı gibi temizlik muayenesi yapılarak ilahi ve marşlar söylenip dördüncü ders başlayacaktı. Öğleden sonra da üç ders işlenerek günlük eğitim-öğretim sona erdirilecekti[11]. Ayrıca müfredat programlarında yer alan dersleri muhteva bakımından ağırlıkları dikkate alarak iki sınıfa ayıran başka bir çizelgede de sabah ve öğleden sonra işlenmesi uygun olan dersler belirtilmektedir. Bu çizelgeye göre Müsahibât-ı Ahlakiye, Kıraat, Lisan-ı Osmânî, Tarih, Coğrafya, Hesâb ve Hendese, Eşya dersleri sabah, El İşleri, Ziraat, Resim, Müzik, Yazı, İmla, Ezber, Terbiye-i Bedeniye ve Sıhhîye dersleri öğlenden sonra, Elifbâ ve Eczâ-yı Şerife ile Kur'an ve Malûmât-ı Diniye derslerininde hem sabah hem de öğlenden sonra işlenebileceği öngörülmektedir[12].

İptidai mektepler müfredat programlarında yapılan, bu değişikliklerle birlikte üzerinde durulan bir diğer husus okul ders araç ve gereçlerinin modernleştirilmesi meselesi idi. Usul-i cedidin bir parçasını oluşturan bu konu üzerinde taassup çevreleri yoğun bir muhalefet sergilemişlerdi. Buna rağmen yeni temel eğitim kurumlarının açılmaya başladığı 1870'lerde öğretmen kürsüsü ve öğrenci sırası okullara sokuldu. Aynı yıllarda harita ve küre gibi modern araç gereçlerin derslerde kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Akyüz, 1991, s. 189-190).

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde klasik yaygın temel eğitim kurumları olan sıbyan mekteplerinde ortak bir müfredat programından söz edilemez. Bu kurumlarda öğrencilere Kur'an okuması öğretilir, bazı namaz sûreleri ve dualar ezberletilir, dinî konularla ve dört işlemle ilgili bilgiler verilirdi. Türkçe okuma-yazma eğitimi okulun genel amaçları içerisinde yer almamaktaydı.

XIX. yüzyılda modern bir devletin ve zengin bir toplumun ancak iyi eğitimli bireylerle mümkün olacağı inancıyla eğitim sistemi çağın gereklerine uygun olarak yeniden kurgulandı. Öğrencilere Türkçe okuma-yazma becerileri kazandırılmasını temel alan ve usül-i cedid olarak adlandırılan yeni anlayış sıbyan mekteplerinde uygulanmaya çalışılmıştır. Fakat tüm çabalara rağmen bu kurumlar gerek fiziki yetersizlikleri gerekse yeniliklere karşı direnen yönetsel yapısının ortaya çıkardığı zorunluluklardan ötürü modernleştirilememiştir. Bununla birlikte kazanılan tecrübeler

[11] *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 3.
[12] *Mekâtib-i İbtiâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*, numune; 4.

ışığında sıbyan mektepleri dışında modern temel eğitim kurumları olan iptidai mektepler meydana getirilmiştir.

Maarif Nezâreti'ne bağlı olarak ortak bir müfredatı uygulayan ve dört yıllık bir eğitimi kapsayan iptidai mekteplerin ilk ders programında Kur'an ve bazı din içerikli dersler yanında Türkçe yazı ve gramer, Matematik, Coğrafya ve Tarih dersleri ile Ahlak dersi bulunmaktaydı. Bu program 1892 yılında değiştirilerek köy ile kasaba ve şehir okulları için ayrı ayrı olmak üzere yeni bir ders programı hazırlanmıştır. Kasaba ve şehir okulları üç, köy okulları dört yıldır. Fakat şehir ve kasaba okulları hem haftalık ders saati olarak daha yoğundur hem de programında taşra köy okulları için hazırlanan programda yer almayan Tarih, Coğrafya ve Sarf-ı Osmânî dersleri bulunmaktadır. Dolayısıyla köy okullarından beklenenin öğrencilere dinî bilgilerle, okuma- yazma ve biraz da hesap öğretmek olduğu anlaşılmaktadır.

İptidai mekteplerin ders programlarında 1902 yılında yeni bir düzenlemeye gidildi. Köy okulları programına Ahlak ve Ziraat adlı iki yeni ders eklendi. Şehir ve kasaba okulları programına da Ticaret ve Sanat veya Ziraata Müteallik Malûmât adlı yeni bir ders konulmuştur.

II. Abdülhamid Dönemi'nde değişen genel eğitim politikaları iptidai mekteplerin ders programlarındaki düzenleme çalışmalarına yön verdi. Osmanlıcılık idealine sahip, padişaha itaatli, dindar bir nesil yetiştirmek amacını taşıyan bu politika nedeniyle programlardaki dini içerikli dersler ile özellikle Ahlak dersinin saatleri artırılmış ayrıca öğretmenlere yeni görevler verilmiştir. Öğretmenler artık kendi davranışlarıyla da öğrencilere örnek olacaklar; beş vakit namazlarını kılacaklar, farz ve sünnetleri öğrencilere öğretecekler, her gün okul kapanmadan birkaç dakika önce öğrencilere bazı sureleri okutturacaklar ve padişah ile ümmet-i Muhammed hakkında dua ettireceklerdir.

II. Meşrutiyet'in ilanı ile değişen siyasal iktidara bağlı olarak eğitim politikalarında da değişimler görülmektedir. Bunun en çarpıcı göstergesi 6 Ekim 1913 tarihinde yürürlüğe giren Tedrisât-ı İbtidâîyye Kanun-ı Muvakkati'dir. İptidai mektepleri rüştiyeyi de kapsayacak şekilde altı yıla çıkaran yeni kanun, bu okulları ikişer yıl süreli ve birbirinin devamı mahiyetinde olan devre-i ibtidâiye, devre-i vasatiye ve devre-i âliye adıyla üç devre şeklinde teşkilatlandırmıştır. Esas iptidai mekteplerin altı sınıflı, altı öğretmenli ve altı dershaneli olması ve her bir sınıfı bir öğretmenin okutmasıdır. Fakat ülkenin şartları gereği dershane ve öğretmen sayılarının her yerde yeterli olmayacağı hesaba katılarak okullardaki muhtemel öğretmen sayılarına göre ayrı ayrı ders cetvelleri tanzim edilmiştir. Yeni ders programına Eşya dersi, Resim, El İşleri, Müzik, Beden Eğitimi gibi dersler eklenmiş, müfredata ilk kez oyun konulmuş ve disiplinli bir nesil yetiştirmek için de nişan adı altında askerî talim dersleri uygulamalı olarak okullara sokulmuştur.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları ve Resmi Yayınlar

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, *Y. PRK. MF*., 4/54 (21 Mayıs 1318/ 3 Haziran 1902).

Devlet Salnâmesi H. 1298.

Düstûr, II. Tertib, C. V, s. 804-823

Maarif Salnâmesi H.1317.

Maarif-i Umûmiye Nezâreti, *Mekâtib-i İbtidâîye Ders Müfredatı Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*,(1329), İstanbul.

Maarif-i Umumiye Nezâreti, *Mekâtib-i İbtidâîye Ders Müfredatı Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsûs*(1329), İstanbul.

Kitap ve Makaleler

AKYÜZ, Yahya (1991). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa.

ALKAN, Mehmet Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim. *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si*, (Der. Kemal H. Karpat). İstanbul: 73-242.

AYTEKİN, Halil (1991). *İttihâd ve Terakkî Dönemi Eğitim Yönetimi.* Ankara.

ERGİN, Osman Nuri (1977). *Türk Maarif Tarihi*. C. I-II, İstanbul.

FORTNA, Benjamin C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn*, (Çev. Pelin Siral). İstanbul: İletişim.

KODAMAN, Bayram (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi,* Ankara: TTK.

KOÇER, Hasan Ali (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul.

Mahmud Cevâd (1338). *Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilât ve İcraatı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

SAKAOĞLU, Necdet (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.

Selim Sâbit (Tarihsiz), *Rehnümâ-yı Muallimîn*. İstanbul.

UNAT, Faik Reşit (1964). *Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara.



İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİ "OKUR DOSTU" METİNLERE YÖNELİK RUBRİK HAZIRLAMA ÇALIŞMASI

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gurbuzocak@gmail.com

Hakan YILDIRIM, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, hakanyd03@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamlarında kullandıkları metinleri değerlendirmek amacıyla ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından bulunan ve rastgele seçilen 10 metin kullanılarak "Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği" geliştirilmiş. Geliştirilen rubrik sekiz boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Metin Düzenleme, Zaman Kullanımı, Bağdaşıklık, Tutarlık (Bağlaşıklık), İpucu Verme, Kavramsal Yoğunluk, Açıklama ve Söylem boyutlarıdır. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki sözcük, sözcük öbeği, cümlecik gibi yapılardır. Bağlaşıklık, (Tutarlık) metnin derin yapısında bulunan kavramlar ve ilişkiler bütünüdür. Metin Düzenleme, metinde bulunan ana düşünce, zaman sırası, neden-sonuç ilişkisi ve metnin bölümlerinin ilişkili olma düzeyidir. Zaman Kullanımı, metinde bulunan olayların durumları sırası ile sunulmasıdır. İpucu Verme, okuru ana düşünceye ulaştıracak sözcük veya sözcük öbekleridir. Kavramsal Yoğunluk, okurun dışardan bir yardım almadan metinde geçen kavramları anlamasıdır. Açıklama, metinde geçen kavramlar, olgular somut örneklerle belirtilmesidir. Söylem, metinde yazarın okurla ilişki kurabilme düzeyidir. Rubriğin ilk halinde bulunan Tutarlık-Bağdaşıklık boyutu tek boyut iken ayrılarak iki boyut haline getirilerek yeniden düzenlenmiş ve ölçütleri belirlenmiştir. Diğer bir düzenleme rubriğin Metin Düzenleme boyutundaki ölçüt ifadeler değiştirilerek yeniden ölçütler oluşturulmuştur. Rubrikteki boyutlar 1 ile 4 arasında puanlanmış, değerlendirilmesi yapılırken de 100 üzerinden puanlanması sağlanmıştır. Rubriğin kapsam geçerliği sağlamak amacıyla uzman kişilerin görüşlerine başvurularak rubriğin ölçütlerinde bulunan dilbilgisel ve anlamsal yönden hatalı ifadeler düzeltilmiştir. Rubriğin güvenirliğini sağlamak amacıyla da birbirinden bağımsız olarak iki puanlayıcı arasındaki uyum için Ağırlıklı Kappa Katsayısına bakılmıştır. Bu değerler, Açıklama boyutunda ,800; Bağdaşıklık boyutunda ,615; İpucu Verme boyutunda ,737; Kavramsal Yoğunluk boyutunda ,1.00; Metin Düzenleme boyutunda ,800; Söylem boyutunda ,828; Tutarlık boyutunda ,857; Zaman Kullanımı boyutunda ,783 olarak bulunmuştur. Elde edilen Ağırlıklı Kappa değerine göre de rubriğin güvenilir olduğunu ve öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri metinlerin değerlendirilmesinde yararlanabileceklerine karar verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Dersi, Rubrik, Okur Dostu Metin

A STUDY TO PREPERA A RUBRIC FOR READER FRIENDLY TEXT IN PRIMARY SCHOOL SOCIAL STUDIES LESSON

Abstract

In this study, to evaluate the text used by teachers in classroom environments, A Reader Friendly Text Evaluation Rubric was developed. Texts were taken from 4.th Grade Social Studies Textbook and ten of them were chosen randomly. Rubric has eight dimensions. These are; Text Organization, Using Time, Coherence, Consistency, Giving Tips, Conceptual Density, Explanation and Discourse dimensions. Coherence means words, phrases and clauses observed in surface structure of the text. Consistency means concepts and relations observed in deep structure of the text. Text Organization means how the main idea, time-sequence and cause-effect relations are connected with each other. Using Time means in what order the events are presented in text. Giving Tips means words or phrases which help readers to understand concepts given in text. Explanation means giving examples of concepts and fact in text. Discourse means writer's ability to have a relationship with reader. At the beginning Consistency and Cohesion dimensions were created as a whole but then it was divided in in

two dimensions. It was reorganized and the criteria were determined. Text Organization dimension is also reorganized and criteria were determined for his dimension, too. Dimensions of rubric were scored between 1 and 4. And scoring was done over 100 points. In order to ensure content validity of rubric, experts' views were asked. Incorrect statements were corrected in terms of grammar and semantic. To ensure reliability of rubric, Kappa Coefficient was used for the agreement of two independent raters. The result are; in Explanation dimension ,800; in Coherence Dimension ,615; in Giving Clues dimension ,737; in Conceptual Density dimension 1.00; in Text Organization dimension ,800; in Discourse dimension 1.00; in Consistency dimension ,857; in Using Time dimension ,783. According to Kappa Coefficient it is determined that rubric is reliable and teachers can use it in classroom.

Key Words: Social Studies Lesson, Rubric, Friendly Text

GİRİŞ

Kaliteli bir eğitim iyi planlanmış bir öğretim programı ile gerçekleşebilmektedir. İyi bir öğretim programı ile öğrenciler çağın gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olabilirler. Bundan dolayı öğretim programları hem dünyadaki hem de ülkedeki gelişim ve değişimlere açık olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Türkiye'de 2005 yılından itibaren öğretim programları yenilenmiştir ve yapılandırmacı eğitim anlayışı benimsenmiştir. Saban (2005)'a göre yapılandırmacı anlayış, bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmede sorumlu olduklarını vurgular. Dolayısıyla bu eğitim anlayışında bireylerin geçirmiş olduğu öğrenme yaşantıları öne çıkmaktadır. Çünkü birey deneyimler sonucu kendi bilgilerini oluşturur görüşü hakimdir.

Yenilenen program anlayışıyla birlikte derslerin içeriği de değişmiştir. Çünkü benimsen eğitim felsefesi bir öğretim programının tüm öğelerini etkilemektedir. İçerik hedef davranışların kazandırılmasında ünite ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 2008; Özdemir, 2014). Öğretim programı düzenlenirken önce hedefler belirlenir, hedefler doğrultusunda ise içerik düzenlenir. Yani içerik programın hedeflerine ulaşmada bir araç görevi görmektedir. Varış (1996)'a göre içerik, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir ve eğitimin dört ana öğesi olan, öğrenci-öğretmen-çevre-içerik arasında üzerinde en az durulan unsurun biri olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini sağlayan; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Sosyal bilgiler programı tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi derslerin bir araya gelmesiyle oluşur. Sosyal bilgiler adı altında geliştirilecek bir programda bu bilimlerin art arda eklenerek sosyal bilgiler adı altında düzenlenmesi değil fakat bütün bu alanlarda derinleşmeye yöneltecek şekilde problematik ünitelerin düzenlenmesiyle gerçekleştirilmelidir. (Varış, 1996). Yenilenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli öğretim anlayışını

benimsemiştir. Dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan çevreyle etkileşimini sağlayan bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2005). Ders kitaplarında kullanılan metinler bir ders programının hedef davranışlara ulaşmada bir araç niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarında kullanılan metinlerin programın hedefleriyle tutarlı olmalıdır. Ders kitaplarında bulunan metinlerin metinsellik ölçütlerini taşıdığı ölçüde programın hem hedef davranışlarına hem de istenilen becerileri kazandırmada daha etkili olacaktır.

Metin ve Metinsellik Ölçütleri

Türk Dil Kurumu (2015)'nca metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü ya da basılı veya el yazması parça, tekst olarak tanımlanır. Belirli bir bildirişim bağlamında sözlü veya yazılı olarak üretilebilen bir dil dizgesi bütünüdür. Ya da başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin ard arda geldiği, anlaşılan, özetlenen, yorumlanan ve metinsellik özelliği taşıyan sözlü/yazılı iletişimsel üründür (Günay, 2007; Yılmaz, 2010). Metinler öncelikli olarak, iletişimsel bir amaca hizmet eder. Bir metnin iletişimsel işlevini yerine getirebilmesi için metinsellik ölçütlerini taşıması gerekmektedir. Beugrande ve Dressler bu ölçütleri söyle sıralamaktadır (Yılmaz, 2010):

Bağdaşıklık: Metnin yüzey yapısındaki öğelerdir (sözcük, sözcük öbeği, cümlecik vb.). Günay (2007)'a göre bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri sağlayan dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. Her şey çok açık olarak anlatılmaz, bazen sezdirilir okuyucunun tamamlayacağı yerler bırakılır. **Bağlaşıklık (Tutarlılık):** Metnin derin yapısında bulunan kavramlar ve ilişkiler düzenidir. Günay (2007) bağlaşıklığı tutarlılık olarak ele almış ve tutarlılığı metnin tümünün anlamsal olarak inceleme olarak belirterek bağdaşıklık metnin dilbilgisel yanıyla ilgili iken, tutarlılığın kabul edilebilirlik durumu ile ilişkili olduğunu belirtmektedir ve metnin tutarlılığını incelemek için şu özellikleri taşıması gereklidir: **1.** Metinde kişi olay durum gibi konuların farklı biçimde yinelenmesi. **2.** Metinde her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapmalıdır. **3.** Verilen bilgiler iyi bir düzenleme ile alıcıya aktarılmalıdır. **4.** Metnin başında söylenen ile sonunda söylenen arasında anlamsal tutarlılık olmalıdır. Kısaca metinde karşıt düşünceler bir arada olmamalıdır. **Kabuledilebilirlik:** Okurun tutumu, metnin okura uygunluğu ve okur tarafından değerlendirilmesi, yorumlanması ile ilgilidir. Günay (2007) Her metin belli bir toplum, grup ya da dönem için kabuledilebilir. Okuyucu yaşadığı kendi dünyasında metni okuyabilir ve yorumlayabilir. Yani okuyucu açısından kendi öznel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaş vb.) ve içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili olan bir durumdur. **Amaçlılık**: Yazarın tutumu ve amacı ile ilgilidir yalnız edebi özellik taşıyan bazı metinlerde amaçlılık bulunmayabilir. **Bilgisellik:** Metnin okuru bilgilendirici bir özelliğinin taşımasıdır. **Durumsallık:** Metnin metinsel bağlama uygunluğunu gerektirir (Aysu, 2002: 73-75, akt: Yılmaz, 2010: 5). **Metinlerarası İlişkiler:** Bir metnin

ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık veya gizli ilişkilerini belirtir (Günay, 2007: 211). Metin, metinlerarası bakıldığında bir alıntılar mozaiği olarak tanımlanabilir (Aktulum, 2014).

Okumak, insan beyninin temel etkinliklerinden biridir. Bu etkinlikler üç aşamada gerçekleşir: algılama, belleğe kaydetme ve yeniden oluşturma ya da yapılandırma süreçleridir (Günay, 2007). Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmakta. Algılanan öğeler sıralama, sınıflama ve sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçerek anlamlandırılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler önbilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2009).

Okuma kelime tanımayı, sözcük dağarcığı, okuduğu metnin ana fikrini bulmayı ve anladıklarını özetleme, okuduğuna anlam yükleme gibi bazı becerileri gerektirir (Small ve Armone, 2011; Yılmaz, 2008). Uzun (2009)'a göre okuduğunu kavrama süreci tek başına işleyen bir süreç değildir. Tümleşik bir süreçtir ve bu süreçte okuyarak anlam oluşturmaya yönelik birey odaklı bilgi, okurun birey odaklı önceki bilgileri, metinde sunulan metin odaklı bilgi, sözcükleri tanıma ve anlamaya yardım etmek üzere bağlamı kullanma gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Sweet ve Snow, (2002)'a göre okuduğunu anlamanın üç değişkeni bulunmaktadır. Birincisi *okuyucu,* ikincisi *metin,* üçüncüsü ise *okuma etkinliğidir* (Özyılmaz ve Alcı, 2011). Farklı türdeki metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla Temizyürek (2008), Bağcı ve Ünal (2013) yaptığı araştırmada okuduğunu anlamada farklı metin türlerinin etkili olduğunu belirlemiştir. Öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlama becerisi puanları ortalaması, bilgilendirici metin puanları ortalamasından yüksek çıkmıştır.

Okuma sürecinde okuyucunun okuduğunu anlamasını destekleyen metinsel özellikler Dreher ve Singer (1989) tarafından "okur dostu metin (friendly texts)" kavramı ile belirtmiştir (Çelik, Demirgüneş, Baştuğ, 2014). Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) Okur dostu metinlerde bulunması gereken özellikleri yedi başlığa indirgemiş ve ölçütlerini belirlemiştir. Bunlar: **Metin Düzenleme:** Metin kurgusunda temel düşünce biçimleri (zaman sırası, neden-sonuç, sorun-çözüm vb.) bir bütünlük içinde yer almasıdır. **Zaman Kullanımı**: Metinde zamansallık, olay ya da durumların öncelik-sonralık gözetilerek okura sunulur. Metin içerisinde, sabahleyin, geçen yıl, akşamüzeri, kış ayları gibi zaman bildiren kelimeler yer alır. **Tutarlılık-Bağdaşıklık:** Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. **İpucu Verme**: Metinde sözcükler okuyucunun anlam kurmayı kolaylaştıracak şekilde seçilmelidir. Metinde başlık, alt başlıklar, ana tümceler, sonuç olarak, bu nedenle, -dığı için gibi yapılar okuyucuyu ana düşünceye ulaştıracak yapılardır. **Kavramsal Yoğunluk**: Metinde sunulan kavramlara ilişkin açıklamalar, okurun metin dışından yardım almayacak şekilde açıklanmasıdır. **Açıklama:** Metinde sunulan her öge (düşünce, duygu, yer, zaman kişi vb.) açıklanmalıdır. Okurun dil dünyası ile gerçek dünyası arasında bağ güçlü kurulmalıdır. **Söylem:** Okur dostu metinlerde okurun dünyasına erişebilen etkileyici özgün bir söylemin olması anlamındadır.

Rubrikler (Derecelendirme Ölçekleri)

Rubrikler hem öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen bir öğretme/öğrenme aracı, hem de öğrencilerin öğrenme ürünlerini/performanslarını nitelik bakımından dereceli olarak değerlendirmek için kullanılan, performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberidir (Tuncel, 2011; Kan, 2007). Rubriklerin doğası gereği akademik becerilerin puanlanması ve değerlendirilmesinde betimseldir ve üst düzey akademik becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan geniş bir değerlendirme ölçeğidir. (Simon ve Giroux, 2001; Moskal, 2000). Yukarıda tanımları verilen rubriklerin kullanım amaçlarına göre bütünselci (holistic) ve çözümleyici (analitic) rubrik olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bütünselci (Holistic) Rubrik: Meydana gelen bir performansın iyi olması durumunda istenilen performans gerçekleşirken oluşabilen bazı hataların göz ardı edileceği durumlarda kullanılabilir. Öğretmenlerin bütünselci rubriği tercih etmelerinde en önemli etken ise hızlı puanlama ve öğrencilerin her bir performans kriterine göre değerlendirmemeleridir (Mertler, 2001). Ölçülmek istenen performans parçalara ayrılamıyorsa ve/veya değerlendirme birbirinden ayrı performanslar üzerinden yapılamıyorsa bütünselci rubrik kullanılması uygundur (Moskal, 2000).

Çözümleyici (Analitic) Rubrik: Değerlendirilen ürünü, performansı ya da süreci ayrı ayrı belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi esastır. Her bir kriter için birbirinden bağımsız puanlama gerektirir ve çok boyutlu olduğundan uzun zaman alabilir (Mertler, 2001; Moskal, 2000). Tuncel (2011)'e göre bütünselci ve analitik rubrik şöyle özetlenebilir. Bütünselci bir rubrik değerlendirilecek ürünü/sürecin farklı boyutları hakkında yargıda bulunmadan bir bütün olarak ürünü veya süreci değerlendirme ihtiyacı duyan bir öğretmen tarafından kullanılır. Çözümleyici bir rubrikle öğretmen süreci ya da ürünü oluşturan boyutları ayrı ayrı puanlayabilmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan metinleri değerlendirmek için Okur Dostu Metinlere yönelik rubrik hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ders kitaplarında bulunan veya sınıflarında kullanacakları metinlerin niteliğini belirlemelerinde yardımcı olmak istenilmiştir. Bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri bir arada yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Bu süreçte ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan metinlerin analizi yapılmıştır. Metin analizi yapmak amacıyla 10 metin rastgele seçilmiştir. Araştırmanın evreni, ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerdir. Çalışmanın örneklemini de ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan ve seçkisiz olarak seçilen 10 metin oluşturmaktadır. Nicel araştırma aşamasında ise, doküman incelesi sonucunda elde edilen sayısal veriler istatistiksel işlem yapılarak güvenirliği hesaplanmıştır.

Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin Geliştirilmesi

Araştırmada geliştirilen rubrikte, Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından metinlerin okur dostu metinlerde bulunması gereken ölçütlere uygunluğunu belirlemek amacıyla geliştirilen "Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği" temel alınmıştır. Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014)'un geliştirmiş olduğu rubrik, Dreher ve Singer (1989) tarafından belirlenen okur dostu metinlerde bulunması gereken özelliklerden yola çıkılarak yazılı metinleri değerlendirmede kullanılmak üzere ölçütleri belirlenmiş ve bu ölçütlere yönelik göstergeler oluşturulmuştur. Bu göre rubriğin ilk halinde "Metin Düzenleme, Zaman Kullanımı, Bağdaşıklık-Tutarlılık, İpucu Verme, Kavramsal Yoğunluk, Açıklama ve Söylem" boyutlarından oluşmaktadır. Bağdaşıklık ve Tutarlık tek başlık altında incelenmiştir.

Rubriğin Boyutlarının Geliştirilmesi: Rubriğin alt boyutları belirlenmeden önce alan yazın taraması yapılarak okur dostu metinlerde bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından geliştirilen rubrik kullanılarak iki metin değerlendirilmiş ve rubrik kullanılarak yapılan değerlendirmede yaşanan olumlu ve olumsuz yönler tespit edilmiştir.

Örnek uygulama öncesinde kullanılan rubrikte bulunan ve aynı başlıkta incelenen Bağdaşıklık-Tutarlık ayrılarak tek başlık halinde ele alınmıştır. Bağdaşıklık metnin yüzeysel yapısıyla, tutarlık ise metnin derin anlamsal yapısıyla ilgili olduğundan dolayı ve ön uygulama sırasında yapılan puanlamada yaşanan güçlüklerden dolayı bağdaşıklık-tutarlık tek boyut yerine Bağdaşıklık ve Tutarlık olarak iki ayrı boyutlarda değerlendirmesi gerektiği düşünülmüştür. Rubriğin ilk halindeki Tutarlık-Bağdaşıklık boyutunun ölçütlerine bakıldığında 1 puan için "*Metnin tümceleri arasında biçimsel bir bütünlük* ***yoktur***", 2 puan için "*Metnin tümceleri arasında biçimsel bir bütünlük* ***vardır***" ölçütleri sadece bağdaşıklıkla ilgili iken diğer iki ölçüt tutarlılıkla ilgilidir. Eğer bir puanlayıcı bu boyuta 2 puan verdiyse sadece bağdaşıklığı değerlendirdiği, tutarlılığı ise değerlendirmediği anlaşılacaktır. Rubriğin 3 puanlık kısmından bulunan ölçütü "*Metinin tümceler arasındaki biçimsel bağlantılar metnin anlamsal bütünlüğünü kısmen destekler*" ve 4 puanlık kısmında bulunan "*Metinin tümceleri arasındaki biçimsel bağlantılar, metnin anlamsal bütünlüğünü destekler*" ölçütü metnin sadece tutarlık boyutunda değerlendirdiği görülmektedir.

Uygulama sonrası bir başka düzenleme ise Metin Düzenleme boyutunda yapılmıştır. Bu boyutta bulunan ve 1 puan değerinde olan, "*Metin içerik bakımından okuru* ***herhangi bir*** *düşünceye ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler*" ölçütü yerine "*Metin içerik bakımından okuru hiçbir düşünceye ulaştırmaz. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden desteklemez ve bütünlemez*." Ölçütü konulmuştur. 2 puan değerinde olan ve rubriğin ilk halinde bulunan "*Metin içerik bakımından okuru* ***bazı düşüncelere*** *ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler*" ölçütü "*Metin içerik bakımından okuru farklı düşüncelere ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden kısmen destekler ve bütünler*." Ölçütü ile değiştirilmiştir. Rubriğin 3 puanlık kısmında bulunan "*Metin içerik*

bakımından okuru metnin ana düşüncesine kısmen ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini çoğunlukla destekler." ölçütü "*Metin içerik bakımından okuru metnin ana düşüncesine yaklaştırır. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden çoğunlukla destekler ve bütünler."* ölçütü ile yer değiştirmiştir.

Bağdaşıklık ve Tutarlığın ayrı olarak ele alındığı başlıkta ölçütler, de Beaugrande ve Dressler (1983) ve Günay (2007)'ın belirlemiş olduğu metinsellik ölçütlerinden yararlanılmıştır. Rubriğin diğer boyutlarındaki ölçütlerinin belirlenmesinde Dreher ve Singer (1989), Beaugrande ve Dressler (1983) ve Günay (2007)'in belirlemiş olduğu metinsellik ölçütlerinden ortak olarak yararlanılmıştır. Rubrik, 1 ile 4 arası puanlanacak şekilde düzenlenmiştir.

Ölçütlerin Uzman Görüşüne Sunulması: Yukarıdaki düzenlemeler yapıldıktan sonra taslak rubrik oluşturulmuş, dil, içerik, yapı ve ölçütler açısından alanlarında uzman olanların görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulama aşamasına geçilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Rubriğin pilot uygulanmasına ilişkin olarak MEB tarafından 2015 yılında yayınlanan ilkokul 4. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabından 10 metin rastgele seçilmiştir. Rubriğin güvenirliğini belirlemek amacıyla belirlenen metinler, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora yapan birbirinden bağımsız iki öğrenci tarafından puanlanmış ve elde edilen puanlar Ağırlıklı Kappa ile uyum yüzdeleri hesaplanmıştır. Birbirinden bağımsız puanlayıcıların rubrikte metinlere verdiklerin puanların her bir boyutunun standart sapması ve aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Rubrikteki ölçütlere 1 ile 4 puan verilecek şekilde sınıflandırılmış, her bir puan aralığını 100 puan üzerinde ifade etmek amacıyla 1 puana 25, 2 puana 50, 3 puana 75 ve 4 puana 100 verilecek şekilde düzenlemiştir. Gözlemcilerin her bir boyutla ilgili olarak metinlere verdikleri puanların ortalaması bulunmuş, çıkan ortalama 25 ile çarpılarak rubriğin ilgili boyutunun 100 puan üzerinden değeri bulunmuştur.

Veri Analizi

Güvenirlik, ölçülmek istenilen özelliğin her değerlendirmede kişiden kişiye farklılık göstermemesidir ve sonucun sürekliliğinin sağlanmasında yardımcı olmaktadır. (Moskal ve Leydens, 2000; Tuncel, 2001). Bireyin uygulanan bir ölçme aracından farklı kişilerce her değerlendirilişinde aynı puanı almasıdır.

Rubriklerin güvenirliğinin sağlanmasında puanlayıcılar arasındaki uyuşmaya bakılmaktadır (Moskal ve Leydens, 2000; Simon ve Grioux, 2001, akt: Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ, 2014). Bu uyuşmanın hesaplanmasında ise Kappa katsayısı kullanılmaktadır (Stoddart, Abrams, Gasper ve Canaday, 2000). Kappa, hipotez test eden istatistiksel bir test değildir. Cohen Kappa katsayısında uyuşma oranından farklı olarak şans faktörünün etkisi azaltılmaya çalışılmıştır (Şencan, 2005, s.485). Okur dostu metinlere yönelik rubriğin güvenirliği için Kappa katsayısını elde etmek amacıyla seçilen metinler iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlama sonuçları Ağırlıklı Kappa analizleri yapılarak güvenirlik sonuçları elde edilmiştir. *Ağırlıklı Kappa,* kategoriler arasında nispi

farklılıkları gösteren ağırlıkların kullanılması suretiyle hesaplanan basit Kappa'nın genelleştirilmiş bir şeklidir. Bilim adamı kesim puanı geçti-kaldı gibi iki derece yerine ikiden fazla kategoriyi sıralı ölçek niteliğine dönüştürüp üç veya daha fazla dereceye göre belirlenmişse Ağırlıklı Kappa yönteminden yararlanılır (Hripcsak, Tarihsiz; akt: Şencan, 2005, s.489). Şencan (2005)'a göre *Kappa* bir tür korelasyon katsayısıdır. Diğer korelasyonlardan farklı olarak negatif katsayıları yorumlanamaz. Yorumlanabilecek katsayılar 0 ile 1.00 arasında değerler alır. Kappa analizinde güvenirlik için en az .60 oranı tutturulmalıdır. Elde edilen puanlar, Zayıf uyuşma= <.20; Kabul edilebilir= .20-.40; Orta derecede uyuşma= .40-.60; İyi uyuşma= .60-.80; Çok iyi uyuşma= .80-1.00 aralıklarına uygun olarak değerlendirilir.

Tablo 1

Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin Boyutlarına Göre Puanlayıcılar Arası Uyuma İlişkin Ağırlıklı Kappa Katsayısı Sonuçları

	Metin Düzenleme	Zaman Kullanımı	Bağdaşıklık	Tutarlık (Bağlaşıklık)	İpucu Verme	Kavramsal Yoğunluk	Açıklama	Söylem
Ağırlıklı Kappa Değeri	,800	,783	,615	,857	,737	1 ,00	,800	,828
Metin Sayısı	10	10	10	10	10	10	10	10

Tablo 1'de rubriğin puanlayıcılar arası uyuma ilişkin Ağırlıklı Kappa değerlerinden elde edilen güvenirlik sonuçları verilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre puanlayıcılar arasındaki Ağırlıklı Kappa değerleri rubriğin boyutlarından Metin Düzenleme boyutunda ,800; Zaman Kullanımı boyutunda ,783; Bağdaşıklık boyutunda ,615; Tutarlık (Bağlaşıklık) boyutunda ,857; İpucu Verme boyutunda ,737; Kavramsal Yoğunluk boyutunda 1.00; Açıklama boyutunda ,800; Söylem boyutunda ,828 olarak hesaplanmıştır. Şençan (2005)'e göre Kappa analizinde güvenirlik için en az ,60 oranı tutturulmalıdır. Puanlayıcılar arasındaki uyum için yukarıda verilen Ağırlıklı Kappa katsayılarına bakıldığında Zaman Kullanımı, Bağdaşıklık ve İpucu Verme boyutunda iyi uyuşma diğer boyutlarında ise çok iyi uyuşma olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Uyum Yüzdeliği Tespit Edilen Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları

	Metin Düzenleme		Zaman Kullanımı		Bağdaşıklık		Tutarlık (Bağlaşıklık)	
	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X
	186	3.55	.201	3.65	.337	3.85	.138	3.05
%	88.75		91.25		96.25		76.25	
Metin Sayısı	10		10		10		10	

Tablo 2 devamı

Uyum Yüzdeliği Tespit Edilen Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin Boyutlarının Standart Sapma ve Aritmetik Ortalamaları

	İpucu Verme		Kavramsal Yoğunluk		Açıklama		Söylem	
	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X
	241	3.75	.00	3.90	.186	3.45	162	3.05
%	93.75		97.50		86.25		76.25	
Metin Sayısı	10		10		10		10	

Puanlayıcıların İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından rastgele seçilen 10 metine Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği ile verdiği puanlar ve bu puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 2'de verilmiştir. Puanlayıcıların vermiş olduğu toplam ortalama puan Metin Düzenleme boyutunda 3,55; Zaman Kullanımı boyutunda 3,65; Bağdaşıklık boyutu 3,85; Söylem boyutu 3,05; Tutarlık (Bağlaşıklık) boyutu 3,05; İpucu Verme boyutu 3.75; Kavramsal Yoğunluk boyutu 3,90; Açıklama boyutu 3,45 olarak hesaplanmıştır. Boyutların 1 ile 4 arasında puan aldığı düşünüldüğünde en yüksek puanı Kavramsal Yoğunluk boyutu alırken en düşük puanı ise Tutarlık (Bağlaşıklık) ve Söylem boyutu almıştır. Puanların toplam ortalamalarına bakıldığında metinler rubrikten yüksek puan almıştır diyebiliriz.

Kirk ve Miller (1986)'e göre nicel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile yakından ilişkilidir. Nitel araştırmalarda ise araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Rubrikte geçerlik, yapılan yorumların biçimlerini ve doğruluklarını destekleyen kanıtlardır. Rubriklerde geçerliği belirleyen üç öğe vardır (Moskal ve Leydens, 2000).Bunlar:

İçerik ile ilgili olarak, rubrikte tanımlanan bir içeriğin ölçülmek istenilen bir özellikte yer almasıdır. **Yapı** ile ilgili olarak, ölçme aracının ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmemesi ile ilgilidir. **Ölçüt** ile ilgili olarak, belirlenen konuda öğrencinin göstermiş olduğu performansla ilgilidir.

İyi bir rubriğin geliştirilmesi için yukarıda belirtilen içerik, yapı ve ölçüt ile ilgili olarak geçerlik yöntemlerinin özelliklerini taşımalıdır. Sonuç olarak rubriklerde geçerlik ölçülmek istenilen özelliğin ölçülmesi yani ölçme aracının amaca hizmet etme derecesini göstermektedir. Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır.

Bu aşamada Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin uygulanmasında örnek uygulamalara verilmiştir.

Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği Örnek Metin Uygulaması I

Tablo 3

Örnek Metin Uygulaması I'e Puanlayıcıların Rubriğin Boyutlarına Vermiş Oldukları Puanlar

	Metin Düzenleme	Zaman Kullanımı	Bağdaşıklık	Tutarlık (Bağlaşıklık)	İpucu Verme	Kavramsal Yoğunluk	Açıklama	Söylem
Gözlemci 1	3	3	4	4	4	3	3	4
Gözlemci 2	3	3	3	4	4	4	3	4

TEMEL İHTİYAÇLARIMIZ

Ayşe ve Hasan öğretmenlerinin verdiği "İnsanların önemli ihtiyaçları nelerdir?" adlı araştırma ödevini yapacaklardı. Bunun için cumartesi günü, yaşadıkları yerleşim yerinin en işlek caddesinde buluşmuşlardı. Çünkü burası onların ödevlerini yapabilecekleri en güzel yerdi. Bu caddede gezerek insanların ihtiyaçlarını nasıl karşıladıklarını tespit edeceklerdi. Şimdi birlikte Ayşe ve Hasan'ın hazırladığı araştırma raporunu inceleyelim.

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmak zorundadırlar. İhtiyaçlarımızın bazıları yaşamımızı devam ettirebilmemiz için zorunludur. Bu tür ihtiyaçlara temel ihtiyaçlar denir. Biz de buradan hareketle önce kendi ihtiyaçlarımızı belirledik ve bunların diğer insanlar için de geçerli olduğunu gördük. Bu ihtiyaçlardan bazıları şunlardır: barınma, sağlık, beslenme, giyecek temizlik, ulaşım, eğitim (Birbiçer, 2015, s.110).

1. Metin Düzenleme: Metinde yer alan kavramlar ve olgular tam olarak açıklanmamıştır. Örnek olarak "İhtiyaçlarımızın bazıları yaşamımızı devam ettirebilmemiz için zorunludur. Bu tür ihtiyaçlara temel ihtiyaçlar denir." İfadesi ile "Ayşe ve Hasan öğretmenlerinin verdiği, insanların önemli ihtiyaçları nelerdir?" araştırma sorusunda temel ihtiyaçlar ve önemli ihtiyaçlar arasında kavramsal

olarak farklı anlamlar çıkmaktadır. Temel ihtiyaçlar yaşamak için zorunlu olan, önemli ihtiyaçlar ise kişiden kişiye değişmektedir. Önemli ihtiyaçlar birisi için temel ihtiyaç olurken, birisi için de isteklerden oluşabilir.

2. Zaman Kullanımı: Metinde olayın ne zaman gerçekleştiği belirtilmiştir. Metinde geçen olayın okulların açık olduğu bir vakit olduğu anlaşılmakta ve öğrencilerin öğretmenin vermiş olduğu ödevi cumartesi günü yaptığı, "Bunun için cumartesi günü, yaşadıkları yerleşim yerinin en işlek caddesinde buluşmuşlardı" cümlesinden anlaşılmaktadır. Metinde zaman bildiren sözcükler az kullanılmıştır. Okur dostu metinlerde zamansallık, olay ve durumlarda öncelik-sonralık okura sunulur.

3. Bağdaşıklık: Bağdaşıklık metnin yüzeysel yapısıyla ilgilidir. Metinde geçen sözcük, sözcük öbekleri vb. tekrarlanmıştır. Cümleler arası bağlantı öğeleri kullanılmıştır. Örnek olarak; "…Çünkü burası onların ödevlerini yapabilecekleri en güzel yerdi." İfadesi bir önceki cümle ile ilişkilidir. Metinde okuyucuya sezdirilecek kısımlar kısmen açıklanmıştır. Parçada geçen temel ihtiyaçlardan bazılarına örnek verilerek geri kalanlar ise okura buldurulmalıdır. Okur dostu metinlerde verilmek istenen tema okuyucuya sezdirilir.

4. Tutarlık (Bağlaşıklık): Metinde yer alan temel ihtiyaçlar önceki bilgilerle anlamsal olarak ilişki kurulmuştur. Daha önceki metinlerde temel ihtiyaçlar ve istekler arasındaki ilişki açıklanmıştır. Metinde yer alan kavramlar "barınma, giyecek, beslenme" daha önceki bilgilere göre kısmen derinlemesine ilişki kurulmuştur. Bunu da bu metinden önceki verilen metinlerden anlamaktayız. Okur dostu metinlerin tutarlık boyutunda mevcut bilgilerle önceki bilgiler arasında derinlemesine anlamsal ilişki kurulur.

5. İpucu Verme: Metinde konuyu daha iyi anlama için konu ile ilgili olarak bazı kelimeler verilmiştir. Bunlar; barınma, beslenme, eğitim, ulaşım, sağlık, temizlik, giyecek gibi. Kelimeler metnin başlığını yansıtmaktadır.

6. Kavramsal Yoğunluk: Metinde geçen kavramlar öğrencilerin anlayamayacağı kadar ağır bir yapıda değildir. Temel ihtiyaçlar ile önemli ihtiyaç kavramları birbirine biraz karıştırılmıştır. Ama temel ihtiyaçların tanımı metinde verilmiştir. Okur dostu metinlerde kavramlar okurun anlayabileceği şekilde verilir.

7. Açıklama: Metinde yer alan yerlerin neresi olduğu tam olarak ifade edilmemiştir. "…yaşadıkları yerleşim yerinin en işlek caddesinde buluşmuşlardı. Çünkü burası onların ödevlerini yapabilecekleri en güzel yerdi". Buluştukları caddenin ismi, yaşadıkları yerin şehir mi, kasaba mı olduğu belirtilmemiştir. Okur dostu metinlerde kişiler, olaylar, yerler vb. açıklanır.

8. Söylem: Yazar okurla metinde ilişki kurmuştur. Bunu, "Şimdi birlikte Ayşe ve Hasan'ın hazırladığı araştırma raporunu inceleyelim." tümcesinde yazar okuru da araştırmaya katmak istediğinden anlamaktayız. Okur dostu metinlerde yazar okuyucu ile iletişim içindedir.

Okur Dostu Metin Değerlendirme Örnek Metin Uygulaması II

Tablo 4

Örnek Metin Uygulaması II'ye Puanlayıcıların Rubriğin Boyutlarına Vermiş Oldukları Puanlar

	Metin Düzenleme	Zaman Kullanımı	Bağdaşıklık	Tutarlık (Bağlaşıklık)	İpucu Verme	Kavramsal Yoğunluk	Açıklama	Söylem
Gözlemci 1	4	4	4	3	4	3	3	4
Gözlemci 2	4	4	4	3	4	4	4	4

FARKLI DÜŞÜNCELERE SAYGI DUYUYORUM

Sıla akşam yemeğinden sonra ödevlerini yaptı. Kitaplarını toplayarak okul çantasına yerleştirdi. Birazdan televizyonda sevdiği tarihi dizi başlayacaktı. Salonda televizyon seyreden ailesinin yanına gitti. Ailesiyle birlikte dizi seyretmeye başladı. Sıla'nın dizideki insanların geçmişte kullandıkları eşyalar dikkatini çekti. Bu eşyalar günümüzde kullanılan eşyalara benzemiyordu.

Dizinin bir sahnesinde savaşan insanların sadece kılıç ve tüfek kullandıklarını gördü. Günümüzdeki savaş araçları kullanılmıyordu. Sıla'nın gözüne evlerinin duvarında asılı olan küçük kılıç takıldı. Dizide kullanılan kılıçlara benziyordu. Babası bu kılıca çok önem veriyordu. "Baba yadigârıdır" diyordu.

Sıla bu kılıçla ilgili merak ettiklerini babasına sormaya karar verdi.

Sıla: Babacığım duvarda asılı olan bu kılıç senin için neden önemlidir?

Baba: Kızım, bu kılıç babamdan bana kalan bir miras olduğundan benim için değerli.

Sıla: Peki dedem bu kılıcı nereden almış?

Baba: Ben de uygun bir zamanda bu konuyu sana anlatmak ve ailemizin geçmişi hakkında bilgi vermek istiyordum. Dedem yirmi beş yaşındayken Atatürk'ün öndeliğinde Milli Mücadele başlamış. Dedem milli Mücadele'ye katılmış ve cephede çok sevdiği bir asker arkadaşı bu kılıcı dedeme hediye etmiş. Dedeme kılıcı veren asker savaşta şehit olunca kılıcın manevi değeri daha da artmış ve dedem bu kılıcı özenle korumuş. Dedem ömrünün son günlerinde babama " Bana bi şey olursa bu kılıcı sen alve iyi koru." Demiş. Babam da bu kılıcı bana verdi ve ilerde bu kılıcı sana vermemi istedi.

Sıla: Yani bu kılıcı bana mı vereceksin?

Baba: Evet zamanı gelince sana vereceğim.

Sıla: Bu kılıç ailemiz için çok önemli. Benim de onu çok iyi koruyarak çocuklarıma emanet etmem gerekiyor. Babacığım sana sormak isteğim başka sorular da var. Ailemiz buraya nereden ne zaman gelmiş?

Baba: Babamın bana anlattığına göre dedelerimiz Kırım'dan Anadolu'ya göç etmişler ve Ankara'nın Beypazarı ilçesine yerleşmişler. Uzun yıllar orada çiftçilikle uğraşmışlar. Babam askerliğini tamamladıktan sonra çalışmak için 1965 yılında Ankara'ya yerleşmiş. Daha sonra annemle evlenmiş ve iki çocuğu olmuş. Şimdi aile tarihimizi birlikte bir soy ağacı çizerek üzerinde gösterelim (İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2015, s. 64-65).

1.Metin Düzenleme: Metinde kılıcın Sıla'nın babası için neden önemli olduğu, kimden, nasıl geçtiği anlatılmıştır. Kılıcın değerli olduğu şu şekilde belirtilmiştir: "Kızım bu kılıç babamdan bana kalan bir miras olduğundan benim için değerli." Sıla'nın ailesinin nerden geldiği, neden Ankara'ya yerleştikleri neden-sonuç ilişkisi belirtilerek anlatılmıştır. Örneğin "…Babam askerliğini tamamladıktan sonra çalışmak için 1965 yılında Ankara'ya yerleşmiş." Cümlesinde neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. Metin genel anlamda okuyucuyu ana düşünceye ulaştırmaktadır. Okur dostu metinlerde neden-sonuç ilişkisi kurularak metnin bölümleri arasında ilişki vardır.

2. Zaman Kullanımı: Metinde geçen olaylar sırasıyla anlatılmış ve zaman bildiren kelimeler kullanılmıştır. Örnek olarak, "Sıla akşam yemeğinden sonra ödevlerini yaptı. Kitaplarını toplayarak okul çantasına yerleştirdi. Birazdan televizyonda sevdiği dizi başlayacaktı." "Babam askerliğini tamamladıktan sonra çalışmak için 1965 yılında Ankara'ya yerleşmiş. Daha sonra annemle evlenmiş ve iki çocuğu olmuş." Cümlelerinde zamansallık uygun olarak kullanılarak olaylar sırasına göre anlatılmıştır. Okur dostu metinlerde olay ya da durumlarda öncelik-sonralık ilişkisi vardır.

3. Bağdaşıklık: Okur dostu metinlerde metinde cümleler arasında bağlantı öğeleri kullanılır. "Babam askerliğini tamamladıktan sonra çalışmak için 1965 yılında Ankara'ya yerleşmiş. Daha sonra annemle evlenmiş ve iki çocuğu olmuş." Cümlelerinde birinci cümle ikinci cümle ile "daha sonra" kelimesiyle bağlanarak arasında bir öncelik-sonralık ilişkisi kurulmuştur. Metindeki temel öğeler tekrarlanarak okuyucuya sezdirilmiştir.

4. Tutarlık (Bağlaşıklık): Metinde önceki bilgilerle anlamsal ilişki kurulmuştur. "Sıla'nın dizideki insanların geçmişte kullandıkları eşyalar dikkatini çekti. Bu eşyalar günümüzde kullanılan eşyalara benzemiyordu. Dizinin bir sahnesinde savaşan insanların sadece kılıç ve tüfek kullandıklarını gördü. Günümüzdeki savaş araçları kullanılmıyordu." Metinde verilen kişi, olay ve durumlar tam derinlemesine bir ilişki kurulmasa da kısmen ilişki kurulmuştur.

5. İpucu Verme: Metinde birden fazla olay ve olguya yer verilmiştir. Bazı durumlar ise okuyucuda merak uyandırmıştır. "Sıla'nın gözüne evlerinin duvarında asılı olan küçük kılıç takıldı. Dizide kullanılan kılıçlara benziyordu. Babası bu kılıca çok önem veriyordu. "Baba yadigârıdır" diyordu. Sıla

bu kılıçla ilgili merak ettiklerini babasına sormaya karar verdi." Tümcesinde kılıcın geçmişi ile ilgili olarak okuyucuda merak uyandırmış verilen ipuçları ile kılıcın neden değerli olduğu sezdirilmiştir.

6. Kavramsal Yoğunluk: Metinde çok fazla kavramsal yığılma yoktur. Okuyucu metinde geçen kavramları dışardan yardım almadan anlayabilecek seviyededir. Metinde soy ağacı kavramı geçmektedir. "Şimdi aile tarihimizi birlikte bir soy ağacı çizerek üzerinde gösterelim." Cümlesinde bu kelime tam olarak tanımlanmasa da anlamı okuyucuya hissettirilmektedir.

7. Açıklama: Metinde geçen olaylar bir düzen içerisinde okuyucuya aktarılmaya çalışılmıştır. "Dedem yirmi beş yaşındayken Atatürk'ün öndeliğinde Milli Mücadele başlamış. Dedem milli Mücadele'ye katılmış ve cephede çok sevdiği bir asker arkadaşı bu kılıcı dedeme hediye etmiş. Dedeme kılıcı veren asker savaşta şehit olunca kılıcın manevi değeri daha da artmış ve dedem bu kılıcı özenle korumuş." Cümlelerinde kılıcın öneminin nereden kaynaklandığı ve kılıcın ne zamandan kaldığı belirtilmiştir. Okur dostu metinlerde olay, durum, yer vb. açıklanarak okuyucuya verilir.

8. Söylem: Yazar okuyucuyla iletişim kurmaktadır. "Şimdi aile tarihimizi birlikte bir soy ağacı çizerek üzerinde gösterelim." Tümcesinde yazar etkinliğe okuyucuyu da katmak istemektedir

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, metinlerde bulunması gereken özellikleri niteleyen Okur Dostu Metin Değerlendirme rubriği geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ders içinde kullanacakları metinleri seçerken belli niteliklere sahip olan, metinsellik özelliği taşıyan metinleri seçmelerinde yardımcı olmaktır. Eğitimdeki amaç programda belirlenen hedef davranışları kazandırmaktır. Bu hedef davranışları kazandırmada, içerik bir araç görevi görmektedir. Bu bağlamda içeriği iyi yapılandırılmış bir öğretim programı ile hedef davranışlara ulaşmak daha kolay olacaktır. Ders kitaplarında bulunan metinler dersin hedeflerine ulaşmak amacıyla geliştirilmiş veya düzenlenerek içeriğe dahil edilmiştir.

Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği, Çelik, Demirgüneş ve Baştuğ (2014) tarafından geliştirilmiş ve geliştirilirken Dreher ve Singer (1989) okur dostu metinler olarak adlandırılan, metinsellik ölçütleri ile birbirini tamamlayan metinsel ölçütler dikkate alınarak yedi başlık altında düzenlenerek ölçütler belirlenmiştir. Bu başlıklar, Metin Düzenleme, Zaman Kullanımı, Tutarlık-Bağdaşıklık, İpucu Verme, Kavramsal Yoğunluk, Açıklama ve Söylem olarak düzenlenmiştir. Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriği ile İlkokul Sosyal Bilgiler ders kitabında bulunan metinlerin değerlendirilmesi amaçlanmış ve bu amaçla beraber mevcut rubriğin de geliştirilmesine karar verilerek aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır.

İlk düzenleme rubriğin Metin Düzenleme boyutunda yapılmıştır. Rubriğin ilk halinde bulunan, 1 puanlık olan "Metin içerik bakımından okuru *herhangi bir düşünceye* ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler" ölçütü ve 2 puanlık olan kısmında bulunan "Metin içerik bakımından okuru *bazı düşüncelere* ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini kısmen destekler" ölçütünde bulunan her iki

ifadede metin okuru bir düşünceye ulaştırıyor ama hangi düşünceye ulaştırdığı belli değildir anlamı çıkmaktadır. Her iki ölçüt de aynı anlamı vermektedir. Bu ölçütler; "Metin içerik bakımından okuru *hiçbir düşünceye ulaştırmaz*. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden *desteklemez ve bütünlemez*." ve "Metin içerik bakımından okuru *farklı düşüncelere ulaştırır*. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden *kısmen destekler ve bütünler*." olarak değiştirilmiştir. Rubriğin 3 puanlık kısmında ise "Metin içerik bakımından okuru metnin ana düşüncesine kısmen ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden çoğunlukla destekler ve bütünler." Ölçütü getirilerek değiştirilmiştir.

Diğer bir düzenleme ise rubriğin ilk halinde bulunan Tutarlık-Bağdaşıklık boyutunda yapılmıştır. Bu boyut birbirinden ayrılarak iki ayrı boyut olarak ele alınmıştır. Bu boyutun ayrılmasında temel sebep, 1 ve 2 puanlık ilk iki ölçütün bağdaşıklığı 3 ve 4 puanlık ölçütlerin ise tutarlığı temsil etmesinden kaynaklanmaktadır. Rubriği kullanan bir puanlayıcının metne 1 puan vermesi sadece bağdaşıklık bağlamında değerlendirdiği, 3 puan vermesi ise sadece tutarlığı değerlendirdiği görülmektedir. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki öğeleri, dilbilgisel özellikleri barındırırken Tutarlık (Bağlaşıklık) ise metinde bulunan derin anlamı ifade eder. Günay (2007) bağlaşıklığı tutarlılık olarak ele almış ve tutarlılığı metnin tümünün anlamsal olarak inceleme olarak belirterek bağdaşıklık metnin dilbilgisel yanıyla ilgili iken, tutarlılığın kabul edilebilirlik durumu ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. İlk iki ölçütte sadece biçimsel bütünlük gezilirken son iki ölçütte ise biçimsel ve anlamsal bütünlük gezilmiştir. Bağdaşıklık ve Tutarlık çalışmanın Metin ve Metinsellik Ölçütleri başlığı altında daha ayrıntılı olarak anlatılmaya çalışılarak arasındaki fark ortaya konulmak istenmiştir.

Alanyazında Okur Dostu Değerlendirme Rubriği ile çok fazla araştırmaya rastlanmamaktadır. Bu rubriğin kullanıldığı Çelik, Demirgüneş ve Fidan (2015) tarafından "Okur Dostu Metin Olma özelliği İle Okuduğunu anlama Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmadır. Bu araştırmada amaç, okur dostu olan ve okur dostu olmayan metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışmaktır. Metinlerin anlaşılma düzeylerini belirlemek amacıyla Barret taksonomisine uygun olarak sorular oluşturulmuştur. Metinlerin anlaşılma düzeylerinin yüzeysel anlama, çıkarımsal anlama, beğeni ve değerlendirme düzeylerinde okur dostu olmayan metinlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi ile alanda araştırmalar bulunmaktadır. Lüle (2011) 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirmiş ve metinlerin metinsellik ölçütlerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güven, Halat ve Bal (2014) 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri metinsellik ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Seçkin, Arslan ve Ergenç (2014) Bağdaşıklık ve tutarlık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini incelemiştir. Güven (2014) çalışmasında 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri metinsellik ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda kurgusal ve öğretici metinler okunabilirlik durumları hariç

metinsellik ölçütlerine uygun çıkmıştır. Cain (2003) metinlerdeki kavrama ve tutarlık arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını araştırmış ve araştırma sonucunda kavrama sorunu yaşayan öğrencilerde metinlerin organizasyonunda da sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Karatay (2010) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmaları metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlık bakımından incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanabilme ve tutarlı metinler oluşturabilme arasında orta düzeyde bir anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinden veya öğrencilerin bir konu hakkındaki kompozisyonları doküman olarak kullanılmıştır. Bu alanla ilgili olarak farklı ders kitaplarında bulunan metinleri değerlendirilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir. Yapılan çalışmalar ise çoğunlukla metinlerin metinsellik özelliklerinden bağdaşıklık ve tutarlık özellikleri üzerinden yapılmıştır. Geliştirilmiş olan Okur Dostu Metin Değerlendirme Rubriğinin araştırmacılar tarafından hem Türkçe ders kitaplarındaki metinleri hem de diğer ders kitaplarında bulunan metinleri değerlendirilmesi açısından düşünüldüğünde bu alanda bulunan açığı kapatabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aktulum, K. (2014). *Metinlerarası ilişkiler*. Ankara: Kanguru Yayınları.

Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(13), 12-28. http://anadiliegitimi.com/article/view/5000039337/5000038208. Erişim Tarihi: 06.12.2015.

Birbiçer, B. (2015). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.

Cain, K. (2003). Text campherension, and its relation to coherence in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.

Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Baştuğ, M. (2014). Metin oluşturma ve değerlendirme çalışmalarına yönelik "okur dostu" metin değerlendirme rubriği geliştirme çalışması. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 65-83.

Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education,* 2(1), 119-127.

Dreher, M. J. ve Singer, H. (1989). Friendyl texts and friendly teachers. Theory ınto Practice Special Issue: Learnin Through Text. 28(2), 98-104. http://www.jstor.org/stable/pdf/1476995.pdf?seq=1#page_thumbnails_tab_contents. Erişim Tarihi: 06.12.2015.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Güven, A.Z., Bal, M. ve Halat, S. (2014). 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 739-763.

Güven, A.Z. (2011). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 517-535.

Kan, A. (2007). Performan değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: rubrik puanlama yönergesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,7(1), 129-152.

Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergi*si, 7(13), 373-385.

Lüle, E.L. (2011). 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153.

MEB, (2005). Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72. Erişim Tarihi: 27.11.2015.

MEB, (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72. Erişim Tarihi: 06.12.2015.

Mertler, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your clasroom, Practical Assessment, Research and Evaluation, 7(25). http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25. Erişim Tarihi: 07.12.2015.

Moskal, B.M. (2000). Scoring rubrics: what, when, how*? Practical Assessment, Research and Evaluation,* 7(3). http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3. Erişim Tarihi: 07.12.2015.

Moskal, B.M. ve Lyedens, J.A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Praktical Assessment Research and Evaluation*, 7(10). http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=10. Erişim Tarihi: 08.12.2015.

Özdemir, S. (2014). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 59-116). Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar.* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 3, 340-353.

Simon, M. ve Giroux, F.R. (2001). A rubrik for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assesment, Research and Evaluation*, 7(18). http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18. Erişim Tarihi: 06.12.2015.

Small, R.V. ve Armone, M.P. (2011). Creative reading. *Knowlwdge Quest*, (39)4, 12-15

Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Stoddart, T., Abrams, R., Gasper, E. ve Canaday, D. (2000). Concept maps as assessment in science inquiry learning- A report of methodology. *İnternational Journalof sciience Education,* 22, 1221-1246. http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/concept%20map%20-%20open-ended%20asseessment.pdf. Erişim Tarihi: 06.12.2015

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Temizyürek, F. (2008). Farklı türdeki metinlerin ilköğretim 8. Sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eurasian od Educational Research*, (30), 141-152.

Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 23, 213-233.

Türk Dil Kurumu, (2015), Güncel Türkçe Sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56627a8f6b5580.58134751. Erişim Tarihi: 05.12.2015.

Uzun, G.L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerileri geliştirme yolları. Mustafa *Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).

Ek 1: OKUR DOSTU METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

DEĞERLENDİRİLEN METNİN ADI:……

OKUR DOSTU METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Puanlar / **Okur Dostu Metin Özellikleri**	**1**	**2**	**3**	**4**
Metin Düzenleme	Metin içerik bakımından okuru hiçbir düşünceye ulaştırmaz. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden desteklemez ve bütünlemez.	Metin içerik bakımından okuru farklı düşüncelere ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden kısmen destekler ve bütünler.	Metin içerik bakımından okuru metnin ana düşüncesine kısmen ulaştırır. Metnin bölümleri birbirini anlamsal yönden çoğunlukla destekler ve bütünler.	Metin içerik bakımından okuru ana düşünceye ulaştırır. Paragraflar birbirini anlamsal bakımdan bütünler ve destekler biçimde düzenlenmiştir.
Zaman Kullanımı	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmemiştir. Metinde zaman bildiren sözcüklere (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs.) ve tarihi olayların kronolojik sıralamasına yer verilmemiştir.	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) kısmen gözetilmiştir. Metinde zaman bildiren sözcüklere (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs.) ve tarihi olayların kronolojik sıralamasına yer verilmemiştir.	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmiştir. Metinde zaman bildiren sözcüklere (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs.) ve tarihi olayların kronolojik sıralamasına bazen yer verilmiştir.	Metindeki olaylar arasında öncelik-sonralık ilişkisi (zamansallık) gözetilmiştir. Metinde zaman bildiren sözcüklere (saat, gün, ay, mevsim, yıl, sabah, öğle, akşam vs.) ve tarihi olayların kronolojik sıralamasına yer verilmiştir.

Bağdaşıklık	Temel öğeler (sözcük, sözcük öbeği, cümlecik vb.) metin boyunca yinelenmemiştir. Tümcelerarası bağıntı öğeleri kullanılmamıştır. Okuyucuya sezdirilecek kısımlar açıklanmıştır.	Temel öğeler (sözcük, sözcük öbeği, cümlecik vb.) metin boyunca yinelenmiştir. Tümcelerarası bağıntı öğeleri kısmen kullanılmıştır. Okuyucuya sezdirilecek kısımlar açıklanmıştır.	Temel öğeler (sözcük, sözcük öbeği, cümlecik vb.) metin boyunca yinelenmiştir. Tümcelerarası bağıntı öğeleri kullanılmıştır. Okuyucuya sezdirilecek kısımlar kısmen açıklanmıştır.	Temel öğeler (sözcük, sözcük öbeği, cümlecik vb.) metin boyunca yinelenmiştir. Tümcelerarası bağıntı öğeleri kullanılmıştır. Okuyucuya sezdirilecek kısımlar açıklanmamıştır.
Tutarlık **(Bağlaşıklık)**	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgilerle önceki bilgiler arasında anlamsal ilişki kurulmamıştır. Verilen kişi, olay, durum ve bilgiler farklı biçimde ve derinlemesine ilişki kurulmamıştır.	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgilerle önceki bilgiler arasında anlamsal ilişki kısmen kurulmuştur. Verilen kişi, olay, durum ve bilgiler farklı biçimde ve derinlemesine ilişki kurulmamıştır.	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgilerle önceki bilgiler arasında anlamsal ilişki kurulmuştur. Verilen kişi, olay, durum ve bilgiler farklı biçimde ve derinlemesine ilişki kısmen kurulmuştur.	Metinde yer alan kişi, olay, durum ve bilgilerle önceki bilgiler arasında anlamsal ilişki kurulmuştur. Verilen kişi, olay, durum ve bilgiler farklı biçimde ve derinlemesine ilişki kurulmuştur.
İpucu Verme	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak Sosyal Bilgiler dersi içeriğiyle ilgili anahtar sözcük/sözcük grupları yer almaz. Metnin başlığı, içeriği yansıtmaz.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak Sosyal Bilgiler dersi içeriğiyle ilgili anahtar sözcük/sözcük grupları kısmen yer alır. Metnin başlığı, içeriği yansıtmaz.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak Sosyal Bilgiler dersi içeriğiyle ilgili anahtar sözcük/sözcük grupları yer alır. Metnin başlığı, içeriği kısmen yansıtır.	Metinde anlam kurmayı kolaylaştıracak Sosyal Bilgiler dersi içeriğiyle ilgili anahtar sözcük/sözcük grupları yer alır. Metnin başlığı, içeriği yansıtır.
Kavramsal Yoğunluk	Metinde, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili kavramsal yığılma vardır. Metinde geçen yeni kavramlar, dışarıdan yardım alınmadan anlaşılamayacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili kavramsal yığılmaya çoğunlukla rastlanır. Metinde geçen yeni kavramlar, çoğu zaman dışarıdan yardım alınarak anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili kavramsal yığılma yoktur. Metinde geçen yeni kavramlar, bazen dışarıdan yardım alınarak anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.	Metinde, Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili kavramsal yığılma yoktur. Metinde geçen yeni kavramlar, dışardan yardım alınmaksızın anlaşılacak düzeyde betimlenmiştir.

Açıklama	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) açıklanmamıştır. Metni anlamaya yönelik tarihi ve coğrafi olaylara yönelik karşılaştırma, örnekleme, somutlaştırmaya hiç yer verilmemiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) kısmen açıklanmıştır. Metni anlamaya yönelik tarihi ve coğrafi olaylara yönelik karşılaştırma, örnekleme, somutlaştırmaya neredeyse hiç yer verilmemiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) çoğunlukla açıklanmıştır. Metinde tarihi, coğrafi olgu ve olayları genellikle örnekler verilerek somutlaştırılmış; karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir.	Metinde yer alan öğeler (kişiler, olaylar, durumlar, yerler, vs.) yeterince açıklanmıştır. Metinde tarihi, coğrafi olgu ve olayları örnekler verilerek somutlaştırılmış; karşılaştırmalar yapılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir
Söylem	Yazar, okurla iletişim kurmamıştır. Yazar bireysel düşüncelerini gizlemiş; duygu ve düşüncelerini metne yansıtmamıştır.	Yazar okurla güçlü bir iletişim kuramamıştır. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne çoğunlukla yansıtmıştır.	Yazar okurla büyük ölçüde iletişim içindedir. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne çoğunlukla yansıtmıştır.	Yazar okurla güçlü bir iletişim içindedir. Yazar bireysel düşüncelerini gizlememiş; duygu ve düşüncelerini metne yansıtmıştır.

Puanlama:

METNİN PUANI:……

Metin Puanı Hesaplama: Puanlayıcıların rubriğin her boyutuna verdiği puanın ortalaması alınarak, bulunan ortalama ile 25'in çarpılmasıyla 100 üzerinden elde edilen puan ilgili boyutun puanıdır. Örnek olarak bir metin söylem boyutundan 2.80 ortalamaya sahipse: 25 x 2.80= 70 Söylem boyutunun rubrikten aldığı puandır.



SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GÖRSELLER ARACILIĞIYLA ÇOKLU BAKIŞ AÇILARININ GELİŞTİRİLMESİ

Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Başak İNCE, Marmara Üniversitesi, incebasak@hotmail.com

ÖZ

Yapılandırmacı paradigmayla birlikte, bilimsel bilginin olgusal, bilimsel sürecin de kabul edilmiş olguların biriktirilmesi yoluyla geliştiği düşüncesi arka planda kalmıştır. Bu yeni paradigmayla birlikte bilimsel bilginin olguların biriktirilmesiyle oluştuğu düşüncesi terk edilmiş, tam tersine bilimsel bilginin devrimsel bir yapısı olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Buna paralel olarak, bilgi olgusal değildir ve tek bir bakış açısından da oluşmamaktadır. Tam tersine bilgi, aynı zamanda pek çok bakış açısının geçerli olabileceği kadar çoğuldur. Bu çerçevede çoklu bakış açılarının edinimi önemlidir ve öğrencilerin çoklu ve hatta zıt/farklılaşan bakış açılarını da içselleştirmeleri beklenmektedir. Bu noktada çoklu ve farklılaşan bakış açılarının ortaya konulabildiği ve tartışıldığı Sosyal Bilgiler derslerinde bunların gerçekleştirilmesi daha da olanaklı olabilmektedir. Bu derste öğrenciler farklı bakış açılarını eşit derece geçerli olarak görmeli ve buna ilişkin beceriler de geliştirmelidir. Öğrencilerin farklı bakış açılarını geliştirmeleri noktasında oldukça farklı öğretim yöntemleri de mevcuttur. Fotoğraflar, karikatürler, afişler, filmler, resimler gibi pek çok görsel unsur sosyal bilimlerde/bilgilerde veri kaynağı olarak kullanılabilir. Görsel unsurlarla her yerde karşılaştığımız bir dünyada yaşadığımız gerçeğinden hareketle, olaylara çoklu bakış açısı ile bakma becerisini öğrencilerimizde geliştirmenin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, öğrencilere görseller aracılığıyla olaylara çoklu bakış açısı ile bakmaya ilişkin beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çalışmanın amacı, farklı bilişsel düzeydeki öğrencilerin olaylara çoklu bakış açısı ile bakmaya ilişkin beceriler açısından uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumlarını belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da bir devlet okulunun 4. sınıfına devam etmekte olan 10 öğrenci ile İstanbul'daki farklı okulların 4. sınıfına devam etmekte olup aynı zamanda İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Normal yetenekli öğrencilere ilişkin uygulamalar okul ortamında yapılırken özel yetenekli öğrencilere ilişkin uygulamalar BİLSEM'de gerçekleştirilmiştir. Görseller aracılığıyla 9 ders saati boyunca etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda yapılan son testle öğrencilerin bakış açılarındaki olası farklılaşma belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrenci etkinlik formları, ön test-son test ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yapılan uygulamalar hem normal yetenekli öğrencilerin hem de özel yetenekli öğrencilerin çoklu bakış açısına ilişkin beceriler açısından gelişme göstermesine yardımcı olmuştur.

ABSTRACT

The idea that scientific knowledge is factual in nature and scientific process is development by accumulation of accepted facts has been left behind with the new constructivist paradigm. Within this paradigm scientific process is no longer viewed as accumulation of facts rather it is viewed as discovery of anomalies thus it is revolutionary in nature. Thereby, knowledge is not as fact, true statement or a single view point. Rather, knowledge is provisional where different views might be accepted as valid at the same time. In this respect multiple viewpoints are valuable and students are required to have, be aware and value different an even opposing viewpoints. Achieving this can be ensured in Social studies classes where multiple viewpoints can be aired and discussed without an expectation of the fact. Students view different views equally valid and develop their skills. Various teaching methods are available in the literature for development of multiple views skills in school students.

Visuals such as photographs, caricatures, posters, movies and pictures can be benefited as a means of data gathering tools in Social Sciences/Studies. It is crucial to multiple viewpoints as we are surrounded by visual in our everyday life. The present study aims to develop multiple viewpoints of students. In the study a teaching intervention was designed so as develop multiple viewpoints in students whose cognitive level are different. The effectiveness of the theoretically designed intervention was investigated via pre and post questions. The present study was planned in the line of qualitative paradigm where action research was the main research design. Twenty 4th graders who are attending diferent schools (stae and private) located in İstanbul participated in this study. Ten of the students are also attending Istanbul Science and Art Center (BİLSEM). The teaching intervention was conducted in a private school for normal students and BİLSEM for gifted students. Students were asked to respond open ended questions prior to and at the completion of intervention. Teaching involved multiple viewpoint activities and follows up questions and lasted 9 teaching hours. Instructional activity sheets, pre and post questions and researcher field notes were main instruments of the study. In analyzing the data content analyses was benefited with a special focus on changes in students' multiple viewpoint.

GİRİŞ

Bilimin doğası zamandan etkilenmekte, tanımlamalarda değişiklikler olmaktadır. Bilimde "doğru" nitelemesiyle öne sürülen her "doğru", kesin doğru değil, varsayımlı doğrudur (Levent, 2003) görüşü, bizi olaylara çok yönlü bakmaya yönlendirir. Çok yönlü bakabilmek, çoklu bakış açısı kazanmayı gerekli kılar. Watterson (1995), 'Ben gerçeğin iki yönünü gösteririm, her insan bunu kendi gördüğü şekilde tamamlar. İşte bu, hayatın çalışma prensibidir' diyerek insanların olaylara tek yönlü baktığı konusuna vurgu yapmaktadır. Olaylara tek yönlü bakmak, birden fazla gerçek olabileceğini ve bizim yanılabileceğimiz gerçeğini görmemizi engeller. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin özel bir kitle olan öğrencilere has kazanımlar ve etkinliklerle sunumu olarak ifade edilebilir. Çoklu bakış açısı; farklı bakış açısı ve empati becerileri ile ilişkilidir. Çoklu bakış açısına sahip insanlar olaylara daha dengeli bakabilirler. Tüm bu sıralanan beceriler, kişinin hayat başarısı açısından önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersi hayatla bütünleşik bir ders olduğundan, çoklu bakış açısına ilişkin becerilerin sosyal bilgiler dersinde kazandırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın amacı, farklı bilişsel düzeydeki öğrencilerin çoklu bakış açısına ilişkin beceriler açısından ön testteki durumlarını ve verilen eğitim sonucunda son testteki durumlarını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması alanın içindeki kişilerin doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırma özel yetenekli öğrenciler ve normal yetenekli öğrencilerle ilgili tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 4. sınıfa devam eden 10 özel yetenekli öğrenci ve 10 normal yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler, özel yetenekli tanısı alıp İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden öğrenciler arasından; normal yetenekli öğrenciler ise bir devlet okuluna devam eden öğrenciler arasından belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak oluşturulmuş ön test ve son test, etkinlik formları, araştırmacı günlüğü ve etkinliklerin ses kayıtları kullanılmıştır. Ön test ve son test; öğrencilerde, ilgili beceriler adına uygulama öncesi ve uygulama sonrası durumu görmek amacıyla veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Konular için geliştirilen etkinlik formları ile öğrencilerin uygulama sürecindeki gelişimleri gözlemlenmiştir. Araştırmacının uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası tüm süreç için tuttuğu günlük, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü iki bölüme ayırmış; bir bölümüne sürece ilişkin gözlemlerini, diğer bölüme ise duygu ve

düşüncelerini yazmıştır. Yapılan etkinlikler uygulamalar süresince ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde tüm veri toplama araçları işe koşulmuştur. Elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur. Aynı zamanda okuyucuları sürece dâhil etmek adına, uygulamalara ilişkin fotoğraflara ve öğrencilerin yazılı ifadelerine yer verilmiştir. Bildiri içeriğine, çoklu bakış açısına ilişkin ön test ve son test soruları dahil edilmiştir. Çalışmanın, farklı bakış açısı, olaylara dengeli bakma ve empati becerilerine ilişkin kısımları farklı bir makale olarak hazırlanacaktır.

İşlem Yolu (Öğretim Süreci)

Çalışmalar İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'nde ve bir devlet okulunda gerçekleştirilmek üzere tasarlanmıştır. Öğrencilerde çoklu bakış açısının geliştirilmesi hedeflendiğinden, uygulama öncesi ilgili becerileri kazandırmayı hedefleyen 6 etkinlik tasarlanmıştır. Etkinliklerden bir tanesi 2 ders saati (40+40 dk.) ve diğerleri birer ders saati olmak üzere toplam 7 ders saatinde işlenebilecek şekilde tasarlanmıştır. Etkinlikler çoklu bakış açısı, farklı bakış açısı, olaylara dengeli bakma ve empati becerileri ile ilgilidir. Aşağıda etkinliklerde çoklu bakış açısı ile ilgili kullanılan görsellerden örnekler verilmiştir:





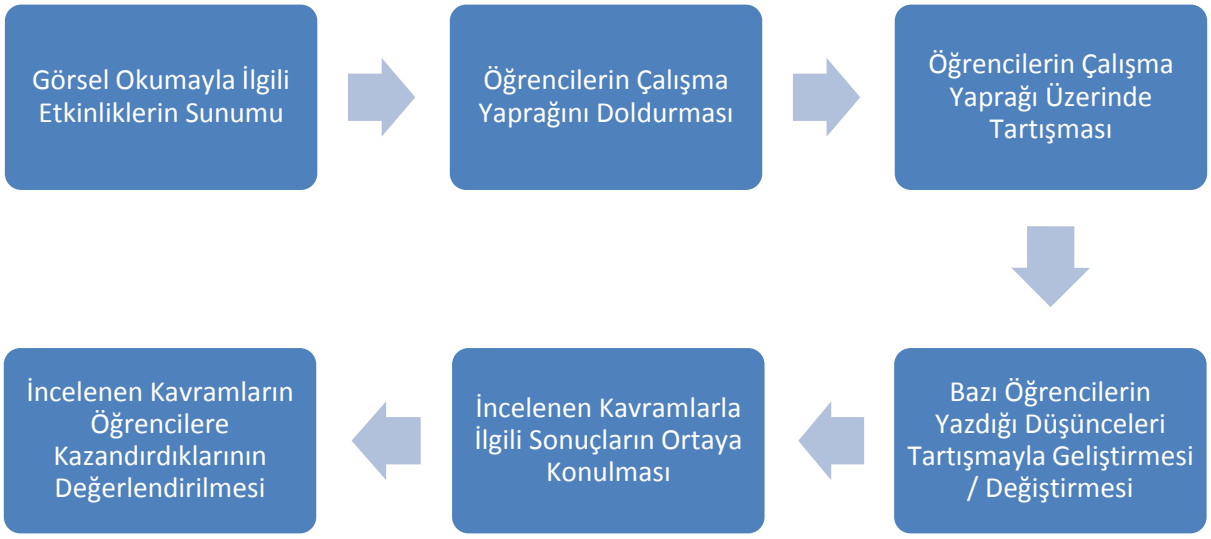
Ön test ve son test, becerilere ilişkin sorulardan oluşmuştur. Ön test ve son testte çoklu bakış açısına ilişkin oluşturulan bir karikatürün nasıl sunulduğu aşağıda örneklendirilmiştir:

Soru: Yandaki karikatür hangi konu ile ilgilidir? Karikatürü bize vermeye çalıştığı mesajı yorumlayınız.



……
……
……
……
……
……

Hem BİLSEM'deki hem de devlet okulundaki uygulamalar haftada iki ders saati olacak şekilde ve 5 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Ders işleme süreci aşağıdaki gibi tasarlanmıştır:



Uygulamalar başladıktan sonra etkinliklerin hedeflenen sürelerde tamamlanabildiği görülmüştür. Uygulama süreci, planlamalara uygun olarak sorunsuz şekilde tamamlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Aşağıda, öğrencilerin çoklu bakış açısı kavramı hakkındaki uygulama öncesi ve uygulama sonrası farkındalığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Çoklu Bakış Açısı Kavramı Hakkındaki Farkındalık Durumları

Beceri Düzeyleri	Nitelikli		Orta		Geliştirilmeli	
N.Y./Ö.Y.	N.Y.	Ö.Y.	N.Y.	Ö.Y.	N.Y.	Ö.Y.
(Normal Yetenekli/Özel Yetenekli)						
Uygulama öncesi	4	5	2	4	4	1
Uygulama sonrası	5	8	4	2	1	-

Öğrencilerde çoklu bakış açısı kavramı hakkındaki farkındalık durumlarına ilişkin bulgular tablosu incelendiğinde uygulama sonrasında, uygulama öncesine göre hem özel yetenekli öğrencilerde hem de normal yetenekli öğrencilerde gelişme gözlemlendiği görülmektedir. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası bulgular incelendiğinde nitelikli olarak değerlendirilen ürün sayısı normal yetenekli öğrencilerde 4'den 5'e, özel yetenekli öğrencilerde ise 5'den 8'e çıkmıştır. Orta düzeyde beceri gösteren öğrenci sayısı normal yetenekli öğrencilerde 2'den 4'e çıkmış, özel yetenekli öğrencilerde ise 4'ten 2'ye düşmüştür. Geliştirilmeli düzeyinde beceri gösteren öğrenci sayısı normal yetenekli öğrencilerde 4'ten 1'e düşmüş, özel yetenekli öğrencilerde ise uygulama öncesi 1 öğrenci geliştirilmeli düzeyinde değerlendirilirken uygulama sonrasında bu düzeyde değerlendirilen özel yetenekli öğrenci kalmadığı görülmüştür.

Özel yetenekli öğrenciler, çoklu bakış açısına ilişkin beceriler açısından normal yetenekli öğrencilere göre uygulama öncesinde daha iyi durumda olarak bulgulanmıştır. Ancak, yapılan analizlerde ortak nokta uygulama öncesine göre uygulama sonrasında hem normal yetenekli öğrencilerde hem de özel yetenekli öğrencilerde gelişme gözlemlenmesidir. Bulgular çoklu bakış açısı, farklı bakış açısı, empati ve olaylara dengeli bakma boyutlarıyla kısaca yorumlandığında; öğrencilerin tamamı için nitelikli düzeyinde değerlendirilen ürünlerin arttığı, geliştirilmeli düzeyinde nitelendirilen ürünlerin azaldığı görülmektedir. Bu durumda yapılan çalışmaların incelenen tüm boyutlarda öğrencilerin becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Sosyal bilgiler dersi çoklu bakış açısına ilişkin beceriler kazandırmak için uygun bir derstir. Bu konuda basılı kitaplara da rastlanmaktadır. 'Çoklu Bakış Açısıyla Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi: Etkinlik Örnekleri' isimli kitap bu anlayıştan yola çıkarak hazırlanmıştır **Geçersiz kaynak belirtildi.**. Çoklu bakış açısı kazanmak, kişinin olayları her yönüyle görmeye çalışmasını sağlar. Bu durum onu 'ben' merkezli olmaktan kurtarıp 'biz' bilincinin oluşmasında yardımcı olur. Yapılan çalışma, uygulanan etkinliklerin öğrencilerde çoklu bakış açısını geliştirmeye katkı sağladığını göstermektedir.

Sonuç

Araştırma bulguları ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yetenek düzeylerine göre öğrencilerin ön bilgileri farklılaşmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler görselleri daha derinlemesine yorumlayabilmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler kendilerini ifade ederken, normal yetenekli öğrencilere göre yeni öğrendikleri kavramları yazılı ifadelerinde kullanmada daha başarılıdır

Hem normal yetenekli öğrencilerde hem de özel yetenekli öğrencilerde son testte, ön teste göre gelişme görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerileri sıralamak mümkündür:

Çoklu bakış açısına ilişkin beceriler öğrenme ile kazanıldığından, özel yetenekli de olsalar öğrencilerin bu konuda eğitim almaya ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin bu konudaki eğitim ihtiyaçları giderilmelidir.

Görseller aracılığıyla öğrencilere farklı konularda beceriler kazandırmak ya da becerilerini geliştirmek mümkündür. Görsellere derslerde öğretim aracı olarak yer verilebilir.

Farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerin görseli yorumlamasında derinlik farkları olabilmektedir. Bu sebeple aynı görsel farklı yetenek düzeyindeki öğrenciler için eğitim aracı olarak kullanılabilir.

Normal yetenekli öğrencilerde çoklu bakış açısı geliştirmeye yönelik bir eğitim verilirken, özel yetenekli öğrencilere göre daha fazla etkinlik tasarlanabilir.

KAYNAKÇA



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÇEVRE DUYARLILIĞI ALGILARI

Muzaffer ERDOĞAN, Milli Eğitim Bakanlığı, mzffrerdogann@gmail.com

Mustafa GİRGİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, mirgin@msn.com

ÖZ

Bu çalışmada Fethiye çevresindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı algılarını ve çevre duyarlılığına yönelik yaptıkları faaliyetleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel yöntemle yapılmış, araştırmanın katılımcıları ölçüt örneklem ile belirlenmiştir. Grup, Muğla Fethiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen araştırmanın verileri tematik analiz tekniğinden yararlanarak çözümlenmiştir.

Bu çalışmada okullarda yapılan değerler eğitimi ve çevre duyarlılığı eğitiminin okullardaki veriliş düzeyi belirlenip değerler ve çevreye duyarlılık değerinin daha iyi verilmesi için ne yapılması gerektiği amaçlanmış, özellikle Fethiye'nin kalabalık ve merkezi okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Öğretmenlerin seçiminde 5 yıldan fazla görev süresi olan öğretmenler tercih edilmiştir. Görüşme soruları önceden hazırlanarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın verileri tematik analiz tekniğiyle kodlanmış görüşme dökümü bir uzmana verilerek onun da kodlar çıkarması istenmiş çıkarılan kodlar karşılaştırılarak araştırmanın güvenirliliği hesaplanmıştır.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığına sahip bireylerin özelliklerini; çevreyi korumalı, geri dönüşümcü olmalı, çevre konusunda bilinçli olmalı ve çevreye saygılı olmalı, çevre duyarlılığı ve eğitim arasındaki ilişkiyi; eğitimin çok önemli olduğunu ancak okullarda çevre eğitiminin verilmediğini, çevre eğitimin içeriği ile ilgili olarak ta müfredatın, konuların ve etkinliklerin yetersiz olduğunu, çevre duyarlılığı eğitiminin ailede başlaması gerektiği ve okulda devam ettirilmesi gerektiğini beyan etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi müfredatında çevre ile ilgili konular ve derslerde yapılabilecek etkinlikler arttırılmalı, geri dönüşüm kanunların yaptırım gücü kullanılarak evlerde çöpler ayrılarak başlatılmalıdır. Çevre eğitimi ailede başlamalı bunun içinde aile eğitimleri yapılmalı ve okulda da özellikle ilkokulda bu eğitim pekiştirilmelidir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, Çevre, Eğitim, Değer.

ABSTRACT

This study has been prepared as to identify the outputs intended for the environmental awareness of the studies, teachers around Fethiye and their sense of environmental awareness. This research was made taking qualitative research procedure into account and participants of the research were designated considering criterion sample. Participants of the research consist of 10 social studies teachers who work at schools related to Muğla/ Fethiye District National Education Directorship .Data of the research were obtained by means of semi-configured interview. The data obtained from that semi-configured interview at issue, were analyzed by taking advantage of the technique of thematic analyze.

In this study, it is aimed to find out what is required to be done on account of better arising importance of the value of environmental awareness by designating the level of education at schools by means of values and environmental awareness, especially by having interviews with social studies teachers at centrals and crowded

schools in Fethiye, this study has been created. Interviews were made with teachers on mission at least 5 years with the prepared questions.

Reliability of the research was calculated by comparing the codes obtained from an expert who was in advance given data of a document of an interview encoded with thematic analysis technique, data in question were obtained from content analysis which is made with the method of qualitative research.

Social studies teachers in this study remarked the characteristics of an individual who has environmental awareness as the following features: the ones who have environmental awareness should protect environment and nature, should give importance to recycling, should be aware of the environment and respectful to it, and they also drew attention to the relationship between environment and education. In that sense, they suggested no matter how education is important, environmental education hardly take part at schools, so syllabus, subjects and activities are strongly lack on account of environmental education.

They also proclaimed that environmental education should start in family life and continue at school. In the syllabus of social studies, activities and subjects related with environment should be broadened and increased, environmental educations should be started considering sanction power of recycling laws by separating garbage at home. Environmental education should start in family and families should be trained in that sense, and at school-especially at primary school- this education should be reinforced.

Keywords: Social Studies, Environment, Education, Values

GİRİŞ

Bütün canlıların üzerinde yaşadığı, etkilendiği, etkilediği çevre; sanayi inkılâbından sonra ve nüfusun hızlı bir şekilde artmasıyla beraber doğal kaynakların aşırı kullanılmasının sonucunda çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir. Çevre sorunlarının ortaya çıkması ve küresel boyut kazanması insanların çevre konusuna eğilmelerine sebebiyet vermiştir.

Çevre dar anlamıyla canlıların içinde bulundukları, yaşadıkları ortamdır. En geniş anlamda ise çevre; yaşam için uygun koşulların var olduğu canlı küredir (Kaypak, 2011: 6). Çevre, "insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca var oldukları, ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları, fiziksel, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam olarak tanımlanmaktadır." (Keleş ve Hamamcı, 2005: 22). Çevre, "canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve aynı zamanda çeşitli yollardan etkilendikleri alan ya da alanlardır." (Güney, 2003: 13).

Son yüzyılda sanayileşmedeki ve dünya nüfusundaki hızlı artışın sonucunda hava, toprak, su kirliliğinin artması küresel ısınmanın artmasına bağlı olarak ortaya çıkan iklim değişikliği, bunun sonucunda; bitki, hayvan türlerinin azalması ve yok olması, daha önceki yıllarda görülen doğa olaylarının doğal afete dönüşmesi (sel, taşkın, erozyon, heyelan, çölleşme), atıkların geri dönüşüme kazandırılamaması gibi birçok çevreyle ilgili problemlerin ortaya çıktığı ve giderek bu problemlerin arttığı bilinmektedir. Bilim insanların çevre sorunları ile ilgili yapmış oldukları çalışmalar son tüketici olarak kabul edilen halk arasında karşılığı olmamaktadır. Bilim insanının yapmış olduğu bu çalışmalar bilimsel birer çalışma olarak literatür sayfalarında kalmakta, insanların çevreye karşı duyarsızca faaliyetleri ve çevre sorunları artmaya devam etmektedir.

Çocuklarımızın ve torunlarımızın daha sağlıklı ve daha temiz bir çevrede hayatlarını devam ettirebilmeleri için çevreye karşı duyarlı insanların yetiştirilmesinin gerekli olduğu gerçeğini yaşanılan çevre sorunları bize öğretmiş ve son hızıyla öğretmeye de devam etmektedir. Çevreye karşı duyarlı insanlar yetiştirmenin yolunun da etkili bir çevre eğitiminden geçtiği gün geçtikçe, yaşanılan çevre felaketleri arttıkça daha çok anlaşılmaktadır.

Çevrede meydana gelen sorunların çoğunun nedenleri; insanların yaşam tarzları, hayata bakış açıları, çevreyle ilgili yeterli bilgi ve bilince sahip olmaması gibi unsurlardır.

Çevre sorunlarının önlenmesi için insanların çevreye ve doğaya bakış açısını değiştirecek, değerlerini ve davranışlarını biçimlendirecek bir eğitim verilerek çevreye duyarlı inanların yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır

İlk kez 1918'de Znaniecki tarafından sosyal bilimler alan yazınına kazandırılan "değer" kavramı, Latince "değerli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valere" sözcüğünden türetilmiştir (Bilgin, 1995, Akt. Dilmaç, 2007: 3). Güngör (1993: 27) değerleri, bir şeyin arzu edilebilir olması veya arzu edilemez olması hakkında inançlar olarak tanımlamıştır. Başaran (2004: 2) değerleri, davranış şekillerine ve yaşam şekline yönelik inançlar olarak tanımlamıştır. İnsanların inançları kendileriyle ters düşen davranışlara tercih edilir şeklinde açıklamıştır. "İnsanı diğer canlılardan farklı kılan düşünebilme yeteneğiyle ürettiği inançlar bütünüdür" (Dilmaç, 2007: 16). "Her toplumda, onun sahip ve bağlı olduğu kültürü meydana getiren inançlar, fikirler ve normlar sistemi vardır. Bunların her biri bir değerdir" (Ülken, 1967). Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı algıları incelenerek çevre duyarlılığı değerinin nasıl verilmesi gerektiği konusu incelenmiştir.

YÖNTEM

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı algısı ve çevre duyarlılığı eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma benimsenmiştir. "Nitel araştırmalar bireylerin algılarına, deneyimlerine ve değerlendirmelerine dayanır. Bu bağlamda olayı, ilgili bireyin bakış açısı, gözü ve duyusu ile görmeye olanak tanır" (İslamoğlu, 2011: 186-187). Nitel araştırma insanların kendilerinin biçimlendirdiği toplumsal sistemleri anlamak üzerine ve yeniden keşfetmek üzerine geliştirdiği bilgiye ulaşma yollarından biridir (Özdemir, 2012: 326). Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri tekniklerinin kullanılarak olayların, algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması amacıyla nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Bu araştırmada, verilerin analiz edilmesinde tematik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Kodlamalar ise verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama biçimine girmektedir (Strauss & Corbin, 1990'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008: 229-232).

Bu araştırmanın güvenirliliği nitel araştırmalar için kullanılan inandırıcılık formülü kullanılarak araştırmacının yapmış olduğu analizler arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen hesaplama yöntemiyle belirlenmiştir. P(Uzlaşma Yüzdesi)=Na(Görüş Birliği) / Na(Görüş Birliği) + Nd(görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanarak % 88.1 bulunmuştur. Uyum yüzdesi araştırmaya katılanların uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranıdır ve elde edilen oransal değerin güvenilir kabul edilebilmesi için uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman,1994: 65, Akt. Tüfekçi, 2014: 776).

Çizelge 1. Uyuşum Çizelgesi

	A	B	C	D	E
Araştırmacı	111,112,113,121,122	211,212,213,214,215,216,217,218	311,312,313,321,322,323,324,325,326	411,412,413,421,422,423	511,512,513,521,522,523,524
Uzman	111,112,113,114,115,121,	211,212,213,214,215,	311,312,321,322,323,324,	411,412,413,421,422,4	511,512,513,521,522,5

	122,123	216,217,218,219	325,326	23	23,524
Yüzde	%62.5	%89	%89	%100	%100
Son durum	111,112,113,121,122	211,212,213,214,215,216,217,218	311,312,321,322,323,324,325,326	411,412,413,421,422,423	511,512,513,521,522,523,524

BULGULAR

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı algısına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığını nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığı konusunda ne düşünüyorsunuz?" ve "Çevre duyarlılığını nasıl açıklarsınız?" soruları yöneltilmiştir. Görüşmede sorulan bu ilk iki soru Sosyal Bilgilerin öğretmenlerinin çevre duyarlılığına yükledikleri anlamı ortaya çıkarmayı amaçladığından birlikte analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu iki soruya verdiği yanıtlar çizelge 2 'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı algısı

	Kategoriler	Frekans	Öğretmenler
	1.KATEGORİ Çevre Duyarlılığı Algısı		
KODLAR	Çevre Duyarlılığı Yok	2	Ö2,Ö10
	Çevre Temizliği	5	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8
	Çevreyi Korumak	5	Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö9
	Çevre Eğitimi	1	Ö6
	Çevre Zararı	1	Ö7
	Çevreye Saygılı Olmak	4	Ö2,Ö4,Ö6,Ö10
	Çevre Sorunları	2	Ö9,Ö10
	Çevre Kirliliği	1	Ö5

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığını; çevrenin temiz tutulması, korunması ve çevreye karşı saygılı olmak gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir. Çevre konusunun çok önemli bir konu olmasına rağmen toplumumuzda çevre bilicinin ve çevreye karşı duyarlılığın olmadığı, eğitim yoluyla ve insanları uyararak bu konunun topluma anlatılması gerektiği, teknoloji kullanımının artması ve gelişmiş ülkelerin çevreye zarar verdiği belirlenmiştir.

2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıkları üzerinde etkili olan unsurlara ilişkin algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıkları üzerinde etkili olan unsurlar algısına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılıkları üzerinde etkili olan unsurları nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Sizin çevre duyarlılığınız üzerinde etkili olan unsurlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 3' te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıkları üzerinde etkili olan unsurlar algısı

	Kategori	Frekans	Öğretmen
	2. KATEGORİ		
	Öğretmenlerin Çevre Duyarlılığına Etki Eden Faktörler Algısı		
KODLAR	Yaşanılan Çevre Sorunları	6	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8
	Aile	3	Ö3,Ö5,Ö10
	Medya	3	Ö1,Ö5,Ö8
	Okul-Eğitim	6	Ö1,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10
	Çevremiz	2	Ö3,Ö10
	Arkadaş		
	İş		
	Sosyal		
	Meslek	2	Ö3,Ö10

Sosyal Bilgiler öğretmenlerimizin çevre duyarlılıklarının gelişmesinde çevreyle ilgili yaşamış oldukları bir çevre sorununun varlığı, ailelerinden ve okullardan aldıkları eğitim, medya aracılığıyla dünyanın başka yerlerinde ortaya çıkan çevre felaketleri etkili olan başlıca unsurlardır.

3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı İle Çevre Eğitimi ve Eğitimin İçeriğine İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığına eğitim arasındaki algısına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığı ile çevre eğitimi ve eğitimin içeriği arasındaki algısına ilişkin görüşlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığı ile eğitim ve çevre eğitiminin içeriği arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız?" sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 4.'te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı İle Çevre Eğitimi ve Eğitimin İçeriğine İlişkin Algısı

	Kategori	Frekans	Öğretmen
	1.KATEGORİ		
	Çevre Duyarlılığı İle Çevre Eğitimi ve Eğitimin İçeriğine İlişkin Algısı		
KODLAR	Eğitim önemli	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Eğitimle Paralel	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Medya ile Eğitim	3	Ö5,Ö9,Ö10
	Çevre ile Eğitim	3	Ö5,Ö9,Ö10
	Rol Model Eğitim	2	Ö3,Ö4
	Uygulamalı Eğitim	1	Ö6
	Yaygın Eğitim	1	Ö9
	İçerik Yeterli	1	Ö1
	İçerik Yetersiz	8	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Zaman Yetersiz	3	Ö2,Ö5,Ö9
	Etkinlikler Yetersiz	2	Ö1,Ö3
	Ünitelerin Zamanlama Sorunu	2	Ö4,Ö5

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığı eğitiminin çok önemli olduğunu, medya (kamu spotları olabilir, reklamlar olabilir bu tür yayınlarla) ve sosyal çevre ile çevre

eğitiminin verilmesi gerektiği şeklinde düşüncelerini beyan etmişlerdir. Ders kitaplarında konuların yüzeysel olduğu, etkinliklerin yetersiz olduğu, ders saatinin yetersiz olduğu şeklinde görüş açıklamışlardır.

4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı Eğitiminin Yapılış Şekli ve Derslerde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı eğitiminin yapılış şekli konusundaki düşüncelerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığı eğitiminin yapılış şekli konusundaki algısına ilişkin görüşlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığı eğitiminin yapılış şekli ve derslerde yaptığınız etkinlikler hakkında ne söylersiniz?", Çevre duyarlılığını geliştirmek için neler yapılmalı? soruları yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 5'de gösterilmiştir.

Çizelge 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı Eğitiminin Yapılış Şekli ve Derslerde Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Algısı

	Kategoriler	Frekans	Öğretmenler
	1. KATEGORİ		
	Çevre Duyarlılığının Yapılış Şekli Algısı		
KODLAR	Etkinlikler Yetersiz	2	Ö1,Ö2
	Uygulamalı Eğitim Yapılmalı	6	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9
	Okul Çevre İşbirliği	2	Ö3,Ö7
	Dersi Sunularla İşliyoruz	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Geri Dönüşüm Kampanyaları	7	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10
	Yarışmalar Yapıyoruz	3	Ö1,Ö7,Ö9
	Turmepa İle Etkinlikler	3	Ö1,Ö2,Ö8
	Çevre Temizliği	2	Ö2,Ö5
	Ağaç Dikiyoruz	3	Ö2,Ö6,Ö9
	Uygulamalı Etkinlikler Yapıyoruz	4	Ö2,Ö6,Ö9,Ö10
	Çevre İle İlgili Ders verilmeli, Kulüp kurulmalı	2	Ö1,Ö2
	Aileler Eğitilmeli, Büyükler Örnek Olmalı	1	Ö5
	Öğretmenler Bilinçlendirilmeli	1	Ö10
	Müfredat etkinliklerle zenginleştirilmeli	5	Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9

Sosyal Bilgiler öğretmenleri etkinliklerin yetersiz olduğunu, derslerde uygulamalı eğitim yapılması gerektiğini, derslerini ise sunularla ve video, belgesel gibi etkinliklerle işlediklerini ifade etmişlerdir. Derslerinde geri dönüşüm kampanyaları yaptıklarını, uygulamalı etkinlikler yaptıklarını, yarışmalar düzenlediklerini beyan etmişlerdir. Çevre duyarlılığının gelişmesi için ise çevre ile ilgili dersler konmalı, kulüpler oluşturulmalı, okullarda hobi bahçeleri oluşturulmalı, aileler eğitilmeli ve büyükler örnek olmalı, müfredat etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Özellikle uygulama yapılabilecek etkinlikler çevre eğitiminin ve çevre duyarlılığının kazandırılmasında büyük önem arz etmektedir.

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı Eğitimi Sonrasında Öğrencilere Kazandırılması İstenen Davranışlara İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı eğitimi sonrasında öğrencilere kazandırılması istenen davranışlar konusundaki düşüncelerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığı eğitimi sonrasında öğrencilere kazandırılması istenen davranışlar konusundaki algısına ilişkin görüşlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığı eğitimi sonrasında öğrencilere kazandırılmasını istediğiniz davranışlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı Eğitimi Sonrasında Öğrencilere Kazandırılmasını İstenen Davranışlara İlişkin Algısı

	Kategori	Frekans	Öğretmen
KODLAR	**1.KATEGORİ Çevre Duyarlılığı Eğitimi Sonrasında Öğrencilere Kazandırılması istenen Davranışlara İlişkin Algısı**		
	Geri Dönüşümcü Olmalı	8	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10
	Çevreyi Temiz Tutmalı	7	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10
	Öğrendiklerini Uygulamalı	4	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7
	S.T. K. Üye Olmalı	1	Ö2
	Çevreyi Bir Bütün Olarak Düşünmeli	1	Ö2
	Doğal Kaynakları Tasarruflu Kullanmalı	4	Ö4,Ö5,Ö6,Ö10
	Etkinliklere Ve Kampanyalara Katılmalı	2	Ö4,Ö9
	Çevreyi korumalı	3	Ö5,Ö8,Ö10
	Çevre Dostu ürünler Kullanmalı	1	Ö8

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre eğitimi sonrasında öğrencilerinin geri dönüşümcü olmalarını, özellikle çöpleri kağıt, plastik, cam ve yağları ayırması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çevreyi temiz tutması ve koruması gerektiği, öğrendiklerini hayatlarında uygulaması gerektiği, enerjiyi ve doğal kaynakları tasarruflu kullanması ve israf etmemesi gerektiği, çevre dostu ve depozitolu ürünler kullanması ve bir sivil toplum kuruluşuna üye olması gerektiği yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığına Sahip Bireylerin ve Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığına sahip bireylerin ve öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığına sahip bireylerin ve öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığına sahip birey ve öğretmenin özellikleri hakkında neler söylemek istersiniz bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 7 'de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığına Sahip Bireylerin ve Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Algısı

	Kategori	Frekans	Öğretmen
	2.KATEGORİ		
	Çevre Duyarlılığına Sahip Öğretmenin Özellikleri Algısı		
KODLAR	Çevreyi Korumak	7	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Geri Dönüşümcü Olmalı	4	Ö1,Ö8,Ö9,Ö10
	Çevre Bilinci	3	Ö2,Ö6,Ö8
	Doğaya Saygı	3	Ö2,Ö6,Ö8
	Çevre Eğitimi	1	Ö6
	Örnek olmalı	1	Ö3
	Rol Model Eğitim	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Güncel Çevre Olayları işlenmeli	1	Ö6

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığına sahip bireylerin öncelikle çevresine sahip çıkması ve koruması gerektiğini, geri dönüşümü bir yaşam tarzı haline getirmesi gerektiğini, çevre konusunda bilinçli olması ve çevreyi koruması gerektiğini, çocuklarına ve çevresine karşı örnek olması gerektiğini; öğretmenlerin ise öğrencilerine iyi bir örnek olması gerektiğini düşünmektedirler.

7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı İle Yürüttükleri Dersleri Nasıl İlişkilendirdiklerine Yönelik Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı ile yürüttükleri dersleri nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığı ile yürüttükleri dersleri nasıl ilişkilendirdiklerine yönelik olarak görüşlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığı ile yürüttüğünüz dersleri nasıl ilişkilendirirsiniz? "Sosyal Bilgilerden sonra en önemli ders hangisidir?" Soruları yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 8.'da gösterilmiştir.

Çizelge 8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre Duyarlılığı İle Yürüttükleri Dersleri Nasıl İlişkilendirdiklerine Yönelik Algısı

	Kategori	Frekans	Öğretmen
	1.Kategori		
	Çevre Duyarlılığı İle Yürüttükleri Derler Yönelik Algısı		
KODLAR	Çevre Duyarlılığı S. B. Dersinde Verilmeli	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Fen Bilgisi	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Hayat Bilgisi	1	Ö4
	Coğrafya	1	Ö4
	Din kültürü Ve Ahlak Bilgisi	1	Ö5
	Türkçe	1	06,Ö9
	Resim	2	Ö6,Ö7

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamının çevre duyarlılığının Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi gerektiğini, yine Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamının Sosyal Bilgilerden sonra Fen Bilgisi dersinde bu konunun verilebileceğini, bunun yanında Coğrafya, Resim, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde de çevre konusunun verilebileceğini düşünmektedirler.

8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı ve Çevre Bilinci Ne Zaman, Hangi Yolla Verilmeli Görüşüne Yönelik Algısı

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı ve çevre bilinci ne zaman hangi yolla verilmeli algısına ilişkin olarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine Çevre duyarlılığı ve çevre bilinci ne zaman hangi yolla verilmeli algısına yönelik olarak görüşlerini nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla "Çevre duyarlılığı ve çevre bilinci ne zaman, hangi yolla verilmelidir? Sorusu yöneltilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu soruya verdiği yanıtlar çizelge 9'de gösterilmiştir.

Çizelge 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çevre Duyarlılığı ve Çevre Bilinci Ne Zaman, Hangi Yolla Verilmeli Görüşüne Yönelik Algısı

	Kategori	Frekans	Öğretmen
	2.KATEGORİ		
	Çevre Duyarlılığı Ve Çevre Bilinci Ne Zaman ve Hangi Yolla Verilmeli		
KODLAR	Aile	9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10
	Okul	3	Ö1,Ö4,Ö9
	Anaokulu	4	Ö3,Ö4,Ö6,Ö8
	İlkokul	3	Ö6,Ö7,Ö8
	Ortaokul	2	Ö2,Ö3
	Medya	4	Ö1,Ö2,Ö6,Ö9
	Çevre	3	Ö2,Ö3,Ö10
	Sivil Toplum Kuruluşları	1	Ö1

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri çevre duyarlılığı eğitiminin ailede başlaması gerektiğini, çocuğun gelişimi büyük ölçüde ailede tamamladığını onun için ailenin çok önemli olduğu, aileden sonra okul hayatının d önemli olduğunu daha teknik, daha bilimsel ve programlı bilginin üzerine konabileceğini, medyanın da çevre eğitiminde önemli olduğunu, belgesellerle, kamu spotlarıyla bu eğitimin verilmesine katkı sağlanabileceğini, sivil toplum kuruluşlarının da bu eğitimde yer alması gerektiğini düşünmektedirler.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirildiği bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre eğitiminde eğitimin önemli olduğunu ancak çevreye duyarlılık değerinin kazandırılması sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri ders kitabını, konunun içeriğini, etkinliklerin niteliğini ve sayısını yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç Çelik (2010) tarihinde yapmış olduğu ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerinin kazandırılması sürecinde öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını, yönlendirme ve açıklamaların yeterliliğini, konuya ayrılan sayfa sayısını, etkinlik sayısının yeterliliğini, metinlerin içeriğini yetersiz bulmaktadır bulgusu ile örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre çevreye duyarlılık değerinin verilmesinde etkinlikler yetersiz, konular teorik ve yüzeysel, uygulamalı etkinlikleri yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç Bacanlı ve Dombaycı (2012) bir ders nasıl veriliyorsa değerin de o şekilde verildiğini, etkinliklerin ve değer eğitiminde hangi değerde hangi etkinliğin kullanılacağının olmadığı bulgusuyla örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, değerler eğitimi ve çevreye duyarlılık eğitimini Sosyal Bilgiler dersinde verilmeli, Sosyal Bilgilerden sonra ise Fen Bilgisi dersinde verilmeli

düşüncesine sahiptir. Bu sonuç, Balcı ve Yelken (2013)'in değer eğitiminde Sosyal Bilgiler birinci sırada yer almaktadır bulgusuyla örtüşmektedir. Yelkencinin çalışmasında ise Sosyal Bilgiler dersinden sonra Türkçe dersinde değerler verilmeli bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu bu araştırmadaki Sosyal Bilgilerden sonra ise Fen ve Teknoloji dersinde verilmeli bulgusu ile örtüşmemektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çevre duyarlılığı, çevremizin temiz tutulması ve çevremizin korunması olarak açıklamışladır. Bununla beraber "toplumumuzda çevre duyarlılığı yok ya da zayıftır, eğitim yoluyla bilinçli bir toplum yetiştirmeliyiz," şeklinde çevre duyarlılıkları hakkında görüşleri olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığını ise içinde yaşadığımız ortamı koruması, çevreye karşı saygılı olması, insanların çevresindeki olumsuzlukları düzeltmesi ve çevreye zarar verenleri uyarması, sanayi ülkelerinin çevreyi kirletmemesi olarak çevre duyarlılıklarını tanımlamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılıkları üzerinde etkili olan unsurlara ilişkin algıları incelendiğinde, çevre duyarlılıklarının oluşmasında; yaşamış oldukları çevre sorunları, okul-eğitim, medya, aile, yapmış oldukları meslek ve sosyal çevrenin etkili olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığı ile çevre eğitimi arasında bir paralellik olduğu görülmüş ve eğitimin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle bireylerin bir konu hakkında bilgisi olmadan o konu alanında davranış değişikliği oluşturmanın mümkün olmadığı algıları mevcuttur. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitiminin içeriği konusundaki algısı, müfredat yetersiz - konular yüzeysel, etkinlikler yetersiz, zaman yetersiz, çevreyle ilgili ünitelerin yılın sonunda olması, şeklindedir. Nerdeyse Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamında çevre eğitimi konusunda ünitelerin ve etkinliklerin yeterli olmadığı algısı mevcuttur.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığı yapılış şekli ile ilgili olarak sunular ve etkinlikler yaparak dersleri işledikleri, uygulamalı eğitim yapılmalı, etkinlikler yetersiz, okul çevre iş birliği sağlanmalı şeklinde görüşleri mevcuttur. Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerde yaptıkları etkinlikler ile ilgili olarak; sunularla ders işledikleri (video, film, belgesel), geri dönüşüm kampanyaları yaptıkları (pil, kâğıt, atık yağ, mavi kapak toplama), resim, şiir, kompozisyon, beyaz bayrak, kapak toplama yarışmaları yaptıkları, Turmepa ile beraber etkinlikler yaptıkları, çevre temizliği (koy, mahalle gibi) yaptıkları, uygulamalı etkinlikler yaptıkları şeklinde etkinlikler yaptıkları görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığı eğitimi sonrasında öğrencilere kazandırılması istenen davranışlarla ilgili olarak; geri dönüşümcü olmalı, yaşadığı çevreyi temiz tutmalı, öğrendiklerini hayatlarında uygulamalı, çevreyi bütün canlıların yaşadığı bir bütün olarak düşünmeli, doğal kaynakları tasarruflu kullanmalı ve korumalı, etkinliklere katılmalı, kampanyalara katılmalı (ağaç dikme...), çevreyi korumalı, bir sivil toplum kuruluşuna üye olmalı, çevre dostu ürünler tüketmeli şeklinde algıları mevcuttur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çevre duyarlılığına sahip bir öğretmenin özelliklerine ilişkin algıları ise, bütün öğretmenler çevre konusunda öğrencilerine ve topluma iyi bir örnek olması gerektiği algısının bütün katılımcılarda olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri çevre duyarlılığı ile yürüttükleri derslerle ilgili olarak; bütün katılımcılarda çevre eğitimi ve çevre duyarlılığının Sosyal Bilgiler dersinde verilmesi gerektiği düşünceleri tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinden sonra hangi derste çevre duyarlılığı verilmeli ile ilgili olarak algıları ise; Katılımcı öğretmenlerin tamamı Sosyal Bilgilerden sonra en önemli dersin Fen Bilgisi dersi olduğu algıları mevcuttur.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre çevre duyarlılığı ve çevre bilinci, ailede başlamalı ancak okulda devam ettirilmelidir. Bunun yanında medya, çevre, anaokulu, ilkokul, ortaokul, sivil toplum kuruluşları aracılığı ile çevre eğitimi ve çevre bilinci verilmeli algıları mevcuttur.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre şu öneriler sunulabilmektedir:

1- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bütün öğretmenlere dönem başlarında çevre ile ilgili seminerler veya Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı aracılığı ile video konferanslar verilmelidir.

2- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Sosyal Bilgiler dersi müfredatına çevre konusuyla ilgili konular konmalıdır. Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde çevre eğitimi ile etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır. Özellikle öğrencilerin doğa ile iç içe olabileceği, uygulamaya ve doğayı tanımaya yönelik etkinliklere öncelik verilmelidir.

3- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Sosyal Bilgiler dersinde uygulama imkânı olan etkinliklere ders kitabında yer verilmeli ve bu etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır. Okul yöneticileri okulları için bir hatıra ormanı oluşturmalı, her öğrenci devam ettiği okulu bitirmeden bir ağaç dikmelidir..

4- Okul yöneticileri tarafından 222 sayılı kanunda var olan ilköğretim okullarında ki uygulama bahçeleri işlevsel hale getirilmeli, öğrencilere hobi bahçeleri şeklinde sınıf bazında sorumluluklar verilmelidir.

5- Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çevre eğitiminin ailede başlaması gerektiği şeklinde görüş belirttiği için, ailenin eğitilmesi gerektiğinden; medya aracılığı ile kamu spotları şeklinde, camiler aracılığı ile dinin temizliğe verdiği önem, israfın haram olması konuları gibi başlıklar altında çevre temizliği ve doğal kaynakların dikkatli ve tasarruflu kullanılması eğitimleri verilmelidir.

6- Öğretmenler öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları teşvik edilmelidir.

7- Geri dönüşüm konusu atık pil, atık yağ ve kapak toplama formatından kurtarılmalı, kanunların zorlayıcı gücü kullanılarak yerel yönetimler çöp konteynırlarını geri dönüşüme uygun olarak mahallelere koymalı, her evin numarası olan çöp poşetleri olmalı ve geri dönüşüme uygun olarak çöpler evde yani kaynağında ayrıştırılarak geri dönüşüm başlatılmalıdır. Çöplerini geri dönüşüme uygun olmadan konteynıra atan evlere cezai müeyyideler uygulanmalıdır.

8- Bakanlıklar ve yerel yönetimler tarafından çevreyle ilgili projeler desteklenmelidir. Medya ve iletişim araçları ile bilgilendirme mesajları, kamu spotları şeklinde halk bilinçlendirilmelidir. Çizgi filmler aracılığı ile çok seyredilen dizi kahramanları aracılığı ile çevre konusuna dikkat çekilmelidir

9- Anaokullarında çevreyle ilgili oyunlar, şarkılar öğretilmelidir.

10- Değerler eğitimine gereken önem verilmeli, kurumlarla, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılmalıdır.

11- Okullarda değerlerin işlenişinin ilgili değerle alakalı yazı, resim, sözlerin panolara asma şeklindeki formatından kurtarılmalı, onun yerine ağaç dikme, çevre temizliği, kır gezileri, müze ve yaşlı bakımevlerine geziler yapılması gibi verilecek değere göre etkinlikler yapılmalıdır.

12- Değerler eğitiminde eğitim filmlerinden yararlanılabilir. Örneğin vatan sevgisi değeri verilirken kurtuluş savaşı, Çanakkale belgeselleri gibi yapımlar gösterilebilir.

KAYNAKÇA

Başaran, F. (2004). *Geçiş Döneminde Türkiye Değişim, Gelişim, Tutumlar.* Ankara: Türk Psikologları Derneği Yay.

Balcı F. A.,Yelken T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1: 195-213.

Bacanlı, H., Dombaycı, M.A. (2014). http:// www. eğitimde teknoloji.com /wpcontent /uploads/2014/12/bacanli_dombayci_bildiri.pdf adresinden 12.01. 2016 tarihinde alınmıştır.

Çelik, F. (2010). *5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Sorumluluk, Estetik Çevreye Duyarlılık Değerlerinin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri, yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup fen lisesi Öğrencisine İnsani değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması, Yayınlanmamış doktora tezi*, Selçuk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: ÖtükenYayınları.

Güney, E. (2003). *Çevre ve İnsan*. İstanbul: Çantay Yayınevi.

İslamoğlu, A. H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* İstanbul: 2.baskı, Beta Yayıncılık.

Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme Sürecinde Sürdürülebilir Bir Kalkınma İçin Sürdürülebilir Bir Çevre. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi. 13(20:* 19-33.

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). *Çevre Politikası*. Ankara: 5. Basım, İmge Kitabevi.

Özdemir, M. (2012). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntem Bilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(1): 323-343.

Tüfekçi, Ö. K. (2014). Spor Pazarlamasında Tüketici Temelli Marka Değerini Belirlemeye Yönelik Nitel Bir Araştırma: 9. Uluslar Arası ÖGER Antalya Maratonu (Runtalya)Örneği.http://www.j-humansciences.comojs/index.php/IJHS/article/viewFile/2924/1364 adresinden 04.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Ülken, H. Z. (1967). *Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım A., Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: 6.Baskı, Seçkin Yayıcılık.



4. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAKİ METİNLERİN OKUNABİLİRLİĞİ

Ayşegül TURAL, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, atural@bartin.edu.tr

Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysederya@bartin.edu.tr

ÖZ

Bir ders olarak sosyal bilgiler, çocukları hayata hazırlama, okulda öğrenilen bilgilerin okul dışındaki hayata doğru biçimde aktarılabilmesinde oldukça önemli bir paya sahiptir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarının da bu temel amaca hizmet eder nitelikte olması beklenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım temelli hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukları hayata hazırlayıcı çeşitli örnek metinler ve görseller yer almaktadır. Bu araştırmada 'metin' boyutu çalışmanın ana unsurunu teşkil etmektedir. Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin, çocukların birey ve grup olarak seviyelerine göre okunabilirlik düzeyinin uygun olması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirliğinin tespit edilmesidir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada MEB tarafından hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı seçilmiştir. 8 üniteden oluşan kitapta her ünitede 5 metin olduğu belirlenmiştir. Kitabı oluşturan 40 metin araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Her üniteden iki metin rastgele olarak seçilmiştir. Metinler seçildikten sonra her bir metindeki cümleler, kelimeler ve heceler sayılmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra Ateşman (1997)'nin belirttiği formül neticesinde metinlerin okunabilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Metinlerin okunabilirlik düzeyi çok kolay- kolay- orta güçlükte- zor- çok zor olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonunda ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan metinlerde 152 ile 683 arasında kelime kullanıldığı, az sayıda kelime içeren metinlerin daha ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan metinlerde bazı cümlelerin oldukça fazla kelimeden oluştuğu ve uzun olduğu belirlenmiştir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin genel olarak 'orta güçlükte' ve 'zor' düzeylerde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Ders kitabı, Okunabilirlik.

ABSTRACT

Social studies are important to prepare children for life, transferred in the correct format information learned at school to outside life. In this context, it is expected that the social studies textbooks are able to serve this main purpose. There are various examples texts and images to prepare children to life on social studies textbooks prepared based on constructivist approach. In this study, 'text' constitutes the main element of work. It is expected that level of readability of the texts included in the social studies textbooks is suitable the level of individuals and groups of children.

The aim of this study is to determine the readability of text located in the 4th-grade social studies textbooks. The descriptive model was used in this study. The data in the research was collected via document analysis. In the study, 4th-grade social studies textbooks prepared by the Ministry of Education are selected. It is determined that 5 texts from each unit in the textbook consist of 8 units. 40 texts in the textbook constitute the universe of study. Two texts are selected at random from each unit. After text is selected, each sentence words and syllables were counted in the text. After data collection is complete, readability level of the text is calculated

according to the Ateşman's (1997) formula. Readability level of the text is classified as a very easy-easy-medium-difficult- very difficult. At the end of the study, it is determined that between 152 and 683word is used in texts on 4th-grade social studies textbooks, the texts with few words are more. Some sentences consist of a lot of words and too long in the 4th-grade social studies textbooks. It is determined that texts are general 'medium' and 'difficult' level in the 4th-grade social studies textbooks.

Keywords: Social studies, Textbooks, Readability.

GİRİŞ

Bir ders olarak sosyal bilgiler, çocukları hayata hazırlama, okulda öğrenilen bilgilerin okul dışındaki hayata doğru biçimde aktarılabilmesinde oldukça önemli bir paya sahiptir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarının da bu temel amaca hizmet eder nitelikte olması beklenmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşım temelli hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukları hayata hazırlayıcı çeşitli örnek metinler ve görseller yer almaktadır. Bu araştırmada 'metin' boyutu çalışmanın ana unsurunu teşkil etmektedir. Çalışmaya temel olması bakımından sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin, çocukların birey ve grup olarak seviyelerine göre okunabilirlik düzeyinin uygun olması beklenmektedir. Ateşman (1997:71)'a göre okunabilirlik, metni okuyan birey tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır. Güneş (2000, 243), Mc Cullough'un konuya ilişkin araştırmaları sonucu ortaya çıkardığı düzeye göre metin uzunluklarından yola çıkarak; Türkçe metinler içerisinde ilkokul birinci sınıf için ortalama 200, ikinci sınıf için 250, üçüncü sınıf için 300, dördüncü sınıf için 400 ve beşinci sınıf için 5000 kelime olması gerektiğini önemle vurgulamaktadır. Güneş'e (2003, 44-45) göre kısa ve basit yapılı cümleler, uzun ve nispeten daha karmaşık yapılı cümlelere göre daha iyi öğrenilmektedir. Güneş (2000, 244), günlük gazetelerde kısa ve basit kelimeler tercih edildiğini, gazete yazılarında ortalama kelime uzunluğunun 5 harf olduğunu, bilimsel yazılarda ise kullanılan kelimelerin ortalama harf sayısının 8-9 civarında bulunduğunu, kısa kelimelerden oluşan bir metinde okuyucunun okuma hızının yüksek, 8-10 harfli kelimelerden oluşan bir metinde ise düşük çıktığını belirtmektedir.

Bu beklenti neticesinde ilgili alan literatüründe çeşitli okunabilirlik formülleri bulunmaktadır. Okunabilirlik formüllerinden kasıt, incelemeye konu olan metnin kolay-orta-zor gibi çeşitli sınıflamalara tabi tutulması yoluyla okunabilirlik düzeyine uygun olup olmadığının belirlenmeye çalışılmasıdır. İlgili formüller doğrultusunda 'okunabilir' olarak kabul edilen bir metin aynı zamanda anlaşılabilir ve anlamlandırılabilir de olmalıdır. Temur (2002), yaptığı çalışmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yazdıkları kompozisyon çalışmalarında bir cümle içerisinde ortalama 7 kelime kullanıldığını belirlemiştir. Temizyürek (2010), yaptığı çalışmada Türkiye'de okuma seferberliğinin desteklenmesine yönelik olarak seçilen ve tavsiye edilen kitaplardaki kelime uzunluklarının 2,61 ile 2,89 hece arasında, cümle uzunluklarının ise 6,07 ile 18,40 kelime arasında değiştiğini, kitapların okunabilirlik açısından incelendiğinde ise zor, orta güçlükte ve kolay şeklinde bir değişimin olduğunu belirlemiştir. Çeçen ve Aydemir'in (2011), yaptığı çalışmada okul öncesi hikaye kitapları incelenmiş, kelime uzunluklarının ortalama 2,32 ile 3,11 hece arasında değiştiği, cümle uzunluklarının ortalama 3,64-8,91 kelime arasında değiştiği ve hikâyelerin okunabilirlik açısında orta güçlükte, kolay ve çok kolay düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özay Köse'nin (2009) yaptığı çalışmada Türkçe'ye uyarlanmış olan okunabilirlik formüllerinin kullanıldığı durumlarda Ortaöğretim 9. sınıf biyoloji ders kitabında yer alan "Hücre" konusuna ait metinlerin okunabilirlik düzeyinin kolay ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorba'nın (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademede eğitim-öğretim süreci içerisinde yararlanılan masalların ortalama kelime uzunluğunun 2,38 ile 2,53 hece arasında, cümle uzunluğunun 5,55

ile 6,26 kelime arasında, okunabilirliğin ise 80,49 ile 88,72 arasında değiştiği görülmüştür. 1. ve 2. kademede kullanılan masallarda kelime uzunluğu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, cümle uzunluğu ve okunabilirlik arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ortaya konulmuştur.

Okunabilirlik ve daha temelde okuma- anlama çalışmaları dil ile ilgili kavramlar olup ülkemizde son yıllarda literatürde önemli yer tutmaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler alanında kitaplardaki metinlerin okunabilirliğinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğünden çalışma önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirliğinin tespit edilmesidir.

YÖNTEM

Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirliğinin araştırıldığı bu süreçte, yöntem olarak amaca uygunluk bakımdan betimsel araştırmadan faydalanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, bir konuya ilişkin araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında çeşitli bilgiler içeren yazılı kaynak ve materyallerin analiz edilmesi sürecini kapsamaktadır (Karadağ, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmada MEB tarafından hazırlanan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı seçilmiştir. 8 üniteden oluşan kitapta her ünitede 5 metin olduğu belirlenmiştir. Kitabı oluşturan 40 metin araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Her üniteden iki metin rastgele olarak seçilmiştir. Seçim yapılırken metnin bulunduğu ünite dışında herhangi bir kriter kullanılmamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan metinler Tablo 1'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 18

Araştırmanın Örneklemi

Ünite	Metin	Metnin Başlığı
1. Ünite	1. Metin	Benzer ve Farklı Yönlerim
	2. Metin	Duygularımla, Düşüncelerimle Varım
2. Ünite	3. Metin	Ailemin Tarihinin Yazıyorum
	4. Metin	Hangi Oyunları Oynuyoruz
3. Ünite	5. Metin	İzci Kampındayız
	6. Metin	Krokinin Yaşamımızdaki Yeri
4. Ünite	7. Metin	İhtiyaç mı, İstek mi?
	8. Metin	Bizim için Çalışanlar
5. Ünite	9. Metin	Hayatımızda Teknoloji
	10. Metin	Zamanı Ölçüyoruz
6. Ünite	11. Metin	Etkin Yurttaşlık

	12. Metin	Sosyal Kulüpler
7. Ünite	13. Metin	Ulusal Egemenliğimizin Simgesi
	14. Metin	Yerel Yönetimler
8. Ünite	15. Metin	Gezelim, Görelim
	16. Metin	Özel Günler

Veri Toplama Aşamaları

Araştırmanın hazırlanması sürecinde, verilen toplanması aşamasında Sosyal bilgiler ders kitabı ele alınmıştır. Ders kitabı içerisinde yer alan metinlerden 16 tanesi random/rastgele biçimde seçilmiştir. Bu seçim esnasında herhangi başka bir özelliğe dikkat edilmemiştir. Metin seçimi yapıldıktan sonra her bir metindeki cümleler, kelimeler ve heceler sayılmıştır.

Veri Analiz Yöntemleri

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra Ateşman (1997)'nin belirttiği formül neticesinde metinlerin okunabilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Ateşman'ın (1997; 71-74) ortaya koyduğu formül şu şekildedir:

Okunabilirlik Sayısı = 198,825 – 40,175x1– 2,610x2

x1= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Formül yardımıyla hesaplanan okunabilirlik sayısının değerlendirilmesine ilişkin ölçütler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 19

Okunabilirlik Düzeyi ve Sayısı (Ateşman, 1997)

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90–100
Kolay	70–89
Orta Güçlükte	50–69
Zor	30–49
Çok Zor	1–29

Elde edilen sonuçlar, metinlerin okunabilirlik sayısına göre okunabilirlik düzeyi çok kolay- kolay- orta güçlükte- zor- çok zor olarak sınıflandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında seçilen metinler bulundukları kitaba ve ünitelere göre incelenmiştir. Birinci kitapta bulunan 4 ünite içinde seçilen 8 metin ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 20

Birinci Kitapta Bulunan Metinlerle İlgili Veriler

Metin		Toplam Kelime Sayısı	En Fazla Kelime Sayısı	En Az kelime sayısı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
1. Ünite	1. Metin	171	19	6	2,83	9,50	60,48	Orta Güçlükte
	2. Metin	128	13	2	2,75	6,40	71,81	Kolay
2. Ünite	3. Metin	683	18	2	2,75	8,33	66,68	Orta Güçlükte
	4. Metin	237	14	4	2,77	8,78	64,44	Orta Güçlükte
3. Ünite	5. Metin	434	19	2	2,66	7,11	73,21	Kolay
	6. Metin	223	17	5	3,00	9,70	52,91	Orta Güçlükte
4. Ünite	7. Metin	315	18	4	2,87	9,55	58,43	Orta Güçlükte
	8. Metin	159	26	3	3,05	10,60	48,55	Zor

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde birinci kitapta bulunan 8 metnin 159 ile 683 arasında kelimeden oluştuğu görülmektedir. Bu durum metinlerdeki kelime sayılarının belirlenmesinde herhangi bir kriterin gözletilmediğini göstermektedir. Metinlerdeki cümlelerde bulunan kelime sayıları incelendiğinde en az 2, en fazla 26 kelimeden oluşan cümleler bulunduğu görülmektedir. Bazı cümlelerin oldukça fazla kelimeye sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun 4. Sınıf öğrencilerinin düzeyinin üzerinde olduğu söylenebilmektedir. Metinlerdeki kelime uzunluklarının 2,66 ile 3,05 hece arasında, cümle uzunluklarının ise 6,40 ile 10,60 kelime arasında, okunabilirlik düzeylerinin ise 48,55 ile 73,21 arasında değiştiği görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde 2 metnin kolay, 5 metnin orta güçlükte, 1 metnin ise zor olduğu görülmektedir.

İkinci kitapta bulunan 4 ünite içinde seçilen 8 metin ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 21

Birinci Kitapta Bulunan Metinlerle İlgili Veriler

	Metin	Toplam Kelime Sayısı	En Fazla Kelime Sayısı	En az kelime sayısı	Kelime Uzunluğu	Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Sayısı	Okunabilirlik Düzeyi
5. Ünite	9. Metin	191	15	5	3,17	10,61	43,87	Zor
	10. Metin	427	27	5	2,79	12,56	53,78	Orta Güçlükte
6. Ünite	11. Metin	375	23	3	3,01	9,62	52,84	Orta Güçlükte
	12. Metin	412	17	3	3,12	9,81	48,07	Zor
7. Ünite	13. Metin	236	19	5	3,05	8,74	53,43	Orta Güçlükte
	14. Metin	439	29	3	3,05	9,76	50,84	Orta Güçlükte
8. Ünite	15. Metin	206	18	3	2,99	7,10	60,20	Orta Güçlükte
	16. Metin	152	26	4	2,65	8,94	69,02	Orta Güçlükte

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde ikinci kitapta bulunan 8 metinin 152 ile 439 arasında kelimeden oluştuğu görülmektedir. Metinlerdeki cümlelerde bulunan kelime sayıları incelendiğinde en az 3, en fazla 29 kelimeden oluşan cümleler bulunduğu görülmektedir. Bazı

cümlelerin oldukça fazla kelimeye sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun 4. Sınıf öğrencilerinin düzeyinin üzerinde olduğu söylenebilmektedir. Metinlerdeki kelime uzunluklarının 2,65 ile 3,17 hece arasında, cümle uzunluklarının ise 7,10 ile 12,56 kelime arasında, okunabilirlik düzeylerinin ise 43,87 ile 69,02 arasında değiştiği görülmektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri incelendiğinde 6 metnin orta güçlükte, 2 metnin ise zor olduğu görülmektedir.

İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan 40 metin içinde incelenen 16 metnin okunabilir düzeyleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 22

İncelenen Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik Düzeyi	Sayı (N)	Yüzde (%)
Çok Kolay	0	0,00
Kolay	2	12,50
Orta Güçlükte	11	68,75
Zor	3	18,75
Çok Zor	0	0,00
Toplam	16	100,00

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan 40 metin içinde incelenen 16 metnin 2'sinin (%12.50) kolay, 11'inin (%68,75) ve 3'ünün (%18,75) zor olduğu ortaya çıkarılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan metinlerde 152 ile 683 arasında kelime kullanıldığı, az sayıda kelime içeren metinlerin daha ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Güneş (2000), Türkçe metinlerin ilkokul dördüncü sınıf düzeyi için ortalama 400 kelimeden oluşması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda hazırlanan metinlerin 4. Sınıf seviyesine uygun olmadığı söylenebilmektedir.

Araştırma sonunda ilkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bulunan metinlerde bazı cümlelerin oldukça fazla kelimeden oluştuğu ve uzun olduğu belirlenmiştir. Unutulmamalıdır ki kısa ve basit yapılı cümleler, uzun ve karmaşık yapıya sahip cümlelere göre daha iyi ve rahat öğrenilmektedir (Güneş, 2003). Güneş'in (2000, 243), Mc Cullough'tan (1976, 166) yaptığı aktarıma göre, okumanın ilk yılları için hazırlanmış ders kitapları ve yardımcı kitaplarda, metinlerde yer alan cümlelerdeki ortalama kelime sayısının 5'i geçmemesi gerektiğini belirtirken, ikinci sınıf için bu sayının 8, üçüncü sınıf için 9, dördüncü sınıf için 10 ve beşinci sınıf için 11 olması gerektiğini belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde (1995), hazırlanacak ders kitaplarının nitelikleri ile ilgili "Kullanılan kelimeler ve cümle yapıları öğrenci seviyesine uygun olmalıdır." ifadesi kullanılmaktadır. Bunun yanında İlköğretim Türkçe Dersi 1–5. Sınıflar Öğretim Programı'nda (2005, 428), da "Kelimelerde olduğu gibi, çocuk kitaplarında kullanılan metinlerde yer alan cümlelerin de kısa ve basit olması okunabilirliği arttırmaktadır." İfadesi yer almaktadır. Bu bakımdan 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin cümle uzunluklarının 4. Sınıf düzeyine göre düzenlenmesi gerekmektedir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki metinlerin genel olarak 'orta güçlükte' ve 'zor' düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Metinlerin güçlük düzeyleri, öğrencilerin metinler okumaları bakımından önemlidir. Ulusoy (2009), metinlerdeki cümlelerin güçlük düzeyleri ile öğrencilerin seviyelerinin birbirine uyumlu olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirterek, bu durumun metinlerin öğrenciler tarafından kavranması sürecini daha etkili ve uyumlu kılacağını, öğrenmeyi de destekleyeceğini vurgulamaktadır.

Bu bakımdan ders kitaplarının hazırlanma aşamasında, kitaplarda kullanılacak olan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin, ders kitabından faydalanacak olan grubun seviyesine/düzeyine uygun olması göz önüne alınmalıdır. Böylece hem ders kitapları etkili bir şekilde öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme aracı olarak kullanılabilecek, hem de öğrenme-öğretme süreci öğrenciler için verimli bir hal alabilecektir.

Ders kitaplarında kullanılan metinlerin ilgi çekici olması ve kazandırılmak istenen bilgi, beceri, değer vb. ye hizmet etmesinin gerekliliği yanında, öğrenci seviyesi ve gelişim özelliklerinin de dikkate alınması kaliteli bir öğrenme sürecini beraberinde getirecektir. Öğrencilerin düzeyine uygun olan metinler sayesinde öğrenci derste zorlanmayacak, metinleri okurken zevk alacak ve istekle dersi takip edebilecektir.

Günümüzün mevcut eğitim anlayışı, öğrencilerin derse etkili katılımı üzerine odaklandığından, çalışma boyunca vurgulanan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği konusu oldukça güncel ve önemli bir konudur. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğine ilişkin hazırlanmış olan bu çalışmanın ilgili alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmekte olup, konuyla ilgili platformlarda örnek çalışmalarla, makale ve tezlerde konuya ilişin araştırmaların desteklenmesi bilhassa gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi, *Dil Dergisi*, 58, s: 71-74.

Çeçen, M. A. ve Aydemir, F. (2011). *Okul Öncesi Hikaye Kitaplarının Okunabilirlik Açısından İncelenmesi.* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (16), 185-194.

Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma ve Beyin Teknolojisi* (2. Bs.). Ankara: Ocak Yayınalrı.

Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13: 39–48.

Karadağ, R. (2014). Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.

MEB (1995), *Ders Kitapları Yönetmeliği, 2434 Sayılı Tebliğler Dergisi*, Ankara.

MEB (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi 1–5, Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara.

Özay Köse, E. (2009). Biyoloji 9 Ders Kitabında Hücre ile İlgili Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri. *Journal of Arts and Science*, 12, 141-150.

Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de Okuma Seferberliği Çerçevesinde Seçilen Kitapların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Açısından İncelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 645-654.

Temur, T. (2002), *İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulusoy, M. (2009). Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.

Zorba, K., Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 87-101.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa CİN, Giresun Üniversitesi, mustafa.cin@giresun.edu.tr

Arzu ÖZAY, Giresun Üniversitesi, arzuinanc28@gmail.com

Damla KOZAN, Giresun Üniversitesi, damlakozann@hotmail.com

Gözde Bahar ÖVEÇ, Giresun Üniversitesi, gozdebaharovec@gmail.com

ÖZ

Günümüzün tüketim çağı olduğu herkes tarafından kabul gören bir gerçektir. Bu çağ içerisinde dünyaya gelen genç nesiller daha yaşamlarının ilk anlarından itibaren tüketim kültürünün bir parçası olarak toplum içerisinde yerlerini almaktadırlar. Kaynakların sınırlı isteklerin sınırsız olduğu bu kültürün içerisinde dünyaya gelen bireyler bilinçli bir tüketici olmayı ise ilkokul yıllarından itibaren Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ile öğrenmektedirler. 2. Ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan becerilere bakıldığında kaynakların etkili kullanımı becerisinin kazanılmasıyla birlikte öğrencilerin bilinçli birer tüketici olma becerisini de kazanmalarının beklendiği görülmektedir. Hayat Bilgisi dersiyle kazandırılmaya başlanan bilinçli tüketici olma becerisi 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında da yer almaktadır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında bilinçli tüketicilik, "Üretim,Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanının bir konusu olarak ele alınmaktadır. Bu araştırma, Giresun il merkezinde 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilinçli Tüketicilik Düzeyi Ölçeği " veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerine sınıf seviyesi ve cinsiyetin bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için toplanan verilere bağımsız(ilişkisiz) örneklemler için t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin sınıf seviyelerine göre ve cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *İlkokul, bilinçli tüketicilik, eğitim, sosyal bilgiler, hayat bilgisi*

GİRİŞ

Birey yaşadığı sürece tüketicidir. İlk insanlar dahi doğada var olanları kullanarak istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şeyleri tüketmiştir. Günümüz insanı da istek ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tüketim davranışı göstermektedir. Ancak günümüz insanını ilk insanlardan ayıran önemli bir farklılık vardır. O da "üretim"dir. İnsanlar üretime geçmekle birlikte istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasında yalnızca doğaya bağlı kalmamış farklı ürünler de üretmeye başlamıştır. Üretimle birlikte teknolojinin de gelişmesi günümüz insanının kaynak seçeneklerini arttırmış ve bu kaynaklara ulaşım da kolaylaşmıştır. Seçeneklerin bu denli fazla ve kolay ulaşılabilir olması bireylerde seçeneklerin hepsine sahip olma arzusunu doğurmuştur. Bu arzunun varlığı ise bireyleri gerektiğinden fazla tüketmeye yani aşırı

tüketime itmektedir. Artan ve bilinçsizce yapılan tüketim davranışı sebebiyle insanlar çevreye çoğu zaman telafisi güç olan zararlar vermektedirler. Oysaki insanlar, yaşamlarını sürdürebilmek ve gelecek nesillere iyi bir yaşam alanı bırakmak için çevreyi korumak zorundadırlar (Bozyiğit, 2013) .

İnsanların doğaya verdikleri zararlar gelecek nesli tehdit etmektedir. Çünkü üzerinde yaşadığımız dünyanın var olan kaynaklarını tüketme oranımız ve dünyaya saldığımız atıkların oranı son yüz yılda daha önceki yıllara oranla çok daha fazla artmıştır. Bu da dünyamızın kendini yenilemesini ve üretimin artmasını olumsuz etkilemektedir. Bugün dünyamız kendini yenilemek için kapasitesinin 1,5 katına ihtiyaç duymaktadır. Bir başka deyişle gezegenimiz bir yıl içinde tüketilen doğal kaynakları yenilemek için 1,5 yıla ihtiyaç duymaktadır. Bu durum dünyamızın kendini yenilemesi için gereken zamanın üzerinde bir performansı gerektirmektedir. Yapılan araştırmalar dünyamız üzerinde biz tüketicilerin bu günkü şartları değiştirmeden yaşadığımız takdirde, insanlığın kullanabileceği arazi ve kaynaklar için 2030'a gelindiğinde 2, 2050'ye gelindiğinde ise 2,8 gezegene ihtiyaç duyacağını öngörmektedir (World Wildlife Fund [WWF], 2014) .

İsteklerin sınırsız, kaynakların bu denli sınırlı olduğu günümüzde sınırlı kaynakları en verimli şekilde kullanmak ve gelecek nesilleri de bu bilinçle yetiştirmek gerekmektedir. Tüketici olarak bireylerin sorumluluklarını öğrenmesi, bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren eğitim almasıyla gerçekleştirilmelidir. Çünkü tüketim ve tüketicilikle ilgili tutum, davranış ve görüşler yaşamın daha ilk yıllarında oluşmaktadır. Çocuk tüketiciler, gelecekte ekonomiye yön verecek olan bireylerdir. Bu yüzden çocuklar özel bir tüketici grubu olarak değerlendirilmeli ve onlara tüketicilik bilinci oluşturacak bir eğitim verilmelidir. (Kepenkci ve Ökdem, 2013) .

Gelişen teknoloji ve artan üretim bireylerin tüketici olarak aldıkları kararlarda hızla değişim göstermelerine sebep olur. Bu nedenle tüketiciler tüketim kararlarını alırken, bu kararların kendilerine yükledikleri sorumlulukların farkında olmalıdırlar. Bu noktada tüketici eğitimi kaynaklarını doğru kullanmasına, teknolojiye uyum sağlamasına ve bilinçli tüketiciler yetiştirilmesine yardımcı olmalıdır(Knights, 2000).

Jean Piaget 'e göre somut işlemler dönemindeki (7-11 yaş) bir birey, ben merkezci düşünceden uzaklaşarak olayları ve dünyayı daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlar. Bu da bu evredeki çocukların tüketime ilişkin bilgileri bir önceki döneme göre daha iyi algılayabileceğini gösterir (Altıok,2010). İlkokul, dönemine rastlayan bu evrede çocuklar içinde yaşadığı ortamı tanır, bu ortamın döngülerini algılayarak daha bilinçli bir yaşam sürdürebilir ve hem kendisine hem de yaşadığı ortama katkı sağlayabilir (Acar, Ünlü, 2010). Bu evredeki bireylere bilinçli tüketicilik ile ilgili eğitimin verilmesi bireylerin bilinçli tüketicilik kavramını içselleştirmeleri ve yaşam biçimi haline getirmeleri için önemlidir.

İlkokul, bireylerin tüketimle ilgili belli becerileri kazanabilmeleri ve kazandıkları bu becerileri içselleştirebilmeleri için kritik bir dönemdir. Bu nedenle ilkokuldan itibaren öğrencilere zamanlarını ve paralarını nasıl harcayacakları konusunda karar vermelerini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirmelerine fırsat verecek deneyimler kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili uygulamalar, öğrencilere yerinde karar almayı da içeren önemli beceriler kazandırabilir (Brophy ve Alleman, 2007).

Tüketim çılgınlığı gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır. Bu durum da dikkate alınarak hazırlanan ilkokul programlarına bakıldığında sınırsız ihtiyaçların sınırlı kaynaklarla

karşılanması, ürün alımında temel ihtiyaçların ön planda tutulması, savurganlığın önüne geçilmesi, kaliteli, güvenli ve ucuz ürünlerin tercih edilmesi gerektiği ilkokul öğrencilerine öğretilerek bilinçli tüketiciler yetiştirilmek istendiği görülmektedir.

Bilinçli tüketicilik ile ilgili literatürde pek çok tanım vardır. Bunlardan bazıları;

Bilinçli tüketici; ihtiyacı olan ürünün tüketimini yaptığı esnada bu tüketimin öncelikli olarak kendisi için sonrasında ise yaşadığı toplum ve dünya üzerinde doğrudan bir etkisinin olacağı bilincini taşıyan kişiye denmektedir (Kozinets ve Handelman, 2004). Bilinçli tüketici, bir ürün ya da hizmeti satın alırken gerçek gereksinimlerini göz önünde tutar ve satın aldığı ürün ya da hizmetten azami derecede yarar sağlamayı amaçlar. Alışverişin nesnesi değil öznesi olduğunun farkında olan bilinçli tüketici, bütçesi doğrultusunda planlı alışveriş yapar; ürünler arasından kaliteli, sağlıklı, güvenli ve çevreci olanını seçer, ayıplı mal ve hizmete karşı tepkisini gösterir(Sağlam, 2010) .

İlkokul, öğrencileri hayata hazırlayan bir kurum olmanın ötesinde hayatın kendisi olmaktadır. İlkokul; bireyleri yetişkin olduklarında alacakları toplumsal, kültürel ve ekonomik görevleri için hazırlayan, bu görevler için en temel bilgi ve becerileri sağlayan bir eğitim basamağıdır (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000). İlkokul, öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlarken aynı zamanda bilinçli üreticiler ve bilinçli tüketiciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri insanları ve yaşamlarını konu alan ilkokula yönelik bir derstir ve ilkokul programı içinde önemli bir yere sahiptir (Doğanay, 2004). İnsan yaşamı düşünüldüğünde, yaşamının önemli bir kısmının ekonomiyle ilişkili olduğu görülür (Hanna ve Jacks, 1987). Bu durum, insan hayatına etkileri konusunda üretim, dağıtım ve tüketimin öğretilmesini gerekli kılmaktadır (Akhan, 2009).

Geleceğin tüketicileri olan çocukların küçük yaşlardan itibaren bilinçli tüketici olmaları yönünde eğitilmeleri de ilkokulun önemli görevleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda ilkokul programlarında bilinçli tüketicilik konusu birçok dersin öğretim programında yer alan kazanımlarla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. İlkokul döneminde öğrencilere verilen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri öğrencilerin hayatla ilgili konuları öğrendikleri derslerin başında gelmektedir 2005 yılında kabul edilen ilköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarında bilinçli tüketicilik ile ilgili kazanım ve becerilere de yer verildiği görülmektedir. (MEB, 2011).

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleriyle ilgili alan yazın incelendiğinde;

Uyanık (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmada öğrencilerin üst düzey bilinçli tüketiciliğe sahip olduğu, bilinçli tüketicilik düzeylerinin sosyoekonomik çevre, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri ve öğrencilerin harçlık miktarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulunmuştur.

Ersoy ve Papatğa (2015), ilkokul öğrencilerinin hikâyeler yoluyla bilinçli tüketici farkındalıklarının nasıl geliştirildiğini incelemek amacıyla yaptığı araştırmada derslerde tüketim ve tüketicilik ile ilgili hikâyelerin kullanımının öğrencilerin bilinçli tüketici davranışlarını kazanmalarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır

Malbeği ve Sağlam (2013), ilkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi, Üretimden Tüketime adlı ünitenin drama yöntemiyle işlenmesinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarına ve bilgilerin kalıcılığına katkı sağlayan bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlarıdır.

Sağlam (2010), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini incelemek amacıyla *Bilinçli Tüketicilik Düzeyi Ölçeği* geliştirmiş ve bu ölçeği ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tüketici sorumluluğu bilinci,

kalite bilinci ve ölçeğin toplamında anne eğitim durumuna göre bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur.

Altıok (2010) ilköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını kazandırma düzeyini değerlendirmek, yeni öğretim programında hedeflenen davranışlara ulaşılma derecesini, öğrencilerin bilgi ve tutum düzeylerini, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek ve Türkiye-AB öğretim programında yer alan hedefler arasındaki farklılıkları ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırma sonucunda ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel tüketici davranışlarını kazanma düzeyleri arasında, cinsiyetleri arasında, sosyoekonomik düzeyleri arasında ve anne-babanın eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediğini ancak tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Yapılan araştırmalar ışığı altında konunun da önemi dikkate alınarak özel bir tüketici grubu olan çocuklara verilen bilinçli tüketicilik düzeyini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların çoğunlukla ilkokul 4. Sınıf ve daha üst seviyede öğrenim gören öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Halbuki eğitim bir süreçtir ve yaşamın ilk yıllarından itibaren başlar. Aileden sonra temel eğitimin verildiği en önemli kurum ilkokuldur. İlkokul Hayat Bilgisi 1., 2. ve 3. sınıf programlarında da bilinçli tüketicilik ile ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler 4. sınıf programında ise "Üretimden Tüketime" ünitesi kapsamında yer almaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini farklı değişkenler açıcından incelemek ve ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini belirlemektir.

Bu amaçla araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyi nedir?
2. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından bir fark var mıdır?
3. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında sınıf düzeyi değişkenine göre bir fark var mıdır?

ÖNEM

İsteklerin sınırsız kaynakların sınırlı olduğu günümüz dünyasında dünyaya gelen bireyler tüketim çılgınlığının birer parçası olarak hayata adımlarını atmaktadırlar. Tüketim çılgınlığı içerisinde dünyaya gelen yeni nesil, tüketim çılgınlığına kapılmadan bilinçli birer tüketici olmayı önce ailelerden daha sonra ise okullarda öğrenmektedirler.

Araştırma tüketici eğitimin verilmeye başlandığı ilkokul yıllarından itibaren öğrencilere ne düzeyde tüketici bilinci kazandırıldığının bilinmesi ve bu bilgiler ışığında gelecek yıllarda verilecek tüketici eğitiminin kapsamının düzenlenmesi açısında önemli görülmektedir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilinçli tüketiciliklerinde farklılaşma olup olmadığının bilinmesi tüketici eğitiminin bu farklılığın da göz önüne alarak düzenlenmesi bakımından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma tarama araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Tarama araştırmaları belli bir konu ya da olayla ilgili görüş, yetenek, tutum vb. özellikleri ortaya koymak için yapılan araştırmalardır. Tarama araştırmalarında var olan problem durumunu belirlemek için test, anket, görüşme gibi bilgi toplama araçları kullanılır. Tarama araştırmaları, sosyal bilimlerde, yaygın olarak, büyük kitlelerin (cinsiyet, yaş, medeni hal, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibi)

araştırmaya konu özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır (Can, 2016,s.8).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Giresun ilinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullarda öğrenim gören öğrenciler arasından tabakalı örnekleme (stratifed sampling) yoluyla seçilen 196 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme; evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz, Kılıç Çakmak, 2014, s.86). Örnekleme alınan 196 öğrencilerden 13 tanesi sorularda boşluk bıraktığı ve bazı sorularda iki seçeneğe de işaretleme yaptıkları için araştırma dışında bırakılmıştır. Bunun sonucunda ölçek verileri değerlendirmeye alınacak öğrenci sayısı 183 olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 67 tanesi 3. Sınıf iken 116 tanesi 4. Sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafında geliştirilen "Bilinçli Tüketicilik Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında öncelikle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri öğretim programı incelenerek literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda "Aile Ekonomisi Bilinci" , "İstek ve İhtiyaç Bilinci" , "Planlı Bütçe Bilinci" , "Tüketici Bilinci" ve "Kaynakların Etkili Kullanımı Bilinci" olmak üzere 5 ana tema belirlenmiştir. Bu temalara göre hazırlanan toplam 38 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak bazı maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddelerde de düzeltme yoluna gidilmiştir. Yapılan düzeltmeler ve çıkarılan maddeler sonucunda 28 maddeden oluşan Üçlü Likert Tipi Ölçek hazırlanmıştır. Likert ölçeğinde "Evet" , "Hayır" ve "Bazen" derecelendirmesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan 183 ilkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencisine araştırmacı tarafından geliştirilen *Üçlü Likert Tipi Bilinçli Tüketicilik Düzeyi Ölçeği* uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ölçekte bulunan "Evet" , "Hayır" ve "Bazen" maddeleri "Evet (1)" , "Hayır(2)" ve "Bazen(3)" olacak şekilde puanlanmıştır. Ayrıca olumsuz ifade içeren maddelere (M.1 , M.2, M.9, M.12, M.13, M.14, M.20, M.23) verilen puanlar tersine çevirme işlemi gerçekleştirilerek ölçek sonuçlarında yeniden puanlama yapılmıştır

Verilerin analizinde öncelikle toplanan veriler SPSS 17.0 paket programına yüklenmiş ve araştırma kapsamında cevapları aranan sorular ile ilgili veriler bu program ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda verilerin öncelikle frekans, aritmetik ortalama ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenirliği test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği test etmek için maddelere verilen cevapların *cronbach alpha* (α) katsayılarına bakılmıştır. Cronbach alpha değeri hesaplanırken her bir madde için tek bir α değeri olabileceği gibi tüm soruların ortalama bir α değeri de olabilir. Tüm sorular için elde edilen α değeri o anketin toplam güvenirliğini gösterir ve 0.7'den büyük olması beklenir bu değerden düşük α değerleri anketin zayıf güvenirliği olduğunu, α>0.8 olması ise anketin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin α değerinin 0,7 den büyük olması için güvenirliği etkileyen M.5, M.6, M.12 ve M.20 maddeleri ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin güvenirliği 0,70 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme aracının güvenirliği test edildikten sonra veri analizine parametrik testlerden biri olan ilişkisiz örneklemler için t testi uygulanarak devam edilmiştir. Farklı gruplardan elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olup olmadığını belirlemek için yapılan parametrik test ilişkisiz (bağımsız) örneklemler için t testi (Independant Samples t Test) olarak adlandırılır (Can, 2016).

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya Giresun ilinde öğrenim gören toplam 196 öğrenci katılmıştır. Ancak bu öğrencilerin 13 tanesi hatalı işaretleme ve birden fazla seçenek işaretleme gibi yanlışlar yaptıkları için değerlendirme kapsamına alınmamıştır. Bu doğrultuda değerlendirme kapsamına alınan 183 öğrenci ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin ölçeğin kişisel bilgiler kısmına verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 1
Örneklem gurubuna ilişkin bilgiler

Sınıf	Cinsiyet	*f*	%
3	Kız	41	22,40
	Erkek	26	14,21
	Toplam	67	36,61
4	Kız	63	34,43
	Erkek	53	28,96
	Toplam	116	63,39

Araştırmaya katılan öğrencilerin 116'sının (% 63,39) ilkokul 4. sınıf , 67'sinin (% 36,61) ilkokul 3. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan 183 öğrencinin 104'ünün (% 56,83) kız, 79'unun (% 43,17) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğine verilen yanıtların puan dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 183 öğrencinin verdiği yanıtlar puanlandığında en yüksek puan 54, en düşük puan ise 24 olarak bulunmuştur. İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçeğin puanlanması sonucu bulunan aritmetik ortalama puanı 31,48'dir. Öğrencilerin aldıkları puanlara bakıldığında, Tablo 3'te de görüldüğü gibi, grubun % 47,4'nün (81 kişi) aritmetik ortalamanın üzerinde puan aldığı söylenebilir. Grubun büyük çoğunluğu (22 kişi) ise 29 puan almıştır. En yüksek puanı (54 puan) yalnızca 1 kişi almıştır. En düşük puanı (24 puan) ise 8 kişi almıştır.

Tablo 2
Puan dağılımına ilişkin bulgular

$\bar{X}$	S.S.	Max Puan	Min Puan
31,48	5,260	54	24

Tablo 3
Bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden alınan puanlara ilişkin bulgular

Puan	*f*	%	Yığılmalı %
24	8	4,4	4,4
25	7	3,8	8,2
26	7	3,8	12,0
27	19	10,4	22,4

28	21	11,5	33,9
29	22	12,0	45,9
30	12	6,6	52,5
31	6	3,3	55,7
32	15	8,2	63,9
33	12	6,6	70,5
34	10	5,5	76,0
35	10	5,5	81,4
36	8	4,4	85,8
37	1	0,5	86,3
38	9	4,9	91,3
39	3	1,6	92,9
40	1	0,5	93,4
42	4	2,2	95,6
43	2	1,1	96,7
45	3	1,6	98,4
46	1	0,5	98,9
48	1	0,5	99,5
54	1	0,5	100,0
Toplam	183	100,0	

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğine verilen yanıtlara ilişkin % ve *f* dağılımları Tablo 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 4
Ölçek maddelerine verilen yanıtların *f* ve % dağılımlarına ilişkin bulgular.

	Evet		**Hayır**		**Bazen**	
M.1. Yeterince ayakkabım olsa bile yeni bir ayakkabı alınmasını isterim	163	89,1	8	4,4	12	6,6
M.2. Beğendiğim her şeyi almak isterim	19	10,4	105	57,4	59	32,2
M.3. İstediğim oyuncağı almak için para biriktiririm	152	83,1	12	6,6	19	10,4
M.4. Elimdeki paraya göre harcama yaparım	142	77,6	23	12,6	18	9,8
M.7. Alışverişe çıktığımda neler alacağımı bir yere yazarım	134	73,2	24	13,1	25	13,7
M.8. Okul alışverişimi yapmadan önce eksiklerimi dikkate alarak bir alışveriş listesi oluştururum	144	78,7	18	9,8	21	11,5
M.9. Alışveriş listemde istediğim oyuncak her zaman ilk sırada yer alır	11	6,0	138	75,4	34	18,6
M.10. Harçlığımı hesaplı kullanırım, israf etmem	153	83,6	14	7,7	16	8,7
M.11. Harçlıklarımdan artan parayı kumbarama atarım	158	86,3	7	3,8	18	9,8
M.13. Reklamlarda gösterilen her ürün en iyi üründür	151	82,5	16	8,7	16	8,7
M.14. En iyi ürün en pahalı üründür	66	36,1	86	47,0	31	19,9

M.15. Alışveriş yaptıktan sonra fişini alırım	165	90,2	8	4,4	10	5,5
M.16. Aldığım ürünün faturasını ve garanti belgesini saklarım	147	80,3	21	11,5	15	8,2
M.17. Marketten aldığım ürünün son kullanma tarihine bakarım	169	92,3	1	0,5	13	7,1
M.18. Aldığım gıda bozuk çıkarsa fişimle birlikte aldığım yere iade ederim	164	89,6	8	4,4	11	6,0
M.19. Aldığım ürünün son kullanma tarihi geçmişse ürünü iade ederim	154	84,2	17	9,3	12	6,6
M.21. Ambalajı sağlam olmayan ürünleri satın almam	122	66,7	40	21,9	21	11,5
M.22. Açıkta satılan simit, lahmacun, tatlı vb. gıdaları satın almam	118	64,5	31	16,9	34	18,6
M.23. Süt, ayran ve doğal meyve suları yerine gazlı içecekleri tercih ederim	27	14,8	137	74,9	19	10,4
M.24. Beslenme çantama evde hazırlanmış doğal gıdalar ve taze meyveler koyarım	132	72,1	24	13,1	27	14,8
M.25. Dişlerimi fırçalarken musluğu kapatırım	173	94,5	1	0,5	9	4,9
M.26. Gereksiz yanan ışıkları kapatırım	176	96,2	1	0,5	6	3,3
M.27. Atık pilleri geri dönüşüm kutusuna atarım	156	85,2	10	5,5	17	9,3
M.28. Kâğıt, cam ve plastik kutuları geri dönüşüm kutusuna atarım	149	81,4	18	9,8	16	8,7

Ölçek maddelerine verilen yanıtlara bakıldığında öğrencilerin "*Gereksiz yanan ışıkları kapatırım*" (%96,2) , "*Dişlerimi fırçalarken musluğu kapatırım.*" (%94,5) "*Atık pilleri geri dönüşüm kutusuna atarım* (%85,2), " *Kâğıt, cam ve plastik kutuları geri dönüşüm kutusuna atarım" (%*81,4) maddelerine evet yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu maddelere bakıldığında öğrencilerin "kaynakları etkili kullanma" becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Tasarruflu olma ile ilgili maddelere verilen yanıtlara bakıldığında "*Harçlıklarımdan artan parayı kumbarama atarım." (%*86,3) , *"İstediğim oyuncağı almak için para biriktiririm"* (%83,1), *"Harçlığımı hesaplı kullanırım, israf etmem"* (%83,6), *"Elimdeki paraya göre harcama yaparım"* (%77,6) maddelerine "evet" yanıtının verilmesi *"Yeterince ayakkabım olsa bile yeni bir ayakkabı alınmasını isterim."* (%89,1), "*Alışveriş listemde istediğim oyuncak her zaman ilk sırada yer alır*" (%75,4), "*Beğendiğim her şeyin alınmasını isterim*" (%57,4) maddelerine ise "hayır" yanıtının verilmesi öğrencilerin tasarruflu olma eğiliminde olduklarını ve ihtiyaçları ile istekleri arasında ayrım yapabildiklerini düşündürmektedir. Öğrencilerin "*Marketten aldığım ürünün son kullanma tarihine bakarım*" (%92,3), "*Alışveriş yaptıktan sonra fişini alırım*" (%90), *" Aldığım gıda bozuk çıkarsa fişimle birlikte aldığım yere iade ederim"* (%89,6), "*Aldığım ürünün son kullanma tarihi geçmişse ürünü iade ederim*"(%84,2), *"Aldığım ürünün faturasını ve garanti belgesini saklarım"* (%80,3), *"Okul alışverişimi yapmadan önce eksiklerimi dikkate alarak bir alışveriş listesi oluştururum"* (%78,7), "*Alışverişe çıktığımda neler alacağımı bir yere yazarım"* (%73,2), "*Beslenme çantama evde hazırlanmış doğal gıdalar ve taze meyveler koyarım"* (%72,1), "*Ambalajı sağlam olmayan ürünleri satın almam*" (%66,7), *Açıkta satılan simit, lahmacun, tatlı vb. gıdaları satın almam* (%64,5) maddelerine verdikleri "evet" yanıtı ile

" *Reklamlarda gösterilen her ürün en iyi üründür"* (%82,5), "Süt, ayran ve doğal meyve suları yerine gazlı içecekleri tercih ederim" (%74,9) maddelerine "hayır" yanıtı vermeleri öğrencilerin alışveriş sırasında uyulması gereken kuralların bilincinde olduklarını göstermektedir. Buna rağmen "*En iyi ürün en pahalı üründür*" maddesine öğrencilerin %47,0'si "hayır" derken %36,1'i evet demiştir. Bu oranlar öğrencilerin en iyi ürünü en pahalı ürün olarak gördüklerini düşündürmektedir.

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerine sınıf seviyesinin anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla 3. sınıf öğrencilerinin *bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden* aldıkları puanların ortalamaları ile 4. sınıf öğrencilerinin *bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden* aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için verilere *ilişkisiz(bağımsız) örneklemler için t testi* uygulanmıştır. Bu test sonucunda ulaşılan verilere ait tablo, Tablo 5. ile gösterilmiştir.

Tablo 5
Sınıf seviyelerine göre bilinçli tüketicilik düzeyinin ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	p	t
3	67	32,43	5,419	0,063	1,873
4	116	30,93	5,109		

Tablo 5'te de görüldüğü gibi 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_4$ = 30,93) 3. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}_3$ = 32,43) düşük bulunmuştur. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için *ilişkisiz örneklemler için t testinin* uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda t değeri 1,873 bulunmuştur. Testin p değeri ise 0,063 olarak bulunmuştur. Bu değer p>0,05 olduğu için İlkokul 3. ve 4. sınıfların bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durumda 3. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri ile 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ve düzeylerin benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Kız ve erkek öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklemler için t testi ile test edilmiştir. Test sonuçları Tablo 6. ile gösterilmiştir.

Tablo 6
Cinsiyet değişkenine göre bilinçli tüketicilik düzeyinin ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	$\bar{X}$	SS	p	t
Erkek	89	32,17	5,703	0,085	1,730
Kız	94	30,83	4,742		

Kız öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}_{\text{Kız}}$=30,83) erkek öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Erkek}}$ = 32,17) düşük bulunmuştur. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını

belirlemek için verilere ilişkisiz örneklemler için t testi uygulanmıştır. Test sonucunda t puanı 1,730 bulunmuştur. Testin p değeri ise 0,085 olarak bulunmuştur. Bulunan p değeri p>0,05 olduğu için kız öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri ile erkek öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin benzer düzeyde bilinçli tüketiciliğe sahip olduğu söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.

Sonuçlar

İlkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerine cinsiyet ve sınıf seviyesinin etkisinin olup olmadığı incelenen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen *bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeği* kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Giresun ilinde öğrenim gören 183 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencisinden toplanan veriler SPSS 17.0 paket programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ait sonuçlar şöyledir;

Öğrencilerin *bilinçli tüketicilik düzeyi ölçeğinden* aldıkları puanların dağılımına bakıldığında grubun %47,4'ünün aritmetik ortalamanın (X =31,48) üzerinde puan aldığı görülmektedir. Öğrencilerin %52,6'sı ise aritmetik ortalamanın altında puan almıştır. Öğrencilerin puanlarının normale yakın bir dağılım sergilemesi öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Uyanık (2015), yaptığı araştırmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin ailenin sosyoekonomik durumu, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, anne ve babanın çalışma durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sağlam (2010), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeyleri ile ilgili yaptığı araştırmasında bilinçli tüketicilik düzeyinin tüketici sorumluluğu bilinci, kalite bilinci ve ölçeğin toplamında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuştur. Akyüz (2009) ise yaptığı araştırmada farklı sosyoekonomik özelliklere sahip öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerinin farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin en çok "evet" yanıtı verdikleri maddelerin kaynakların etkili kullanımı ve tasarruf yapma ile ilgili olan "*Gereksiz yanan ışıkları kapatırım*." (%96,2) ve "*Dişlerimi fırçalarken musluğu kapatırım*" (%94,5) maddeleri ve alış veriş sırasında uyulması gerek kurallara ilişkin "*Marketten aldığım ürünün son kullanma tarihine bakarım.*"(%92,3) maddesi ile "*Alışveriş yaptıktan sonra fişini alırım.*"(%90,2) maddesi olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bilinçli bir tüketici olarak en çok dikkat ettikleri davranışların tasarrufa yönelik davranışlar ve alış veriş sırasında uyulması gereken kurallara ilişkin davranışlar olduğunu göstermektedir

İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeyine sınıf seviyesinin bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için toplanan verilere *bağımsız (ilişkisiz) örneklemler için t testi* uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda t değeri 1,873, testin p değeri ise 0,063 olarak bulunmuştur. Bu değerin p> 0,05 olması sınıf seviyesinin bilinçli tüketicilik düzeyine anlamlı bir etkisi olmadığı göstermektedir. Altıok ve Babaoğul (2015), ilköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını kazandırma düzeyine ilişkin yaptıkları araştırmada, öğrencilerin bilinçli tüketicilik ile ilgili genel bilgi düzeylerini, devam ettikleri sınıflar açısından incelediğinde belirgin farklılıklar gözlemlenmediğini ortaya koymuşlardır. Akyüz(2009) yaptığı araştırmada öğrencilerinin tüketicilik bilinç düzeylerinin yaş faktörüne göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Cinsiyet değişkeninin ilkokul öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerine bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için ölçekten alınan verilere *bağımsız (ilişkisiz) örneklemler için t testi* uygulanmıştır. Yapılan uygulamanın t değeri 1,730, p değeri ise 0,085

bulunmuştur. Hesaplanan p değeri p>0,05 olarak bulduğu için bilinçli tüketicilik düzeyinin kız ve erkek öğrencilere göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani cinsiyet değişkeninin bilinçli tüketicilik düzeyine bir etkisi olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Uyanık (2015) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik durumlarını incelediği çalışmasında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini sonucuna ulaşmıştır.

4.2. Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda bilinçli tüketicilik eğitimi ile ilgili şu önerilerde bulunulabilir.

- Tüketici eğitiminde öğrencilerin yaş grupları, cinsiyetleri, sosyoekonomik farklılıklarının da dikkate alınarak hazırlandığı bir program okul öncesi dönemden itibaren uygulanmaya başlanmalıdır.
- Tüketici eğitimi ailede başlamaktadır. Bu nedenle ailelere tüketicilik bilinçlerini artıracak eğitimler verilmelidir.
- Öğrencilerin bilinçli tüketicilik düzeylerini etkileyen farklı değişkenlerin (reklamlar, ürünlerin özellikleri, öğrencinin arkadaş çevresi, öğretmenlerin tutumları vb.) araştırıldığı çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akhan, N. E. Sosyal Bilgilerde Ekonomi Konularının Öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 163-178). Ankara: Pegem A Yayınları, (2009).

Akyüz, Z. İlköğretim Çağındaki Öğrencilerin Tüketim Davranışları Ve Tüketicilik Bilinç Düzeyi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara ,2009.

Altıok ,N.*İlköğretim Programlarının Bilinçli Tüketici Davranışlarını Kazandırma Düzeyine İlişkin Bir Araştırma,* Ankara, 2010.

Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö.E., Kılıç Çakmak, E.,(2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı). PegemA Yayıncılık. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. Sosyal Bilimler İçin İstatistik. *Pegem Akademi Yayıncılık, 15*, 109-110 , (2015).

Creswell, J. (2012). Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluatin Quantitative And Qualitative Research. Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır? İ. Yazar (Ed.), *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri* içinde (s. 204-215). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Ersoy, A., Papatğa, E. "İlkokul Öğrencilerinin Hikâyeler Aracılığıyla Bilinçli Tüketici Farkındalığının Geliştirilmesi." *Eğitimde Politika Analizi* Cilt:4. Sayı:1. Sayfa 61-78. (2015).

FERMAN, M. (1993). *Tüketicinin korunması meselesine gelişimci bir yaklaşım.* İstanbul: İTO Yayınları

Hanna, P. R., & Jacks, L. L. (1987). *Assuring quality for the social studies in our school*. California: Stanford University.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık

Kozinets, R.V. ve Hendelman, J.M. (2004). Adversaries of consumption: Conumer movements, activism and ideology. *Journal of Consumer Research, 31,* 691-704.

Malbeleği, F. ve Sağlam, H. İ. "**İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketiciliğe İlişkin Görüşleri**" ,OMU Eğitim Fakültesi Dergisi ,Vol. 321 ,pp. - ,ISSN:1300-302X ,DOI: ,Haziran ,2013 ,

McNeal, J.U. (2007). *On becoming a consumer. The development of consumer behavior patterns in childhood.* Oxford: Elsevier.

Odabaşı, Y. (2006). *Tüketim kültürü (Üçüncü Baskı).* İstanbul: Sistem Yayınları.

SAĞLAM,H.I. **"İlköğretim Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi."** ,Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri ,Vol. 104 ,pp. 2531 - 2568 ,ISSN: ,DOI: , ,2010 ,

SAVAŞ , B. *Tüketici – Tüketici Etkileşiminin, Tüketici Satın Alma Kararları Ve Memnuniyet Düzeylerine Etkisi: Kastamonu İli Örneği , (*2015)

Türk Dil Kurumu (TDK). (2016). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56d2bd4d09beb5.62668527 Adresinden 26.02.2016 tarihinde alınmıştır.

Uyanık, C. "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Tüketicilik Durumlarının İncelenmesi". Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, (2015).

Ünlü, Didem, Betül Acar. "Ekolojik Çocuk Akademisi ve Çevre Eğitimi Temelli Ekoloji Eğitimine Yeni Bir Bakış Açısı." *International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, Antalya*. 2010.

Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M. (2000). İlköğretimde öğrenme-öğretme süreci ve öğretmen rolü. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (I. Cilt, s. 452-461). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.

EKLER

Ek.1.

BİLİNÇLİ TÜKETİCİLİK DÜZEYİ ÖLÇEĞİ

Sınıfı: 3(…)
4(…)

Cinsiyet : *Kız* (….) ***Erkek*** (…..)

Aşağıdaki maddeleri okuyunuz ve kendinize göre en uygun olanının karşısına (X) işareti koyunuz.

	vet	**ayır**	**azen**
1. *Yeterince ayakkabım olsa bile yeni bir ayakkabı alınmasını isterim*			
2. *Beğendiğim her şeyi almak isterim*			
3. *İstediğim oyuncağı almak için para biriktiririm*			

4. Elimdeki paraya göre harcama yaparım			
5. Ailemin aylık gelirini bilirim			
6. Aile bütçesine göre harçlığımın miktarı değişebilir			
7. Alışverişe çıktığımda neler alacağımı bir yere yazarım			
8. Okul alışverişimi yapmadan önce eksiklerimi dikkate alarak bir alışveriş listesi oluştururum			
9. Alışveriş listemde istediğim oyuncak her zaman ilk sırada yer alır			
10. Harçlığımı hesaplı kullanırım, israf etmem			
11. Harçlıklarımdan artan parayı kumbarama atarım			
12. Planlı harcama yaparken her zaman en ucuz olanı alırım			
13. Reklamlarda gösterilen her ürün en iyi üründür			
14. En iyi ürün en pahalı üründür			
15. Alışveriş yaptıktan sonra fişini alırım			
16. Aldığım ürünün faturasını ve garanti belgesini saklarım			
17. Marketten aldığım ürünün son kullanma tarihine bakarım			
18. Aldığım gıda bozuk çıkarsa fişimle birlikte aldığım yere iade ederim			
19. Aldığım ürünün son kullanma tarihi geçmişse ürünü iade ederim			
20. Aldığım ürün bozuk çıkmışsa çöpe atarım			
21. Ambalajı sağlam olmayan ürünleri satın almam			
22. Açıkta satılan simit, lahmacun, tatlı vb. gıdaları satın almam			
23. Süt, ayran ve doğal meyve suları yerine gazlı içecekleri tercih ederim			
24. Beslenme çantama evde hazırlanmış doğal gıdalar ve taze meyveler koyarım			
25. Dişlerimi fırçalarken musluğu kapatırım			
26. Gereksiz yanan ışıkları kapatırım			
27. Atık pilleri geri dönüşüm kutusuna atarım			
28. Kâğıt, cam ve plastik kutuları geri dönüşüm kutusuna atarım			



ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Ömer Faruk SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sonmez.omerfaruk@gmail.com

Eser İRŞİ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, eserirsi@hotmail.com

Maksut ÖNLEN, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, maksutonlen@gmail.com

Uğur POLAT, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ugur_polat325@hotmail.com

ÖZ

Kavram olarak bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar olarak şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımı kişiden kişiye farklılık gösterse de değerler temelde, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Bu açıdan bakıldığında değerlerin eğitim ortamlarında olması kaçınılmaz hale gelmektedir. Özellikler ilkokuldan itibaren içselleşmesi gereken bir kavramdır değerler. Özellikle öğretim programlarında nasıl ve ne kadar yer aldığı önemlidir. Çünkü bu programların paydaşı olan öğrenciler yarının toplumunu oluşturacaktır. Bu araştırmada da ortaokul programlarında değerler ve değerler eğitiminin analizi yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda şuandaki güncel olan 5, 6, 7, ve 8. Sınıfları ilgilendiren Sosyal Bilgiler (2005 Programı), Türkçe (2015 Programı) , Fen Bilimleri (2013 Programı), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2010 Programı) programlarına değer ve değer eğitimi açısından bakılmıştır. Bu bağlamda, ortaokul kapsamındaki ilgili derslerin programları incelenmiş; kazanım, beceri, doğrudan verilecek değer gibi unsurlar kapsamında değerler ve değerler eğitimine hangi derste ne kadar ve ne şekilde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, nitel araştırmaya yönteminin doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma sonucunda Sosyal bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarında değerler eğitimine yüzdelik olarak daha fazla yer verilirken, Türkçe ve Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarında değerlere daha düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer eğitimi, Öğretim Programı, Ortaokul

VALUES EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL CURRICULUMS

ABSTRACT

In conceptual terms; it is defined as common thoughts, purposes, essential moral principles or beliefs that are considered accurate and necessary by many members of a social group or society for sustaining their existence, unity, function and continuation. Even though they are defined differently from person to person, values basically indicate what is important to individuals that form society and what should be preferred and how to live, in short. Considering from this point of view; it becomes inevitable for values to be involved in educational environments. The concept of values should be internalized especially as from primary school. How and to what extent they are involved in curriculums is of particular importance. Because students that are shareholders of these curriculums will create the society of tomorrow. This study tries to analyze values and values education in secondary school curriculums. In this context, the study examined the current curriculums of Social Studies (2005 Curriculum), Turkish (2015 Curriculum), Sciences (2013 Curriculum), Education of Religion and Ethics (2010 Curriculum) being taught to 5,6,7, and 8. grade students in terms of values and values

education. In this regard, curriculums of relevant secondary school lessons were examined for the purpose of determining which lessons included values and values education and how they included them within the scope of elements like acquisitions, skills and values to be given directly. The study was conducted by using document analysis technic, which is among qualitative research methods. As a result of the study, it was determined that while curriculums of Social Studies and Education of Religion and Ethics included the values education at a higher rate; the lessons of Turkish and Sciences included values in their acquisitions at a lower rate.

Keywords: Value, Values Education, Curriculum, Secondary School

GİRİŞ

Değer kavramı, günümüzde kullanım alanlarına göre farklı tanımlamalara tabi tutulmaktadır. Sözlüklerde ise bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Uysal (2003:52) ise değeri; insanın değerini koruyan ve ona değer kazandıran şey olarak ifade etmiştir Değer kavramı sosyal bilimlerin özellikle de eğitimin üzerinde çalıştığı önemli bir kavram olmuştur. Değerler toplumdan topluma farklılık gösterdiklerinden, bu durum onların eğitim sisteminde işledikleri değerleri de değiştirmektedir. Yapılan araştırmalar, toplumların farklı değerleri benimsediklerini göstermektedir (Güzel Candan ve Ergen 2014: 136).

Değerler davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Eylem ve davranışlarımızın yerindeliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlakiliğini belirlemeye hizmet eden, ilke ve standartlardır. Bir davranışın veya ama ve hedefin diğerinden daha üstün olduğuna kabul ettiğimiz değerlerle karar veririz. Birey değerlerinin etkisiyle oluşturduğu düşünce yapısıyla dünyayı anlamaya, sosyal çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışır (Hökelekli, 2013, 288). Değerler, merkezinde insan olan ve insanı değerli kılabilen niteliklerdir (Yaman 2012: 17-18). Bu bağlamda değerler, toplumun ideal benliğinin göstergesidir. Bunlara bağlılık geleneklerin oluşumuna katkıda bulunur. Değerlerin oluşturduğu bir kültür vardır. Bu kültür gerçeğe saygı, hakkaniyet, kişisel bütünlük, sevgi kuramlarına dayanır (Coşkun ve Yıldırım, 2009: 312).

Yirminci yüzyılın başından itibaren, bilimsel ve teknolojik alanda hızlı gelişmeler ve değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerin ortaya çıkardığı birtakım olumsuz durumlar toplumun genelini ciddi bir şekilde etkilemektedir. Günümüz dünyasında, hızla gelişen sosyal sorunlara; şiddet olayları, cinayet, terör, intihar, hırsızlık, yolsuzluk, sorumsuzluk, hoşgörüsüzlük, saygısızlık gibi olumsuz durumlar örnek verilebilir. Tabii ki bundan bütünü itibariyle toplum ve toplumu oluşturan gençler ve çocuklar gibi kesimler yoğun şekilde etkilenmektedirler (Aladağ, 2012: 124).

Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak değerlerin yeni nesillere aktarılabilmesi ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim düşünülemez. Bu yüzden, eğitimin hedeflerinden biri toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir. Değişen değerlerin yerine uygun olan yeni değerler koymaktır. İyi bir karakter yapılanması için okulda yapılması gereken değerler eğitimi genel olarak örtük ve açık program örüntüleri ile eğitim gören öğrencilere temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003, 79, akt. Hökelekli 2012).

Değerler eğitiminde amaç çocukların kendilerine ve topluma yararlı olacak temel değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmalarıdır. Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkararak; kişiliğin çok yönlü gelişimini sağlamak; iyi bir insan olmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve bu donanımın devamını sağlamaktır (Aydın ve Gürler, 2012: 16).

Günümüzün sosyal ve teknolojik gelişmeleri, toplumların ve devletlerin geleceğinin garanti altına alınabilmesi için nitelikli bir değer eğitimi karakter eğitimi anaokulundan yüksek öğretime tüm eğitim kurumlarımızda belirli yönleriyle verilmesi gereken eğitim faaliyetidir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı şuandaki güncel olan 5, 6, 7, ve 8. Sınıfları ilgilendiren Sosyal Bilgiler (2005 Programı), Türkçe (2015 Programı) , Fen Bilimleri (2013 Programı), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2010 Programı) programlarına değer ve değer eğitimi açısından bakılarak değerler açısından programların görünümünü ortaya koymak ve kazanım, beceri, doğrudan verilecek değer gibi unsurlar kapsamında değerler ve değerler eğitimine hangi derste ne kadar ve ne şekilde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Doküman incelenmesi yoluyla elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s.140-143). Çalışmada ilgili programlar değerler ve değerler eğitimi açısından 5, 6, 7, ve 8. Sınıfları ilgilendiren Sosyal Bilgiler (2005 Programı), Türkçe (2015 Programı), Fen Bilimleri (2013 Programı), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2010 Programı) incelenmiştir.

Bulgular

Çalışma kapsamında, ortaokul 5., 6., 7., ve 8. sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programında yer alan kazanımlar «Değerler ve Değerler Eğitimi» bağlamında incelenmiş ve önemli bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan ders programlarında yer alan kazanım cümleleri değerler açısından incelenmiş, kazanım cümleleri ve bu kazanım cümlelerinin oluşturduğu sayısal verileri ortak değer teması etrafında gruplandırılarak tablo haline getirilmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular şu şeklidedir:

Çalışma kapsamında öncelikle araştırmaya konu olan derslerin programlarında yer alan ve incelenecek kazanım sayıları tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamında Derslerde İncelenen Kazanım Sayıları

Dersin Adı	**5. Sınıf**	**6. Sınıf**	**7. Sınıf**	**8. Sınıf**	**Toplam Kazanım**
Sosyal Bilgiler	46	43	39	-	**128**
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	47	47	49	44	**187**
Türkçe	248	-	-	234	**482**
Fen ve Teknoloji	196	199	204	197	**796**
Toplam Kazanım	**537**	**289**	**292**	**475**	**1593**

Araştırma kapsamında yer alan Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji derslerinin programları incelenmiş ve incelenen kazanım sayıları

Tablo-1'de belirtilmiştir. Tablo-1incelendiğinde Sosyal Bilgiler ders programında 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde 128 kazanımın, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programında 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde 187 kazanımın, Türkçe ders programında 5. sınıf düzeyinde 248, 8. sınıf düzeyinde 234 (6., 7., ve 8. sınıf programları ortak olduğu için 6. ve 7. sınıf düzeyine sayısal veri girilmemiştir) olmak üzere toplam 482 kazanımın, Fen ve Teknoloji dersinde 796 kazanımın incelendiği görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenecek olan kazanımların sayısal verileri tablolaştırıldıktan sonra ders programındaki kazanımlar değerler açısından incelenmiş ve ortak değer ifade eden kazanım cümleleri gruplandırılmıştır. Gruplandırma sonucunda ulaşılan bulgular şu şekilde tablo haline getirilmiştir:

Tablo 2: Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarında Değer İfade Eden Kazanım Cümleleri

Değer	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımları
Sorumluluk (6 Kazanım)	- Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir. (5.1.3.) - Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. (6.1.4.) - Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur. (6.4. 3.) - Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir. (7.2.3.) - Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder. (7.7.3.) - Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır. (7.7.4.)
Estetik (4 Kazanım)	- Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır. (5.2.1.) - Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir. (6.3. 9) - Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir. (7.3.5.) - Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.(7.3.6.)
Doğal Çevreye Duyarlılık (6 Kazanım)	- Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır. (5.3.1.) - Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. (5.3.2.) - Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafî özellikleri ilişkilendirir. (5.3.3.) - Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir. (5.3.4.) - Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafî özelliklerini ilişkilendirir. (5.3.5.) - Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır. (6.4.4.)

Çalışkanlık (1 Kazanım)	- İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir. (5.4.7.)
Bilimsellik (10 Kazanım)	- Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır. (5.5.3.) - Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir. (5.5.4.) - Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler. (5.5.5.) - Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir. (5.5.6.) - Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar. (6.1.3.) - Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder. (6.7.5.) - İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarına örnekler verir.(7.4.1.) - Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir. (7.4.3.) - 15-19.yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini fark eder. (7.4.4.) - Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir. (7.4.5.)
Dayanışma (3 Kazanım)	- Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir. (5.6.4.) - Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder. (6.5.4.) - Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder. (6.7.3.)
Bayrağa ve İstiklal	- Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.(5.7.5.)
Kültürel Mirasa Duyarlılık (5 Kazanım)	- Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir. (5.8.4.) - Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder. (5.8.5.) - Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.(6.3.1.) - Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir. (6.3.8.) - Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.(7.3.7.)

Saygı (Hak ve Özgürlüklere Saygı) (4 Kazanım)	- Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur. (6.6.3.) - Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar. (6.6.5.) - Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. (7.1.4.) - Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar. (7.1.5.)
Hoşgörü (1 Kazanım)	- Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir. (7.3.4.)
Dürüstlük (1 Kazanım)	- Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.(7.5.5.)

Sosyal Bilgiler ders programında yer alan kazanımlar değer ifade etme yönünden incelenmiş ve değer ifade eden kazanımlar Tablo-2'de belirtildiği şekilde gruplandırılmıştır. Tablo-2 incelendiğinde sosyal bilgiler ders programında yer alan sorumluluk, estetik, doğal çevreye duyarlılık, çalışkanlık, bilimsellik, dayanışma, bayrağa ve istiklal marşına saygı, kültürel mirasa duyarlılık, Saygı, hoşgörü ve dürüstlük değerlerine karşılık gelen kazanımların yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler programında yer alan Adil olma, aile birliğine önem verme, misafirperverlik, özgürlük, dürüstlük, sağlıklı olmaya önem verme değerlerine karşılık gelen kazanım tespit edilemediğinden dolayı tabloya dahil edilmemişlerdir.

Tablo 3: Türkçe Dersi Kazanımlarında Değer İfade Eden Kazanım Cümleleri

Değer	Türkçe Dersindeki Kazanımlar
Saygı (6 Kazanım)	- Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler. - Başkalarını rahatsız etmeden dinler/izler. - Konuşmasında nezaket kurallarını uyar. - Görgü kurallarına uygun dinler. - Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur. - Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.
Empati (1 Kazanım)	- Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.

Estetik (13 Kazanım)	- Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler., - Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır. - Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır. - Sözün ezgisine dikkat ederek okur. - Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder. - Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. - Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur. - Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar. - Şiir yazar. - Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro, vb. dinler/izler. - Şiir ve müzik dinletilerine katılır. - Bildiği şiirleri topluluk önünde okur. - Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.
Bilimsellik (4 Kazanım)	- Konuşma konusu hakkında araştırma yapar. - Yazma konusu hakkında araştırma yapar. - Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler. - Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
Paylaşımcı olmak (4 Kazanım)	- Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır. - Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır. - Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır. - Paylaşarak okumaktan zevk alır.
Doğal Çevreye Duyarlılık (1	- Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.

Türkçe ders programında yer alan kazanımlar değer ifade etme yönünden incelenmiş ve değer ifade eden kazanımlar Tablo-3'de belirtildiği şekilde gruplandırılmıştır. Tablo-3 incelendiğinde Türkçe ders programında, saygı, empati, estetik, doğal çevreye duyarlılık, bilimsellik ve paylaşımcı olmak değerlerine karşılık gelen kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımlarında Değer İfade Eden Kazanım Cümleleri

Değer	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Kazanımlar
Bilimsellik (10 Kazanım)	- İnsanın akıllı ve inanan bir varlık olduğunun farkında olur. (5.1.1.) - Laiklik kavramını açıklar. (7.6.5.) - Bireyin özgür biçimde herhangi bir dini, inancı seçmede ve o inançla ilgili düşüncelerini ifade etmede laikliğin güvence olduğunu açıklar.(7.6.6.) - Evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasaları fark eder. (8.1.3.) - İnsanın akıl ve irade sahibi olması ile özgür ve sorumlu bir varlık olması arasındaki ilişkiyi açıklar. (8.1.4.) - Dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemini yorumlar. (8.4.1.) - Kur'an'ın aklı kullanmaya verdiği önemi örneklerle açıklar. (8.4.2.) - Kur'an'ın doğru bilgiyi teşvik ettiğine ayetlerden örnekler verir. (8.4.3.) - Vahiy, akıl ve duyuların Kur'an'a göre bilgi edinme yolları olduğunu açıklar. (8.4.4.) - Taassubun zararlarını ve doğru bilginin kişiyi taassuba düşmekten korumadaki önemini açıklar. (8.4.5.)
Çalışkanlık (2 Kazanım)	- Çalışmanın Allah tarafından karşılıksız bırakılmayacağı bilinci ile iyi işler yapmaya istekli olur. (5.1.6.) - İnsanın çalışmasının karşılığını alacağı bilinciyle hareket eder. (8.1.5.)
Aile kurumuna ve birliğine	- Hz. Muhammed'in ailesi içindeki davranışlarına örnekler verir.(5.3.3.)
Paylaşımcı olmak – Yardımlaşmak – Dayanışma (7 Kazanım)	- Paylaşmanın insan için bir ihtiyaç ve erdem olduğunun farkında olur. (5.5.1.) - Paylaşma ve yardımlaşmanın birey ve toplum için önemini yorumlar. (8.2.1.) - İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi yorumlar. (8.2.2.) - Paylaşma ve yardımlaşma ibadeti olarak zekât ve sadakanın kimler tarafından, kimlere, nelerden, nasıl verileceğini açıklar. (8.2.3.) - Zekât ve sadakanın birey ve topluma katkılarını yorumlar. (8.2.4.) - Başkalarına yardım ettiğinde yaşadığı duyguları arkadaşları ile paylaşır. (8.2.5.) - Ülkemizdeki sosyal yardımlaşma kurumlarını tanır. (8.2.6.)
Millî birlik şuuru (2 Kazanım)	- Dinî ve millî bayramların ne zaman ve nasıl kutlandığını açıklar.(5.5.2) - Sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında millî ve dinî bayramlarımızın önemini yorumlar.(5.5.3.)
Sevgi (1 Kazanım)	- Toplumdaki engellilere sevgi ile bakar ve onların sorunlarına çözüm önerileri geliştirir. (5.5.8.)

Millet sevgisi – Vatanseverlik (3 Kazanım)	- Vatan ve millet kavramlarını tanımlayarak bu vatanda yaşayan herkesin bir - millet olduğunun bilincinde olur.(5.6.1.) - Vatan ve millet sevgisinin önemini açıklar. (5.6.2.) - Vatan ve milletine karşı kendisine düşen görevi yerine getirir. (5.6.3.)
Türk Bayrağına ve İstiklâl Marşı'na	- Bayrağa ve ulusal marşa saygı göstermenin nedenlerini açıklayarak Bayrağımıza ve İstiklâl Marşı'mıza saygı gösterir. (5.6.4.)
Gazilik (1 Kazanım)	- Gazilerimize saygı duyarak gereken değeri vermenin ve şehitlerimizi rahmet ve minnet duygusu ile anmanın bilincinde olur. (5.6.5.)
Temizlik (1 Kazanım)	- Namazın, kişinin duygu dünyası, davranışları, temizlik bilinci ve zamanı iyi kullanma alışkanlığı üzerindeki etkisini açıklar. (6.2.10)
Barış (2 Kazanım)	- Hz. Muhammed'in sosyal barışa ve eğitim-öğretime yönelik faaliyet ve düzenlemelerini örneklerle açıklar. (6.3.6.) - Hz. Muhammed'in Hudeybiye Antlaşması'nda ve Mekke'nin fethinde sergilediği tavrı barış açısından değerlendirir. (6.3.8.)
Sabır (1 Kazanım)	- Hz. Eyyüp kıssasından hareketle sabrın güçlükler ve olumsuzlukları aşmadaki rolünü açıklar. (6.4.4.)
Doğruluk – Dürüstlük (9 Kazanım)	- İslamiyetin sakınmamızı istediği bazı kötü davranışları belirterek ayet ve hadislerden örnekler verir. (6.5.1.) - İslamiyetin sakınmamızı istediği bazı kötü davranışların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler. (6.5.2.) - Kötü davranışlardan sakınmaya istekli olur. (6.5.3.) - İslamiyetin sakınmamızı istediği davranışların bireyde görülme nedenlerini araştırarak bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunur. (6.5.4.) - Sakınılması gereken davranışlar konusunda öz değerlendirmede bulunur. (6.5.5.) - İnsanın dünya hayatında yaptıklarının karşılığı olduğunu günlük hayattan örneklerle açıklayarak iyi davranışlarda bulunmaya, kötü davranışlardan sakınmaya istekli olur. (7.1.13.) - Güzel davranışlara Hz. Muhammed'in hayatından örnekler verir. (8.3.1.) - Hz. Muhammed'in örnek davranışlarının toplumsal hayattaki önemini yorumlar. (8.3.2.) - Hz. Muhammed'in olaylar karşısındaki tutumlarından hareketle örnek davranışlarına yönelik çıkarımlarda bulunur. (8.3.3.)
Türk Büyükleri ne Saygı (2	- Türkler arasında İslam'ın yayılmasında ve İslam anlayışının oluşmasında etkili olan şahsiyetleri tanır. (6.6.2.) - Türklerin İslam medeniyetine ve bilime hizmetlerine örnekler verir. (6.6.3.)

Ahlaklı Olma (6 Kazanım)	- Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü açıklar.(7.5.1.) - İslam'da övülen ahlaki tutum ve davranışlara Kur'an'dan ve Hz. Muhammed'in hayatından örnekler verir. (7.5.2.) - Ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemini yorumlar. (7.5.3.) - Ahlaki tutum ve davranışları yerine getirmeye istekli olur. (7.5.4.) - Ahlaki olmayan tutum ve davranışlara yönelik çözüm önerilerinde bulunur. (7.5.5.) - Hz. Yusuf'un yaşadığı zorluklara rağmen ahlaklı davranmayı seçmesinin nedenlerini gerekçeleri ile açıklar.(8.4.6.)
Tarihsel Mirasa Duyarlılık (2	- Dil, örf, âdet, musiki ve mimarideki dinî motiflere örnekler verir. (7.6.3.) - Kültürel değerleri korumaya özen gösterir. (7.6.4.)
Doğa sevgisi - Doğal çevreye duyarlılık	- Hz. Muhammed'in doğa ve hayvan sevgisiyle ilgili davranışlarına örnekler vererek doğayı ve hayvanları koruma konusunda duyarlı olur. (8.3.5.)
Sağlıklı Olmaya Önem Verme (3 Kazanım)	- İslam dininin yasakladığı kötü alışkanlıkları ayet ve hadislerden örneklerle açıklar. (8.5.1.) - Kumar, alkollü içki ve uyuşturucunun bireysel ve toplumsal zararlarını örneklerle açıklar. (8.5.2.) - Sigaranın birey ve toplum sağlığı açısından zararlarına örnekler verir. (8.5.3.)
Hoşgörü (1 Kazanım)	- Farklı din ve inançlara hoşgörülü olur. (8.6.6.)

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programında yer alan kazanımlar değer ifade etme yönünden incelenmiş ve değer ifade eden kazanımlar Tablo-4'te belirtildiği şekilde gruplandırılmıştır. Tablo-4 incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi ders programında yer alan bilimsellik, çalışkanlık, aile kurumuna ve birliğine önem verme, paylaşımcı olmak-yardımlaşmak-dayanışmak, milli birlik şuuru, sevgi, millet sevgisi, vatanseverlik, Türk Bayrağına ve istiklal Marşına saygı, gazilik, temizlik, barış, sabır, doğruluk-dürüstlük, Türk büyüklerine saygı, ahlaklı olmak, tarihsel mirasa duyarlılık, doğa sevgisi-doğal çevreye duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme ve hoşgörü değerlerine karşılık gelen kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5: Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımlarında Değer İfade Eden Kazanım Cümleleri

Değer	Fen ve Teknoloji Dersindeki Kazanımlar
Yardımseverlik (2 Kazanım)	- Kan bağışının insan vücudu ve toplum acısından önemini fark ederek yakın çevresini kan bağışında bulunmaya yönlendirir.(6.5.2-7) - Organ bağışının önemini vurgular.(7.1.5-3)

Sağlıklı Olmaya Önem Verme (12 Kazanım)	- Dengeli beslenmeye örnek bir öğün hazırlar.(5.1.1-6) - Besinlerin tazeliğinin, temizliğinin ve içerdiği katkı maddelerinin sağlığa etkilerini araştırır ve sunar.(5.1.1-7) - Diş sağlığı için beslenmeye, temizliğe ve düzenli diş kontrolüne özen gösterir.(5.1.2-5) - Böbreklerin sağlığı için nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştırır ve sunar.(5.1.3-4) - Sigaranın ve alkol kullanımının vücuda verdiği zararlarla ilgili bilgi toplar ve sunar.(5.1.4-1) - Sigara ve alkol gibi zararlı alışkanlıkları önlemek için çeşitli spor faaliyetlerine katılmanın önemini fark eder.(5.1.4-4) - Bilinçsiz ilaç kullanımının etkilerinin farkına vararak doğru ilaç kullanımı konusunda olumlu tutum sergiler.(6.5.2-15) - Solunum sisteminin sağlığını korumak için pratik öneriler sunar.(6.5.3-5) - Sindirim sistemi sağlığını olumlu-olumsuz etkileyecek etkenleri özetler ve tartışır.(7.1.1-7) - Boşaltım sistemi sağlığının korunması için alınabilecek önlemlerin farkına varır.(7.1.2-3) - Duyu organlarının sağlığını korumak amacı ile alınabilecek önlemlere günlük hayatından örnekler verir.(7.1.4-6) - İnsanlarda yaygın olarak görülen bazı kalıtsal hastalıklara örnekler verir.(8.1.2-7)
Bilimsellik (5 Kazanım)	- Bilimsel ölçme sonuçlarının yer ve zaman değişse de birbirine yakın çıkacağını doğrular.(5.2.5-3) - Ölçmenin ve akılcılığın zan ve tahminden farkını açıklar. (5.2.5-4) - Bilimsel modellerin, gözlenen olguları açıkladığı sürece ve açıkladığı ölçekte geçerli olacağını, modellerin gerçeğe birebir uyma iddiası ve gereği olmadığını fark eder. (7.4.2-11) - Genetik hastalıkların teşhis ve tedavisinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisine örnekler verir.(8.1.2-9) - Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi açıklar.(8.5.4-7)

Doğal Çevreye Duyarlılık (16 Kazanım)	- İnsan etkisi ile çevrenin nasıl değiştiğini araştırır.(5.6.8-1) - İnsan etkisi ile ülkemizde nesli tükenen veya tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.(5.6.8-2) - Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki çevre sorunları hakkında bilgi toplar ve sunar.(5.6.8-3) - Yakın çevresinde, çevreyi bozabilecek davranışlarda bulunanları uyarır.(5.6.8-4) - Atatürk'ün çevre bilincinin geliştirilmesi ile ilgili sözlerine örnekler verir.(5.6.8-5) - Erozyonun gelecekte oluşturabileceği zararlar hakkında tahminlerde bulunur.(6.8.3-4) - Toprakları erozyondan korumak için bireysel ve iş birliğine dayalı çözüm önerileri sunar.(6.8.3-5) - Doğal anıtların korunarak gelecek nesillere aktarılmasına yönelik bireysel ve iş birliğine dayalı öneriler sunar.(6.8.5-4) - Ormanlık alanlara bırakılan cam atıkların güneşli havalarda yangın riski oluşturabileceğini fark eder. (7.5.4-4) - Ülkemizde ve dünyada nesli tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanların nasıl korunabileceğine ilişkin öneriler sunar. (7.6.1-7) - Çevresinde bulunan bitki ve hayvanlara sevgiyle davranır. (7.6.1-8) - Ülkemizdeki ve dünyadaki çevre sorunlarından bir tanesi hakkında bilgi toplar, sunar ve sonuçlarını tartışır. (7.6.1-9) - Dünyadaki bir çevre probleminin ülkemizi nasıl etkileyebileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. (7.6.1-10) - Atatürk'ün çevre sevgisi ile ilgili uygulamalarına örnekler verir. (7.6.1-12) - Uzay kirliliğinin sebeplerini ifade ederek bu kirliliğin yol acabileceği olası sonucları tahmin eder.(7.7.3-11) - Suları, havayı ve toprağı kirleten kimyasallara karsı duyarlılık edinir.(8.3.4-11)
Dayanışma (1 Kazanım)	- Ülkemizdeki ve dünyadaki çevre sorunlarına yönelik iş birliğine dayalı çözümler önerir ve faaliyetlere katılır. (7.6.1-11)
Türk Büyüklerine Saygı (1 Kazanım)	- Ünlü Türk gök bilimciler ve çalışmaları hakkında örnekler verir. (7.7.3-3)

Fen ve Teknoloji ders programında yer alan kazanımlar değer ifade etme yönünden incelenmiş ve değer ifade eden kazanımlar Tablo-5'te belirtildiği şekilde gruplandırılmıştır.

Tablo-5 incelendiğinde Fen ve Teknoloji ders programında yardımseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, dayanışma ve Türk büyüklerine saygı değerlerine karşılık gelen kazanımların yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya konu olan derslerin programlarında yer alan kazanım cümleleri ortak değerler bağlamında gruplandıktan sonra elde edilen sayısal verilere göre tablo haline getirilmiştir. İncelenen kazanım cümlelerinden herhangi bir değere karşılık gelen kazanım cümleleri ile ilgili sayısal veriler şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 6: Araştırma Kapsamındaki Derslerin Programında Yer Alan Kazanımlardan Değere Karşılık Gelen Kazanım Sayıları

Dersin Adı	**Toplam Kazanım Sayısı**	**Değere Karşılık Gelen Kazanım Sayısı (f)**	**Yüzde (%)**
Sosyal Bilgiler	128	42	33
Din Kültürü ve Ahlak Bil.	187	56	30
Türkçe	482	29	6
Fen ve Teknoloji	796	37	5
Toplam	**1593**	**127**	**8**

Tablo-6 incelendiğinde kazanım sayılarına oranla ders programlarında değerler eğitimine en çok yer veren ders %33'lük oranla Sosyal Bilgiler dersi olduğu görülmüştür. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programı kazanımlarında %30, Türkçe ders programı kazanımlarında %6 ve Fen ve Teknoloji ders kazanımlarında %5'lik oranla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kazanımlarında değerler eğitimine yer verilmesi açısından olumlu görülen yüksek oranın Türkçe ve Fen ve Teknoloji derslerinde çok düşük seviyelere düşmesi dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmıştır.

Araştırma kapsamında 4 farklı dersin ele alınması dersleri ayrı ayrı ele alarak inceleme ve elde edilen bulguları ders bazında tablo haline getirme ve yorumlama zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Böylelikle ders programlarında yer alan kazanım cümlelerinde değerlere, hangi derste ne kadar yer verildiği daha anlaşılır hale getirileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bulguların ders bazında tabloları şu şekildedir:

Tablo 7: Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Alan Kazanımlardan Değere Karşılık Gelen Kazanım Sayıları

Değer	**Kazanım Sayısı**
Bilimsellik	10
Doğal Çevreye Duyarlılık	6
Sorumluluk	6
Kültürel Mirasa Duyarlılık	5

Estetik	4
Saygı (Hak ve Özgürlüklere Saygı)	4
Dayanışma	3
Bayrağa ve İstiklal Marşına Saygı	1
Çalışkanlık	1
Hoşgörü	1
Dürüstlük	1
Toplam	**42**

Tablo-7 incelendiğinde sosyal bilgiler dersi kazanımlarında bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin daha çok yer aldığı, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık ve bayrağa ve istiklal marşına saygı değerlerine daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8: Türkçe Dersi Programında Yer Alan Kazanımlardan Değere Karşılık Gelen Kazanım Sayıları

Değer	Kazanım Sayısı
Estetik	13
Saygı	6
Paylaşımcı olmak	4
Bilimsellik	4
Empati	1
Doğal Çevreye Duyarlılık	1
Toplam	**29**

Tablo-8 incelendiğinde Türkçe dersi kazanımlarında estetik ve saygı değerlerinin daha çok yer aldığı, empati ve doğal çevreye duyarlılık değerlerine daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Programında Yer Alan Kazanımlardan Değere Karşılık Gelen Kazanım Sayıları

Değer	Kazanım Sayısı
Bilimsellik	10
Doğruluk – Dürüstlük	9

Paylaşımcı olmak – Yardımlaşmak – Dayanışma	7
Ahlaklı Olma	6
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	3
Millet sevgisi – Vatanseverlik	3
Çalışkanlık	2
Türk Büyüklerine Saygı	2
Millî birlik şuuru	2
Barış	2
Tarihsel Mirasa Duyarlılık	2
Türk Bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı	1
Gazilik	1
Temizlik	1
Sabır	1
Sevgi	1
Doğa sevgisi - Doğal çevreye duyarlılık	1
Aile kurumuna ve birliğine önem verme	1
Hoşgörü	1
Toplam	**56**

Tablo-9 incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kazanımlarında bilimsellik, doğruluk-dürüstlük, paylaşımcı olmak-yardımlaşmak-dayanışmak, ahlaklı olmak değerlerinin daha çok yer aldığı, hoşgörü, bayrağa ve istiklal marşına saygı, gazilik, temizlik, sabır, sevgi, doğal çevreye duyarlılık, aile kurumuna ve birliğine önem verme değerlerine daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10: Fen ve Teknoloji Dersi Programında Yer Alan Kazanımlardan Değere Karşılık Gelen Kazanım Sayıları

Değer	**Kazanım Sayısı**
Doğal Çevreye Duyarlılık	16
Sağlıklı olmaya Önem verme	12
Bilimsellik	5
Yardımseverlik	2
Türk Büyüklerine Saygı	1
Dayanışma	1
Toplam	**37**

Tablo-10 incelendiğinde Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarında doğal çevreye duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme ve bilimsellik değerlerinin daha çok yer aldığı, Türk büyüklerine saygı, dayanışma değerlerine daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Ortaokul ders programlarında değerler eğitiminin yerini belirlemek, ders programlarında değerler eğitimine ne oranda yer verildiğini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında 5., 6., 7. ve 8. Sınıf düzeyini kapsayacak şekilde Sosyal Bilgiler programında 128, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programında 187, Türkçe programında 482, Fen ve Teknoloji programında 796 olmak üzere toplam 1593 kazanım cümlesi incelenmiştir. Bu inceleme sonunda Sosyal Bilgiler ders programında 42 kazanım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programında 56 kazanım, Türkçe ders programında 29 kazanım, Fen ve Teknoloji ders programında 37 kazanım cümlesinin değerle eşleştiği tespit edilmiştir.

Kazanım sayıları birbirine yakın olsa da Tablo-6'da da belirtildiği üzere kazanım sayılarına oranla Sosyal Bilgiler dersinde %33, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programı kazanımlarında %30, Türkçe ders programı kazanımlarında %6 ve Fen ve Teknoloji ders kazanımlarında %5'lik oranla değerlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kazanımlarında değerler eğitimine yer verilmesi açısından olumlu görülen yüksek oranın Türkçe ve Fen ve Teknoloji derslerinde çok düşük seviyelere düşmesi dikkat çekici bir durum olarak karşımıza çıkmıştır.

Merey, Kuş ve Karatekin (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkiye ile ABD sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programında duyarlılık, sorumluluk, dayanışma, bilimsellik, yardımseverlik, vatanseverlik gibi bireysel ve toplumsal değerlerin daha çok vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Genelde eğitimin özelde ise Sosyal Bilgiler eğitiminin, bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerin farkına varma ve bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır (Doğanay, 2011: 230). Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde, değerler eğitiminde sosyal bilgiler dersinin ayrı bir önemi olduğu yapılan bir çok çalışmada vurgulanmaktadır (Tay ve Yıldırım, 2009: Ercan, 2001).

Yapılan bu çalışmada, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde bilimsellik değeri kazanımlarda en çok yer verilen değerler arasında yer alırken, Fen ve Teknoloji dersinde Bilimsellik değerine yeterince yer verilmemiş olması dikkat çekicidir. Fen ve Teknoloji dersinin ruhuna uygun olarak bilimsellik değerine daha çok yer verilmesinin olumlu olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde Değer eğitim yaklaşımlarının öğrencilerin Sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi, TSA / Yıl: 16 S: 1, Nisan 2012.

Aydın, M.Z. & Akyol G., Ş. (2012). Okulda Değerler Eğitimi. Nobel Yayıncılık, Ankara

Coşkun. Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 311-328.

Dilmaç, B. (2012). İnsanca Değerler Eğitimi. Ankara.

Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. C. Öztürk (ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi.

Ercan, İ. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , Ek Özel Sayı/ Supplementary Special Issue] • Bahar/Spring • 1613-163

Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani Erdemler-İslami Erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12(1), 51-69.

Güzel Candan, D. ve Ergen, G (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014, 7(1), 134-161.

Hökelekli, H. (2013). Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi Timaş Yayınları, İstanbul.

Kuş, Z., Merey, Z. ve Karatekin, K. (2013) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt / Volume XI - Sayı/Number 25.

Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 12(3), 1499-1527

Türk Dil Kurumu. (2011). Büyük Türkçe Sözlük, Web: http://tdkterim.gov.tr/bts/

adresinden 20.07.2016 tarihinde alınmıştır.

Yaman, E. (2014). Değerler Eğitimi. Akçağ Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



TÜRKÇE ÖĞRETİMİ



TÜRKÇE DERSLERİ VE DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRME YOLLARI

Nilgün AÇIK ÖNKAŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, anilgun@mu.edu.tr
Hasan UYGUNOL, Türdü Yüzüncü Yıl İlkokulu, huygunol@hotmail.com

ÖZ

Yirmi birinci yüzyılda eğitim programlarının öğrencilere çok yönlü düşünme, soyut düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bağımsız düşünme, gibi konularda rehberlik etmesi beklenmektedir. Konfüçyus, "Düşünmeden öğrenmek yitirilmiş bir emektir" der. Emeklerin heba olmaması için bu anlamda düşünmeyi ve düşünmeyi geliştirme yollarını edinmek ve geliştirmek gerekir. Düşünme, aklın özgür ve kendine has hareketi olarak tanımlanabilir. Düşünme; aklın, belleğin çalışmalarını ve olayları incelemesini kapsar. Düşünme her bireyin yaptığı bir beyin faaliyeti olup düşünmeyi öğrenme farklı şekillerde düşünebilmekten geçer. Herhangi bir konuyu öğrenmek, eşya ve olguları algılamada öğrencinin zihninde aksiyomlar oluşturabildiği ve ona bakış açısı kazandırabildiği oranda değerlidir. Düşünceyi geliştirmek için tanımlama, örnekleme, karşılaştırma, tanık gösterme gibi çeşitli yollar geliştirilmiştir. Bir metinde ileriye sürülen görüş ve düşüncenin inandırıcılığını sağlamak amacıyla yazar çeşitli yollara başvurur. Metin yazarlarınca kullanılan düşünceyi geliştirme yolları, daha çok açıklayıcı ve tartışmacı anlatım tekniklerinin içinde kullanılır. Düşünceyi geliştirme yollarından açıklama, betimleme, örnekleme, öyküleme, tanımlama, benzetme, karşılaştırma, tanık gösterme, tartışma gibi pek çoğunu barındırması beklenen Türkçe ders kitaplarının, tema metinlerinde, öğrencilere düşünceyi geliştirme yollarından hangisi ile hitap edebildiği ve bunu, ne oranda gerçekleştirebildiğinin araştırılması son derece önemlidir. Türkçe ders kitaplarının öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme, etkili iletişim becerileri kazandırma gibi konularda rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle Türkçe ders kitaplarının düşünmeyi geliştirme yollarından hangilerini barındırdığını tespit edilmiş, bu yönde Milli Eğitim Bakanlığı yayını ve özel yayın iki kitap karşılaştırılmıştır. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler, düşünceyi geliştirme yollarını barındırmaları bakımından doküman analizi ile betimsel yöntemle incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde düşünceyi geliştirme yollarının çeşitliliğinin ve oranlarının yetersiz olduğu bulgulanmış, bunun arttırılması gerektiği sonucuna ulaşılmış bu sonuca dayalı öneriler geliştirilmiştir.

ABSTRACT

In the 21st century, educational programs are expected to provide guidance for students in relation to issues such as multi directional thinking, abstract thinking, critical thinking, creative thinking and independent thinking. Confucius says that "Learning without thinking is a wasted effort". For not wasting our efforts, we need to develop thinking and new ways of thinking. Thinking can be defined as free and unique act of mind. Thinking can also be defined as achieving something more than existing knowledge and going beyond the existing knowledge. Thinking involves the analysis of works and operations of mind and memory. Learning thinking can be considered in different ways. Thinking is a brain activity performed by every individual. The value assigned to any learning is determined by the extent to which it can create axioms in the student's mind in understanding objects and phenomena and it can impart different viewpoints to the student. Many different ways such as definition, sampling, comparison, showing evidence have been developed to promote thinking. In order to make

an opinion and a thought proposed in a text believable, the author resorts to different means. Ways of developing thinking utilized by authors are mostly used within exploratory and argumentative narration techniques. It is of great importance to investigate which of the ways of developing thinking is most frequently used and to what extent it is used in the thematic texts of the Turkish Language Textbooks including many ways of thinking promotion such as explanation, description, sampling, narration, definition, analogy, comparison, showing evidence, discussion etc. Turkish Language Textbooks need to provide guidance for students to gain skills such as multi-dimensional thinking, abstract thinking, critical thinking, creative thinking, problem solving, effective communication skills. Thus, Turkish language textbooks were analyzed to determine which ways of promoting thinking they include and in this regard, two books; one is a publication of the Ministry of Education and the other one is the publication of a private publishing house, were compared. The texts in these Turkish language teaching textbooks were analyzed in terms of the ways of promoting thinking by using document analysis method and descriptive method. It was found that the diversity and number of the ways of developing thinking used in the texts of the textbooks are inadequate and their diversity and number should be increased and in this line some suggestions were made.

GİRİŞ

Aklın bağımsız ve kendine özgü duruma bilinçli bir şekilde gelmesine düşünmek denir. Düşünme mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma ve eldeki bilgilerin ötesine gitme şeklinde de tanımlanmaktadır. Düşünme, karşılaştırmalar yapabilme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir. Düşünce tasarımlardan, duyum ve izlenimlerden, sıyrılarak dış dünyanın insan zihnine yansımasıdır. Başka bir ifadeyle düşünce, uzay ve zamanın ötesinde, öznenin dışında, kendiliğinden var olan, duyularla değil, yalnızca ruhen algılanabilen asıl gerçeklik, mütalaa, fikir, ide, idea olarak da tanımlanmaktadır. (TDK, 2016).

Düşünme gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 2014: 139). Düşünmek sunulan bilgi veya durumların zihinde algılanması ve anlaşılması faaliyetidir. Düşünmek, insanın kendi kendisine sorular sorması ve bu soruların cevabını aramasıdır. İnsanın kendi kendisine sorular sorması, beynini etkin kullanmasını sağlar. Bu da insanın düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olacaktır. "Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır" sözüyle Wittgenstein, dil düşünme ilişkisini vurgulamaktadır. Düşünce becerileri gelişen bireyler kendilerini daha iyi ifade edebileceklerdir. Bu sebeple düşünme becerilerinin geliştirilmesi çalışmalarına küçük yaşlarda başlanılmalıdır. Çeşitli konulara dair düşünceler, öğrencilere tek bir yönü ile değil zıt görüşlerle birlikte her yönüyle verilmelidir.

YÖNTEM

Eğitim programlarının öğrencilere çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, problem çözme, etkili iletişim becerileri kazandırma, bilgi üretme, öğrenmeyi öğrenme gibi konularda rehberlik etmesi gerekmektedir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarının metinlerinin düşünceyi geliştirme yollarından hangilerini barındırdığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu yönde MEB Yayını ve özel yayın olmak üzere iki kitap doküman analizi ile betimsel yöntem kullanılarak farklı düşünceyi geliştirme yollarını barındırma yüzdeleri ve toplam düşünceyi geliştirme yollarını barındırma yüzdeleri bakımından karşılaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo- 1

Düşünceyi Geliştirme Yolları	Okuma Kültürü Teması	
	Milli Eğitim BakanlığıYayını	Öğün Yayını
AÇIKLAMA		% 33.33
BENZETME	% 25	

BETİMLEME		**% 11.11**
KARŞILAŞTIRMA	**% 37.5**	
KİŞİLEŞTİRME		
ÖRNEKLEME		**% 11.11**
ÖYKÜLEME		**% 22.22**
TANIK GÖSTERME	**% 25**	
TANIMLAMA		**% 22.22**
TARTIŞMA	**% 12.5**	

Tablo-1'de görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı Yayınında okuma kültürü temasında yer alan üç ana metinde, % 25 benzetme, % 37.5 karşılaştırma, % 25 tanık gösterme, % 12.5 tartışma olmak üzere toplam dört düşünmeyi geliştirme yoluna başvurulmuştur. Bu temada düşünceyi geliştirme yollarından açıklama, betimleme, kişileştirme, örnekleme, öyküleme, tanımlamaya yer verilmemiştir.
Öğün Yayınında okuma kültürü temasında yer alan üç ana metinde ise düşünceyi geliştirme yollarından % 33.33 açıklama, % 11.11 betimleme, % 11.11 örnekleme, % 22.22 öyküleme, % 22.22 tanımlamaya yer verilmiştir. Bu temada düşünceyi geliştirme yollarından benzetme, karşılaştırma, kişileştirme, tanık gösterme, tartışmaya yer verilmemiştir.
Her iki kitaba okuma kültürü temasında düşünceyi geliştirme yollarından yeterince yararlanan metinlerden seçilmediği tespit edilmiştir.

Tablo-2

Düşünceyi Geliştirme Yolları	**Atatürkçülük Teması**	
	Milli Eğitim Bakanlığı Yayını	**Öğün Yayını**
AÇIKLAMA	**% 12.5**	**% 20**
BENZETME		
BETİMLEME		
KARŞILAŞTIRMA		**% 10**
KİŞİLEŞTİRME		
ÖRNEKLEME	**% 25**	**% 20**
ÖYKÜLEME	**% 25**	**% 10**
TANIK GÖSTERME	**% 25**	**% 30**
TANIMLAMA	**% 12.5**	
TARTIŞMA		**% 10**

Tablo-2'de görüldüğü üzere, Milli Eğitim Bakanlığı Yayında Atatürkçülük temasında bulunan üç ana metinde düşünceyi geliştirme yollarından % 12.5 açıklama, % 25 örnekleme, % 25 öyküleme, % 25 tanık gösterme, % 12.5 tanımlama olmak üzere beş düşünceyi geliştirme yoluna başvurulmuş, ancak benzetme, betimleme, karşılaştırma, kişileştirme, tartışmaya yer verilmemiştir.
Öğün Yayınında Atatürkçülük temasında bulunan üç ana metinde ise düşünceyi geliştirme yollarından % 20 açıklama, % 10 karşılaştırma, % 20 örnekleme, % 10 öyküleme, % 30 tanık göstermeye, % 10 tartışmaya yer verilmiş ancak benzetme, betimleme, kişileştirme, tanımlamaya başvurulmamıştır.
Bu tema altında yer alan ana metinlerde düşünceyi geliştirme yollarından yeterince yararlanılamadığı tespit edilmiştir. Türkçe derslerinde düşünceyi geliştirme yollarına sıkça başvurulan metinlerle öğrencilerin karşılaştırılması konusunda eksikliler bulgulanmıştır.

Tablo-3

Düşünceyi Geliştirme Yolları	Sevgi Teması	
	Milli Eğitim Bakanlığı Yayını	Öğün Yayını
AÇIKLAMA		
BENZETME	% 16.66	% 12.5
BETİMLEME	% 33.33	% 37.5
KARŞILAŞTIRMA		% 12.5
KİŞİLEŞTİRME	% 16.66	
ÖRNEKLEME	% 16.66	% 12.5
ÖYKÜLEME	% 16.66	% 25
TANIK GÖSTERME		
TANIMLAMA		
TARTIŞMA		

Tablo-3'de görüldüğü üzere, Milli Eğitim Bakanlığı Yayında Sevgi temasında bulunan üç ana metinde düşünceyi geliştirme yollarından % 16.66 benzetme, % 33.33 betimleme, % 16.66 kişileştirme, % 16.66 örnekleme, 16.66 öyküleme olmak üzere beş düşünceyi geliştirme yoluna başvurulmuş, ancak açıklama, karşılaştırma, tanık gösterme, tanımlama, tartışmaya yer verilmemiştir.

Öğün Yayınında Sevgi temasında bulunan üç ana metinde ise düşünceyi geliştirme yollarından % 12.5 benzetme, % 37.5 betimleme, % 12.5 karşılaştırma, % 12.5 örnekleme, % 25 öyküleme, yer verilmiş ancak açıklama, kişileştirme, tanık gösterme, tanımlama, tartışmaya başvurulmamıştır.

Bu tema altında yer alan ana metinlerde düşünceyi geliştirme yollarından yeterince yararlanılamadığı görülmektedir. Türkçe ders kitaplarına düşünceyi geliştirme yollarına sıkça başvurulan metinlerin seçilmediği tespit edilmiştir.

Tablo-4

Düşünceyi Geliştirme Yolları	Duygular Teması	
	Milli Eğitim Bakanlığı Yayını	Öğün Yayını
AÇIKLAMA	% 20	
BENZETME		
BETİMLEME		% 25
KARŞILAŞTIRMA	% 20	% 25
KİŞİLEŞTİRME	% 20	
ÖRNEKLEME		
ÖYKÜLEME	% 40	% 50
TANIK GÖSTERME		
TANIMLAMA		
TARTIŞMA		

Tablo-4'de görüldüğü üzere, Milli Eğitim Bakanlığı Yayında Duygular temasında bulunan üç ana metinde düşünceyi geliştirme yollarından %20 açıklama, % 20 karşılaştırma, % 20 kişileştirme, % 40 öyküleme olmak üzere beş düşünceyi geliştirme yoluna başvurulmuş, ancak benzetme, betimleme, örnekleme, tanık gösterme, tanımlama, tartışmaya yer verilmemiştir.

Öğün Yayınında Duygular temasında bulunan üç ana metinde ise düşünceyi geliştirme yollarından % 25 betimleme, % 25 karşılaştırma, % 50 öyküleme olmak üzere üç yola yer verilmiş ancak açıklama, benzetme, kişileştirme, örnekleme, tanık gösterme, tanımlama, tartışmaya başvurulmamıştır.
Bu tema altında yer alan ana metinlerde de düşünceyi geliştirme yollarından yeterince yararlanılamadığı görülmektedir. Türkçe ders kitaplarına düşünceyi geliştirme yollarına sıkça başvurulan metinlerin seçilmediği bulgulanmıştır.

Tablo-5

Düşünceyi Geliştirme Yolları	Zaman ve Mekan Teması	
	Milli Eğitim Bakanlığı Yayını	Öğün Yayını
AÇIKLAMA	% 9.09	
BENZETME	% 18.18	
BETİMLEME	% 18.18	% 14.28
KARŞILAŞTIRMA	% 18.18	
KİŞİLEŞTİRME	% 9.09	% 28.57
ÖRNEKLEME	% 9.09	% 28.57
ÖYKÜLEME	% 9.09	% 14.28
TANIK GÖSTERME		% 14.28
TANIMLAMA	% 9.09	
TARTIŞMA		

Tablo-5'de görüldüğü üzere, Milli Eğitim Bakanlığı Yayında "Zaman ve Mekan" temasında bulunan üç ana metinde düşünceyi geliştirme yollarından % 9.09 açıklama, % 18.18 benzetme, % 18.18 betimleme, % 18.18 karşılaştırma, % 9.09 kişileştirme, % 9.09 örnekleme, % 9.09 öyküleme, % 9.09 tanımlama olmak üzere sekiz düşünceyi geliştirme yoluna başvurulmuş, ancak tanık gösterme, tartışmaya yer verilmemiştir.
Öğün Yayınında "Zaman ve Mekan" temasında bulunan üç ana metinde ise düşünceyi geliştirme yollarından % 14.28 betimleme, % 28.57 kişileştirme, % 28.57 örnekleme, % 14.28 öyküleme, % 14.28 tanık gösterme yer verilmiş ancak açıklama, benzetme, karşılaştırma, örnekleme, tanımlama, tartışmaya başvurulmamıştır.
En çok düşünceyi geliştirme yoluna bu temada başvurulduğu bulgulanmıştır. MEB Yayınının daha fazla düşünceyi geliştirme yollarından yararlanan metinler barındırdığı tespit edilmiştir.

Tablo-6

Temalarda Kaç Farklı Düşünceyi Geliştirme Yolu Çeşidi Kullanıldığı (%)		
	MEB	ÖĞÜN
1.TEMA - Okuma Kültürü	% 15.38	% 21.73
2.TEMA - Atatürkçülük	% 19.23	% 21.73
3.TEMA - Sevgi	% 19.23	% 21.73
4.TEMA - Duygular	% 15.38	% 13.04
5.TEMA -Zaman ve Mekan	% 30.76	% 21.73

MEB Yayınında çeşit bakımından en fazla düşünceyi geliştirme yolu çeşidi, zaman ve mekan temasında bulunmaktadır. Bunu Atatürkçülük ve sevgi temaları izlemektedir. Her iki kitapta da duygular teması düşünceyi geliştirme yolu çeşidi bakımından en kısır temadır. Öğün Yayını kitapta düşünceyi geliştirme yolu çeşidi okuma kültürü, Atatürkçülük, sevgi, duygular temalarında eşit çıkmıştır.

Tablo-7

Temalarda bulunan Toplam Düşünceyi Geliştirme Yolları (%)		
	MEB	**ÖĞÜN**
1.TEMA - Okuma Kültürü	**% 20.51**	**% 24.32**
2.TEMA- Atatürkçülük	**% 20.51**	**% 24.32**
3.TEMA – Sevgi	**% 17.94**	**% 21.62**
4.TEMA- Duygular	**% 12.82**	**% 10.81**
5.TEMA-Zaman ve Mekan	**% 28.20**	**% 18.91**

Tabloda görüldüğü üzere, toplam düşünceyi geliştirme yolu bulundurma oranı en fazla yine MEB Yayınında zaman ve mekan temasında bulgulanmıştır. Bunu okuma kültürü ve Atatürkçülük teması takip etmiştir. Her iki yayında da toplam düşünceyi geliştirme yolu bulundurma oranı, en az duygular temasında görülmüştür. Öğün Yayınlarında toplam düşünceyi geliştirme yolu bulundurma oranı en fazla tema, okuma kültürü ve Atatürkçülük temasındadır. Her iki kitapta toplam düşünceyi geliştirme yolu bulundurma oranı en az tema, duygular teması olmuştur. Oysa bu tema bütün düşünceyi geliştirme yollarının metinlerde kullanılmasına uygun bir temadır.

Bu verilerden görüldüğü üzere, Türkçe ders kitaplarına konulan ana metinlerin düşünceyi geliştirme yollarından yeterince yararlanılan metin örneklerinden seçilemediği tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kişinin potansiyelinin en iyi şekilde gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Özden, 2014: 142). Bu sebeple öğretimde öğrencilerin, düşünme becerileri geliştirilmeli, konuların özü verilmeli ve öğrenilenler hayatla ilişkilendirilmelidir. Bir konunun öğretilmesi, öğrencinin o konuda düşünsel etkinlikler olan tanımlama, sınıflama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesini amaçlıyorsa anlam taşır. 21. yüzyılda eğitimin öğrencilere soyut, eleştirel, yaratıcı, bağımsız düşünme, çok yönlü düşünme becerileri kazandırması beklenmektedir. Bu yüzden öğretimin en önemli amaçlarından biri düşünme becerilerini kazandırmak olmalıdır.

Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarına, düşünceyi geliştirme yollarına sıkça başvurulan metinlerin seçilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Temalarda düşünceyi geliştirme yolu çeşidi oranının azlığı göze çarpmaktadır. Türkçe ders kitaplarının düşünmeyi geliştirecek güçlü metin örnekleriyle oluşturulması gereklidir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde düşünmeyi geliştirecek düşünceyi geliştirme yollarının çeşitliliğinin ve oranlarının arttırılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Kaplan, F. (2015). İlköğretim Türkçe-6, Ankara: Öğün Yayınları.
Komisyon (2015). *İlköğretim Türkçe-6*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
http://tdkterim.gov.tr/bts/



DOĞAL SESLE VE VİDEODAN YAPILAN DİNLEME ÇALIŞMALARININ ANLAMAYA ETKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Gökhan ÖZMEN, Mersin Üniversitesi, flankes01.49@hotmail.com

Serdarhan Musa TAŞKAYA, Mersin Üniversitesi, serdarhan@gmail.com

ÖZ

Dinleme, iletişim çağının teknolojik gelişmelerle revaçta olduğu bu zaman diliminde, en sık kullanılan dil becerilerindendir. Türkçe öğretiminde de dinleme becerisinin aktif kullanımına bağlı olarak yapılan çalışmalar; çocuklarda dikkati toplama, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma ve onların özgüvenlerini yüksek tutma bakımından önemlidir. Bu araştırmada, doğal sesle ve videodan yapılan okumanın dinlenmesinin öğrencilerin anlamasına etkisinin hangi düzeylerde olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan araştırma, yarı deneysel türde desenlenmiştir. Çalışma, 2015-2016 öğretim yılında Mersin il merkezinde yer alan bir ilkokulda 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 19 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu araştırmayla ilgili Türkçe kitabından metinler seçilerek öğrencilere dinleme çalışmaları yaptırılmıştır. Çalışma başlamadan önce, öğrenciler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerle yapılan 3 haftalık deneme çalışmaları sınıf öğretmeninin görüşü doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırma, toplam 7 hafta olarak gerçekleştirilmiştir. 7 haftalık yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre doğal sesle yapılan dinleme çalışması ortalaması, 62,98 iken videodan yapılan dinleme çalışması ortalaması 52,7 çıkmıştır. Ortalamalar arasında 10 puana yakın bir fark bulunmaktadır. Araştırmada, doğal sesle yapılan dinleme çalışmasının videodan yapılan dinleme çalışmasına göre daha etkili olduğu, doğal sesle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretmeni daha dikkatli dinlediği, sesin daha net anlaşıldığı, dikkatlerin daha az dağıldığı ve her hafta yükselen puanlarla da bunları ortaya koydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Anlama, dinleme, doğal ses, ilkokul, videodan dinleme

ABSTRACT

Listening, with the technological advances of the communication age when it is most popular during this time, the language skills that are used. Depending on the use of active listening skills in Turkish teaching studies; In children, focusing on and consideration for the interests and needs is important in terms of keeping their confidence. In this research, reading the rest of the natural voice made from video students' understanding of the impact of the level is intended to be exposed. Prepared in accordance with this purpose, research, quasi-experimental type is figured out. Work, in the academic year 2015-2016, in an elementary school in the center of Mersin province was conducted with 19 students who are enrolled in the 2nd class. Related to this research, selected texts from Turkish book made the students work of listening. Before begining work, the students were informed about the study. Evaluation of the data, success test consisting of open-ended and multple choice questions which the researchers developed was used. Three week trial sudies in accordance with the opinion of the classroom teachers are arranged. Research, trial studies, together with a total of 10 weeks were performed. In the 7week of the study, according to the findings made in the work of listening to the natural voice and average of while listening to the video has been made from the average 52.7 to 62.98. There is a difference between averages close to 10 points. In the study, listening to the natural voice from the video made listening to made of the work, according to the research to be more effective in studies with nude tones, the students listened carefully to the teacher, and the sound more clearly understood, attention is scattered and less of them every week, with scores rising they produced the results that have been achieved.

Key words: Elementary school, listening, natural voice, understanding, video listening from,

GİRİŞ

İletişimi anlamlı kılacak dil becerilerinden biri dinleme becerisidir. Dinleme, ana dili öğretiminin de temel becerilerinden biridir. "İnsanın anlama ve anlatma ihtiyacını dört temel beceri belirler: Okuma, dinleme/izleme (anlama); konuşma ve yazma (anlatma). Genel olarak dinleme/izleme ve okuma insanın çeşitli kazanımlar elde etmesiyken, konuşma ve yazma bu kazanımların başkaları ile paylaşılmasıdır" (Emiroğlu, 2013: 272). Dinleme becerisi, sesleri zihinsel süreçler çerçevesinde tanıma, anlama, değişikliklerin farkındalığı ve iletiyi doğru algılamadır (Vural, 2004).

"Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur" (Akyol, 2014: 1). "Dinleme becerisi bilişsel, duyuşsal, devinişsel, fiziksel, fizyolojik, eğitsel, sosyal boyutları olan çok yönlü bir olgudur" (Karadüz, 2010: 41). Dinlemenin ne olduğunu, dikkatli dinlemenin neyi ifade ettiğini, dinleme eğitiminin, faydasını, dinleme öğretimini ve öğretim yöntemlerinin nerede, ne şekilde icra edileceğini bilmenin, kişilere eğitim açısından önemli faydaları olacaktır. Diğer dil becerilerine göre daha önemli olduğu düşünülen dinleme becerisi, kişileri sosyal hayata bağlanmasına yardımcı olmakta, psikolojik, sosyolojik, biyolojik hatta felsefik bakış açılarının da organize edilmesini sağlamaktadır.

"Dinleme dört dil becerileri içinde en az yer verilen dil becerilerindendir. Bu da dinlemeyi en zor öğrenme becerilerinden biri yapar" (Vandergrift, 2004: 3). "Dinleme ile ilgili beceriler, ana dil edinmenin temeli olarak kabul edilir. Çocuğun çevresindeki insanlara bilinçli ya da bilinçsiz olarak kurduğu ilk ilişkilerde dinlemenin önemli bir rolü vardır" (Calp, 2010: 161). Dinleme eğitimi diğer becerileri de olumlu yönde etkileyecek kadar önemlidir. Çünkü: "Okullarda dinleme ve okuma etkinlikleriyle anlama eğitimi verilmiş olur. Dinleme etkinliği sadece Türkçe dersinin bir etkinliği olmayıp bütün derslerde anlamak için kullanılan bir etkinliktir" (Arı, 2013: 196). Ancak, dinleme konusunda derslerde sürekli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Dinlemede engeller, öğretmenden, öğrenciden, konudan, sınıf yönetiminden, ortamdan, kültürden, fiziksel durumdan, hal ve hareketlerden, çevresel faktörlerden, anadilin farklı olmasından, saygı göstermemeden, pasif dinlemeden ve psikolojik sebeplerden kaynaklanabilir.

"Dinlemeyle ilgili pek çok sınıflandırma yapılabilir. Özellikle etkili dinleme ve etkisiz dinleme göz önüne alınırsa birçok dinleme çeşidi ortaya çıkar. Araştırmacılar bunları bir araya getirdikleri gibi, ayrı ayrı ele alarak da incelemişlerdir. Örneğin olumsuz dinleme çeşitleri olarak görünüşte dinleme, yetersiz dinleme, saplantılı dinleme, pasif dinleme, savunucu dinleme, pasif dinleme, tuzak kurucu dinleme, yüzeysel dinleme, sabırsız dinleme, dikkatsiz dinleme, olumsuz dinleme vs.; olumlu dinleme çeşitleri olarak da aktif dinleme, stratejiye dayalı dinleme, diyaloğa dayalı dinleme, estetik dinleme, bilgi amaçlı dinleme, verimli dinleme, eleştirel dinleme, grup halinde dinleme, katılımcı dinleme, not tutarak dinleme, empatik dinleme, seçerek dinleme, iletişimsel dinleme vs. dinlemenin özelliğine göre değişik adlar vermişlerdir" (Emiroğlu, 2013: 277). Dinleme öğretim yöntemlerinde kullanılacak materyallerin niteliği ve çeşitliliği eğitimde başarılı sonuçların doğmasına vesile olacaktır. Dinleme becerisin geliştirilmesinde sınıfta uygulanan metot ve tekniklerin etkisi büyüktür. Küme çalışmalarına, dramatizasyona, tartışmalara ve öğretmenin açıklamalarına imkan veren bir öğrenme ortamı içerisinde öğrencilerin eline hem konuşma hem de dinleme için sayısız fırsatlar geçecektir.

Dil becerilerinden biri de okumadır. Etkili bir iletişimin sağlanması iyi bir dil eğitimine sahip olmakla doğru orantılıdır. Bu dil eğitimi evde, okulda, sokakta ve sosyal yaşamın her anında diğer dil becerilerinin de etkileşimiyle kendini gösteren becerilerden

biridir. "Bir dilin eğitimini almış ve onu öğrenmiş olmak o dille konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür. Buradan hareketle dil edinimi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ortaya çıkmıştır. Okuma eylemi bu temel beceriler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Okuma basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması işlemlerini kapsamaktadır" (Temizkan, 2007: 1-2).

Okuma hakkında yapılan diğer tanımlar şunlardır: "İnsanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisi okumadır" (Özbay, 2014a: 1). "Okuma bir metin içindeki harfleri, sözcükleri ve bazı işaretleri anlamlandırma sürecidir" (Özbay, 2014b: 198). "Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2014: 33). "Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir" (Yangın, 1999: 68). Diğer dil becerilerinde olduğu gibi okuma becerisi hakkında da başka türler bulunmaktadır. Bunlar: "Tam okuma (Dikkatli okuma), seçmeli-esnek okuma, öğretici metinleri okuma, edebi metinler okuma, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korusu(hep birlikte okuma, grup olarak okuma, karşılıklı okuma, nakaratlı metinleri okuma), okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, hızlı okuma, eleştirel okuma" dır (Özbay, 2014a: 15-18) .

"Dinleme ve okuma anadilinde anlama gücüne yönelik becerilerdir ve alıcı dil olarak da bilinir. Konuşma ve yazma ise anlatım gücüne yönelik becerilerdir ve verici dil olarak da adlandırılır" (Lüle Mert, 2014: 24). İletişim sürecinin dört temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar gönderici, mesaj, kanal ve alıcıdır. "Dil açısından bakıldığında, gönderen, mesajını ya konuşarak ya da yazarak gönderebilir; alan ise mesajı ya dinleyerek ya da okuyarak alabilir. Bu durumda gönderenin sözlü ya da yazılı anlatım; alanın ise dinlediğini ya da konuştuğunu anlama becerilerine hakim olması gerekmektedir" (Yangın, 1999: 2). "Anlama becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde ana ve yardımcı düşünceyi bulma, metinle ilgili sorulara cevap verme, metni zihinde canlandırma, metnin unsurlarını şema ya da haritalarla gösterme, yazarın vermek istediği mesajı kavrama, metindeki örtülü anlamları bulma, eleştirel okuma ve dinleme gibi anlama becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmektedir. Öğrencilerin dinlediği ya da okuduğu metni sorgulaması, eleştirmesi; metinler üzerinde yaratıcı fikirler üretmesi, sıralama, sınıflama, karşılaştırma, yorumlama, analiz-sentez, değerlendirme yapma gibi hedeflere ulaşması gelişmiş bir anlama becerisiyle mümkündür" (Aytan, 2011: 7). "Nitekim okuma ve dinleme etkinlikleri, anlama ile sonuçlanmamışsa bir değer taşımaz. Bu nedenle dinleme ve okuma eğitiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar, çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanması gerekmektedir. Çünkü anlama bir bakıma dinlenilenleri ve okunanları faydalı hale getirme sürecidir" (Bulut, 2013: 18). Diğer taraftan "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıf içi dinleme çalışmaları genellikle iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi öğretmenin hazırladığı ya da ders kitaplarında bulunan dinleme metinlerinin işlenmesiyle yapılan dinlemedir. İkincisi öğretmenin konuşan durumda olduğu dinlemedir. Dinleme eğitiminde amaç öğrencilerin öğrenilen dilin diksiyonunu, ses özelliklerini, seslerini ve cümle yapılarını fark etmesidir. Bunun neticesinde gelen mesajı doğru olarak anlaması esastır" (Çakır ve Kana, 2015: 52). Özellikle de derslerde çalışılan konuların doğal sesle aktarımının yanında, teknolojik aletlerin de devreye girmesiyle öğrencilerin dinlediklerinin anlama durumu değişebilmekte midir? Acaba bunlardan biri de çalışılan metinlerle ilgili öğrencilerin doğal sesle yapılan dinleme çalışması mı yoksa videodan dinledikleri mi anlamayı kolaylaştıran etkenler arasındadır?

"Türkçe dersinde anlamaya ilişkin yeterlikler şöyle sıralanabilir:

- İzlenen bir film ya da oyunda, dinlenilen ya da okunan bir metinde geçen

- olayların yerini ve zamanını belirleyebilme,
- Olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme,
- Kahramanın fiziki ve ruhsal özelliklerini belirtebilme,
- Metinlerin ana ve yardımcı düşüncelerini açıklayabilme,
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin edebilme,
- Sözcük türetme yollarını kullanarak söz dağarcığını genişletebilme,
- Metindeki anahtar sözcükleri kavrayabilme,
- Metni kronolojik akışa göre özetleyebilme,
- Metne uygun bir başlık bulabilme,
- Manzum ve mensur eserlerin dil ve anlatım özelliklerini ayırt edebilme" (Aytan, 2011: 7).

Bu tür çalışmalar dil becerileri kapsamında ele alınmaktadır. Türkiye'de dil becerileri öğretimi dersi Türkçe ve Türk Dili dersleridir. İlkokullarda Türkçe dersi haftada 8-10 saat gibi önemli bir zaman dilimine ulaşmaktadır. Bu derste anlama ve anlatım çalışmaları yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Ancak dinleme ve anlama konusunda bazı eksiklikler vardır. Yurt içinde konuyla ilgili yapılmış çalışmaların neredeyse hiç olmayışı ayrıca dolaylı da olsa azlığı araştırmanın önemini açıkça göstermektedir. Yapılan bu araştırma alan yazındaki açığı kapatması, doğal ses ve videodan dinleme öğretiminde yeni açılımlar sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bundan dolayı dinleme çalışmalarıyla ilgili:

1) Çocuklarda dikkati toplama,

2) İlgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak dersi işleme

3) Öğrencilerin özgüvenlerini ve güdülenmelerin yüksek tutma bakımından önemli olabileceği düşünülmektedir

4) Ayrıca bu çalışma bu alanda yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği öngörülmektedir

Araştırmanın Amacı

Dinlemenin ve anlamanın hangi türde daha etkili ve verimli olduğuna yönelik çalışma sayısı Türkiye'de oldukça azdır. Topçuoğlu Ünal ve Özer (2014) dinleme becerisiyle ilgili son 20 yılda yapılan 160 çalışmada dinleme becerisiyle ilgili yazılan kitap, makale, bildiri, yüksek lisans tezi, doktora tezi gibi çalışmalarda kendini göstermeye başlamışsa da istenilen seviyeye ulaşamadığını ifade etmiştir. Aynı doğrultuda Türkel (2014) ülkemizde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların pek yeterli olmadığını söylemiştir. Bununla ilgili Özbay ve Melanlıoğlu (2012) dinlemenin ihmal edilen bir beceri olduğunu ifade etmişlerdir. "Özellikle dinlemenin öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğunu vurgulayan birçok çalışma mevcuttur" (Blewett, 1951; Lundsteen, 1963; Quandt, 1983; Erdoğan, 1995; Yangın, 1998; Cihangir, 2000; Doğan, 2007; Gonzalez, 2009; Marley ve Szabo, 2010; Katrancı, 2012, akt; Bulut, 2013: 105). Bu araştırmada, doğal ses ve videodan yapılan okumanın dinlenmesinin öğrencilerin anlamasına etkisinin hangi düzeylerde olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarının anlamaya etkisi amaçlanmıştır.

Problem

İlkokullarda dinleme ve anlama çalışmalarında durum tespitinin yapılması ve gerekli becerilerin kazandırılması için çeşitli yöntemlerin denenmesi önemlidir. Burada: "Türkçe dersindeki metin çalışmalarında, doğal ses ve video aracılığıyla yapılan dinleme çalışmalarından hangisi anlamayı daha iyi etkilemektedir?" sorusu gündeme gelmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Hazırlanan araştırma, yarı deneysel türde desenlenmiştir. "Yarı deneysel desenler dışsal değişkenlerin etkilerini kontrol etmek için ihtiyaç duyulan gereksinimleri karşılamayan deneysel desenlerdir" (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 316). Bu araştırmada metinler videodan ve doğal ses aracılığıyla öğrencilere dinletilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2015-2016 öğretim yılında bir ilkokulda 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 19 öğrenci ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmayla ilgili Türkçe kitabından metinler seçilerek öğrencilere dinleme çalışmaları yaptırılmıştır. Verileri değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan başarı testinden yararlanılmıştır. Bu çalışma sırasında seçilen metinler, çalışma koşulları ve ortamla ilgili şu uygulamalar yapılmıştır:

A: Metinler Türkçe kitabından, düzenleme yapılarak 115 kelime olacak şekilde oluşturuldu.

B: Hem doğal ses için hem de videodan dinletilecek metinler için aynı süreler verilmiştir.

C: Videodan çekim yaparken hangi kıyafet giyildiyse, sınıfta da aynı kıyafetle okuma yapıldı.

D: Derste metin çalışması için nerde durulduysa, videodan yapılan metin çalışmasında da aynı konumda duruldu.

E: Doğal sesle yapılan dinleme çalışmasında öğrenciler nerde durdularsa videodan yapılan dinlemede de aynı oturma düzeninde duruldu.

F: Ders başında dinleme çalışmasıyla ilgili kurallar hatırlattırıldı ardından dikkatleri kontrol altına alma adına küçük bir etkinlik yapıldı. Anlatılan kurallar ve yapılan etkinlik her iki çalışmanın başında da yapılarak derse devam edildi.

G: Bir hafta dinleme çalışmasıyla ilgili videoyla başlandıysa bir sonraki hafta doğal sesle başlandı.

H: Çalışma her hafta aynı gün aynı saatte başlayıp aynı saatte bitirildi.

I: Her iki çalışma için 2 defa dinleme yaptırıldı.

İ: Sınıf mevcudu 25'ken çalışma öğretmen görüşü alınarak 19 öğrenciyle gerçekleştirildi.

J: Çalışmaya başlamadan önce okul yönetimi ve öğrenci ailelerinden izinler alındı.

K: Çalışma sırasında öğretmen en arkadaydı ve ders sırasında herhangi bir müdahalede bulunulmaması için uyarıldı.

L: Dinleme çalışmalarının ardından öğrencilere uzman görüşüyle birlikte 2 açık uçlu soru ve 2 çoktan seçmeli sorular hazırlanarak toplam 4 soruyla öğrenciler sınava tabi tutuldu.

M: Metin dinlemesi bittikten sonra öğrencilere sınav kağıtları dağıtılıp ters çevrilmesi istenip komutumla soruya başlanması söylendi.

N: Her iki dinleme öncesinde de öğrencilerin oturma planı geçen hafta ile aynı olması sağlandı.

O: Soru dağılımı yapılırken verilecek cevaplar metin içinden olmasına dikkat edildi. Puanlama yaparken de açık uçlu sorulara 2 maddeli verilen cevaplar ya da tam bir cümleye 25 puan verilirken metin dışından mantıklı cevaplara da puanlar verilmeye çalışıldı. Bu puan dağılımında herkese eşit davranılmıştır. Çoktan seçmeli sorulara da soru başına 25 puan verildi ve bütün cevaplar metnin içindendi.

Süreç:

Dinleme öncesi: Çalışma yapılmadan önce öğrenciler, yapılacak dinleme çalışmasıyla ilgili bilgilendirildi. Öğrencilerle yaptığımız 3 haftalık deneme çalışmaları uzman ve öğretmen görüşü de alınarak süzüldükten sonra derse geçiş yapıldı. İlk olarak videodan dinleme yapıldı. Daha sonar doğal sesle dinleme çalışması yapıldı. Dinleme çalışmaları yapılmadan önce öğrencilere, dinleme kuralları kısaca hatırlatıldıktan sonra küçük etkinlikle derse giriş yapıldı. Metinlerin, videodan ve doğal sesten 2 defa dinleneceği belirtildi.

Dinleme sırası: Metinler videodan ve doğal sesle dinletildi.

Dinleme sonrası: Dinleme çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilere sınav yapıldı. Sınav kağıtları dağıtılmadan önce sınav sırasında dikkat edilmesi gereken kurallar hatırlatıldı. Daha sonra her iki dinleme çalışması için 10 dakikalık sınav başlatıldı.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan çalışmalar sonunda elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmalardan elde edilen ortalama puanlar

Hafta	Tarih	Saat	Süre	Ortalama	Metin Uzunluğu	Tür
1.	02.12.2015	9:50-10:30	20/20	43.43/ 47.75	115/115	Video/Doğal Ses
2.	09.12.2015	9:50-10:30	20/20	51.78/ 45.73	115/115	Doğal Ses/Video
3	16.12.2015	9:50-10:30	20/20	48.00/ 66.42	115/115	Video/Doğal Ses
4.	23.12.2015	9:50-10:30	20/20	65.36/ 55.40	115/115	Doğal Ses/Video
5.	30.12.2015	9:50-10:30	20/20	61.78/ 70.63	115/115	Video/Doğal Ses
6.	06.01.2016	9:50-10:30	20/20	69.68/ 55.36	115/115	Doğal Ses/Video
7.	13.01.2016	9:50-10:30	20/20	59.47/ 69.26	115/115	Video/Doğal Ses
	TOPLAM			62.98/52.70		Doğal Ses/Video

Tablo 1 incelendiğinde dinleme çalışmaları sonunda anlama puan ortalamalarına bakıldığında doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarında ilk hafta 47.75 iken son hafta 69.26 olmuştur. İlk ve son hafta arasındaki fark 21.51 olarak hesaplanmıştır. Videodan ise yapılan dinleme çalışmalarında ise ilk hafta 43.43 iken son hafta 59.47 olmuştur. İlk ve son hafta arasındaki fark 16.04 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar videodan yapılan dinleme ile doğal ses dinleme arasında, doğal sesle yapılan dinleme çalışması lehine 5.47 fark olduğunu göstermektedir. Yani doğal sesle dinlenilen metinler videodan yapılan dinlemeden daha çok anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için temel şart öğrenme sürecinin zevkli hâle getirilmesidir. Öğrenme sürecinin zevkli hâle gelmesi ise öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve zihinsel işleyiş süreçlerinin bilinmesiyle doğrudan ilişkilidir. Birey, öğrenme sürecinde bilgiler arasında değişik bağlantılar kurduğu ve bazı becerileri kullandığı takdirde hem öğrenmeden zevk alacak hem de öğrenilenler etkili ve kalıcı olacaktır. Ülkemizde dört dil beceri içinde bulunulan dinleme becerisi; diğer dil becerileriyle bir bütündür. Özellikle 1968 yılındaki programla, Türkçe eğitim ve öğretim çerçevesinde ele alınmaya başlandı. Öneminin giderek anlaşıldığı, her ne kadar diğer beceriler kadar ön planda olmasa da 2005 Türkçe programı ile eğitim sistemimizde gereken önem verilmeye başlandığı bunun da olumlu bir gelişme olarak literatürdeki yerini aldığı bilinmektedir. Bu çalışmada çeşitli dinleme çalışmalarının anlamaya etkisi incelenmiştir. Günümüzde ekrandan okuma ve ekrandan dinleme oldukça yaygınlaşmış hatta yakın gelecekte daha da yaygınlaşması kaçınılmaz görünmektedir. 7 haftalık yapılan çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında videodan yapılan dinleme ile doğal ses dinleme arasında, doğal sesle yapılan dinleme çalışması lehine 5.47 fark olduğunu göstermektedir. Yani doğal sesle dinlenilen metinler videodan yapılan dinlemeden daha çok anlaşılmaktadır.

Araştırmada, doğal sesle yapılan dinleme çalışmasının videodan yapılan dinleme çalışmasına göre daha etkili olduğu, doğal sesle yapılan çalışmalarda, öğrencilerin öğretmeni daha dikkatli dinlediği, sesin daha net anlaşıldığı, dikkatlerin daha az dağıldığı ve her hafta yükselen puanlarla da bunları ortaya koydukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna benzer bir çalışmada Çakır ve Kana (2015) çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirilmek amacıyla kullanılan videoların dil öğretimine etkisini belirlemeyi amaçlarken video kullanılarak yapılan dinlemelerin, video kullanılmayarak sadece sesten oluşan dinlemelere göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca Akdemir (2010), özgün videonun yabancı dil öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede ön örgütleyici olarak kullanılması ve bu uygulamanın dinleme becerisini ne derece etkilediğini incelemiştir. Araştırmada sonunda videonun dinleme becerisini geliştirmede ses materyallerine göre daha etkin ve etkili bir kullanımı olduğu saptanmış ve ön örgütleyici olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Baştuğ ve Keskin (2012) öğrencilerin okuma becerileri olarak hız, doğruluk ve anlama başarılarının ekran ve kâğıt okuma ortamları açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma kâğıttan okuma lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır

Dinlemeyle ilgili yapılan çalışmaların iyi incelenmesi, dünyada ve Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarının, öğrenci çalışma başarılarına etkisinin ne düzeyde olduğu araştırılarak eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde devam edilmesi sağlanabilir.

ÖNERİLER

1. Öğretmen eğitimi programlarına, seçmeli dersler olarak dinleme becerileri konulabilir.

2. Öğretmen öğrenci etkileşiminde dinlemenin kurallarına uygun bir şekilde gerçekleşmesi başarıyı getirebilir.

3. Bu araştırmada videodan dinleme ve doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarının anlama etkisi incelenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bu çalışmalardan doğal sesle yapılan dinleme çalışmalarının kendi derslerinde daha etkin kullanması sağlanabilir.

4. Dinleme çalışmaları çeşitli sınıf düzeylerinde de yapılmalıdır.

5. Araştırma, ilkokulda okuyan 2. sınıflara uygulanmıştır. Benzer bir çalışma, tüm kademelerde de uygulanabilir.

6. Dinleme becerisinin ilk oluşmaya başladığı yer ailedir. Bilinçli bir dinleyici kitlesine sahip olan aileler öğretmenlerle işbirliği halinde gelişmeleri yakından takip edebilirler.

KAYNAKÇA

Akdemir, A. S. (2010). Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzurum: *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, G. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya*. (4. Baskı). (Ed: Yıldız, C.). Ankara: Pegem Akademi. 189-215.

Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Konya: *Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 16(3):73-83.

Bulut, B. (2013). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın: *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). (Ed: Calp, Ş.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed: Ahmet Aypay), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakır, A. & Kana, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. *International Journal of Language Academy*, 3(3):50-65.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11):271-306.

Karadüz, *A. (2010).* Türkçe Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29(2):39-55.

Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(1):23-48.

MEB (1998). *İlköğretim okulu Türkçe dersi taslak öğretim programı*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. Turkish Studies. 7(1):87-97.

Özbay, M. (2014a). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. (6. Baskı). Ankara: Öncü Kitap Yayıncılık.

Özbay, M. (2014b). *Türkçe eğitimi açısından dilbilgisi öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Topçuoğlu Ünal, F. & Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. (3)2:203-218.

Türkel, A. (2014). Dinleme Eğitimine İlişkin Teknikler Ve Değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (34):128-141.

Vandergrift, L. (2004). "Listening to learn or learning to listen?" *Annual Reviev Of Applied Linguistic,* 24: 3-25.

Vural, B. (2008). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yangın, B. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı modül 4. İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB.



BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİNE GÖRE OKUMA HIZI VE OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE OKUMA HATALARININ İNCELENMESİ

Aysel MEMİŞ, Bülent Ecevit Üniversitesi, ayselmemis@gmail.com

Diler AYVAZ SİVRİ, Zonguldak BİLSEM, dilerayvaz@gmail.com

ÖZ

Çocuğun okuma öğreniminde başarılı olabilmesi ve yazılı olan ses ve sözcükleri ayırt edebilmesi için gerekli olan görsel algı becerilerine sahip olması gerekir. İlkokul eğitiminin ilk yılında görsel algı düzeylerine göre okuma becerilerinin tespiti çocuğun daha sonraki eğitim-öğretim hayatı açısından gerekli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı alt test düzeylerine göre, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hatalarının incelenmesidir. Zonguldak ili Kozlu ilçe merkezindeki üç ilköğretim okulunda öğrenim gören, amaçlı örnekleme yolu ile belirlenmiş 168 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısı kız yarısı erkektir. Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okullar yaz tatili tatiline girmeden 6 hafta önce uygulanmaya başlanmış, uygulama esnasında tüm öğrencilerin 29 harfi de öğrenmiş olmasına özen gösterilmiştir. Çocukların görsel algı düzeylerini belirlemek için "Gelişimsel Görsel Algı Testi-2" kullanılmıştır. Bu test; el-göz koordinasyonu, mekânda konum, kopyalama, şekil-zemin, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız ve şekil değişmezliği isimleri ile 8 alt testten oluşmaktadır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hatalarının belirlenmesinde "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızı, bir dakikada okuduğu kelime sayısı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. 2 hafta boyunca öğrencilerin okuma hatalarını ve okuma hızlarını tespit etmek için hikâye türündeki "Kedicik" metni okutulmuştur. Son hafta ise, öğrencilerin sınıflarına gidilerek, toplu olarak okuduğunu anlama düzeyini ölçen, hikâye türündeki "Cingöz" metni üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı alt testleri olan el-göz koordinasyonu, mekânda konum, kopyalama, şekil-zemin, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız ve şekil değişmezliği düzeyleri yükseldikçe, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları artarken, okuma hatası puanları azalmıştır.

Anahtar Sözcükler: Görsel algı, okuma hızı, okuduğunu anlama, okuma hataları

ABSTRACT

Child has to have essential visual perception skills to be successful in reading education and distinguish written vocals and words. Determining readings skills from the point of visual perception in the first year of primary education is considered essential for later educational life of them. The aim of this research is to investigate primary school first grade students' reading errors with reading speeds and reading comprehensions from the point of visual perception. The sample of the research consisted of 168 first grade students that attend three primary schools in Zonguldak, Kozlu district center and selected through purposive sampling. Half of the students were female, and the other half were male. In the research, relational screening, one of the descriptive screening models was used. In 2013-2014 academic year, application was started 6 weeks earlier than summer vacation, we made sure that all students have learned 29 letters during application. Children's visual perception levels were determined using "Developmental Visual Perception Test-2". This test consists of 8 subtests, hand-eye coordination, position-in-space, copying, figure-ground, spatial relations, visual completing, visual-motor speed, and shape constancy. Students' reading comprehension levels and reading errors were determined using

"The Informal Reading Inventory". Students' reading speeds were determined considering word number that they can read per minute. During 2 weeks, we had "Kedicik" text read that is a story to determine students' reading errors and reading speeds. Last week, we went to students' classes and studied on "Cingöz" text, a story that measures total reading comprehension levels. Considering the results of the study, primary school first grade students' reading speeds and reading comprehension levels increased while reading error scores decreased with the increase of the results of visual perception sub-tests, hand-eye coordination, position-in-space, copying, figure-ground, spatial relations, visual completing, visual-motor speed, and shape constancy levels.

Key Words: Visual perception, reading speed, reading comprehension, reading errors.

GİRİŞ

Okuma sürecinde rol oynayan psikolojik süreçler arasında sayılan görsel algı (Akçin, 1993:18) becerilerine sahip olma okumayı öğrenme sürecindeki çocuğun harf, kelime, noktalama işaretlerini doğru olarak ayırt edebilmesi açısından önemlidir (Duru, 2008:16). Görsel algılama görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki tecrübelerle ilişkilendirerek yorumlama yeteneği olarak tanımlanır, aynı zamanda bir düşünme işlemi ve bir dizi zihinsel işlemlerin sonucudur (Tuğrul vd., 2001:3-4). Seslerin görsel olarak algılanması; mekâna yerleştirme, mekân içinde tanıma, şekil algısı, boyutları tanıma, nicelik kavramı, detayları algılama gibi birçok alanı kapsar. Görme sisteminde hangi nesnelerin algılanacağının belirlenmesi, şekil düzenini algılama ve kısaca şekil düzenini tanıma süreçleri tarafından yapılır. Görsel algı becerileri çocuklarda yedi-sekiz yaş civarında yetişkin düzeyine ulaşmaktadır (Ferah, 1996:21). Benveniste (1962:42), görsel algı ve okuma ilişkisine ana sınıfında ve ilkokul birinci sınıfta önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü sınıf seviyesi arttıkça görsel algılama ve okuma başarısı arasındaki ilişki azalmaktadır. Çocuklarda, görsel algılama düzeyi devamlı olarak gelişen bir süreçtir. Erken yaşlarda gelişen görsel algı becerileri, on bir-on iki yaş civarında yetişkin seviyesine yaklaşır. Dokuz yaşına kadar çocukların görsel algı becerileri belirginleşmiştir. Üç-beş yaş aralığında çocuklarda şekil-zemin algısı hızlı bir gelişim gösterir. Sekiz-on yaşları aralığında herhangi bir değişim gözlenmez. Yedi ile dokuz yaşları aralığında mekânda konum algısı gelişimi tamamlanır. Şekil değişmezliği düzeyi altı-yedi yaşları arasında hızlı bir şekilde gelişirken, sekiz ile dokuz yaşlarında durağanlaşır. Çocuklarda uzamsal ilişkileri algılama çocukluk boyunca gelişmeye devam eder ve on yaşında yetişkinlik düzeyine gelir. Çocuk eğer görsel algı bakımından zengin çevrelerde yetiştiyse, tüm alt beceriler birlikte ele alındığında on iki yaşında yetişkin seviyesine ulaşır (Tsai, Wilson ve Wu, 2008:650).

Çocuğun bilişsel gelişimiyle birlikte sosyal, duyuşsal alanlarının gelişmesinde de görsel algı gelişimi büyük öneme sahiptir. Görsel algılama sorunu olan çocukların, görsel algıya dayalı alanların yanı sıra diğer alanlarda da sorun yaşaması muhtemeldir. Araştırmalar algısal bozukluklarla öğrenme güçlüğü arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan veya akranlarına göre başarı düzeyi daha düşük olan çocuklar, yetersiz görsel algı becerileri göstermektedirler (Brown, 1970:4). Öğrencilerin okuma eğitimini erken yaşlarda başlatmak ve üzerinde ciddiyetle durmak, öğrencilerin algılama yeteneklerinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

Marianne Frostig (1964) görsel algılamayı; mekân ilişkilerinin algılanması, şekil-zemin ayrımı, mekânda konumun algılanması, şekil sabitliği ve göz-motor koordinasyonu olmak üzere beş grupta ele almıştır. Frostig'in görsel algılamayı bu beş alanda incelemesinin sebebi öğrenme güçlüğü olan kişilerle yapılan klinik çalışmalarda bu kişilerin, bu alt alanlarda eksiklerinin olmasıdır (Ferah, 1996:82). Chalfat ve Schefell görsel algıyı şekil-zemin algısı, görsel bütünleştirme, görsel ayrımlaştırma ve objeyi tanıma olarak tanımlamıştır (Akt. Duru, 2008:14-15). Frostig, Lefever ve Whittlesey (1966) görsel algı ölçümünde uzamsal ilişkiler, şekil-zemin, mekânda konum, şekil değişmezliği ve el-göz koordinasyonu olmak üzere beş

farklı ölçütten bahsetmiştir (Hammill vd., 1993:7). Son olarak Hammil vd. (1993) tarafından hazırlanmış testin en son hali sekiz alt teste sahip yenilenmiş bir şekilde araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır. El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız alt testlerinin ölçümü ile öğrencilerin Görsel-Motor Algı becerileri; Mekânda Konum, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama, Şekil Değişmezliği alt test sonuçlarıyla ise Motor-Bağımsız Görsel Algı becerileri ölçülmektedir. Bu sekiz alt testin değerlendirilmesi ile de Genel Görsel Algı becerilerine ulaşılmaktadır.

Görsel uyaranın yorumlanması gözde değil, beyinde gerçekleşmektedir. Görsel uyaranın algılanamaması halinde okumada sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Görsel süreçte görselleştirme, görsel sıralama ve görsel bellek becerilerindeki kusurların, okuma güçlüğüne sebep olduğu savunulmaktadır (Vellutino vd., 2004:6). Bir kişi bir kalem gördüğünde duyu izlenimi ile alır, ancak onun bir kalem olduğunu tanıması bir düşünme olayıdır. Görsel algılama hemen tüm davranışlarımızda bulunmaktadır. Çocuklar görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde okuma, yazma, hesap yapma ve okuldaki diğer faaliyetler için gerekli becerileri öğrenmektedirler (Kaya, 1989:29-30). Hallahan ve Cruickshank (1973), algı ile okul başarısı arasındaki ilişkinin özellikle akademik başarının okuma yönü üzerinde yoğunlaştığını belirtmişler ve okuma güçlükleri üzerindeki teori ve araştırmaların görsel algı ve görsel-motor süreç üzerinde odaklandığını vurgulamışladır (Akt. Akçin,1993:14). Okuma becerisinin kazanılmasına yönelik araştırmalar yapan Hinstel Wood okuma öğrenmenin üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmiş ve bu aşamaları şöyle tanımlamıştır. İlk aşamada alfabedeki her bir harf görsel hafızaya, kelimelerin yazımı da işitsel hafızaya kaydedilir. İkinci aşamada birey kelimeleri, harfleri teker teker yazarak okuyabilir. Üçüncü aşamada ise görsel hafızaların yüklenmesi ile yavaş yavaş öğrenme başlar. Bu aşamaya geçildiğinde birey harfleri tek tek analiz ederek değil de her kelimeyi ayrı bir resim olarak tanıyarak okuyabilir (Tansley ve Panchurst, 1985:130 akt. Güneş 1997:5). Görsel algı eksikleri yaşayan çocuğun, okuma becerisi kazanmada güçlük yaşaması kaçınılmaz gözükmektedir.

Çalışmalar görsel algı becerilerinden elde edilen sonuçlarla özel okuma testlerinden elde edilen sonuçlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başarılı bir okuma öğreniminde çocuğun kâğıt üzerinde yazılı olan ses ve sözcükleri ayrımlaştırabilmesi için gerekli olan görsel algı becerilerine sahip olması gerekir. Okuyan kişi pozisyon ile ilgili değişmeleri (b-d-p gibi), çizgiyi eğriye dönüştürmeyi (u-v gibi), kapalılık ve açıklığı (o-c gibi) fark edebilmeyi başarabilmelidir. Bu da görsel algı sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişi ile mümkün olmaktadır (Duru, 2008:16). Akçin (1993:15-16), çocukların belli bir okuma hızına ulaşmalarının, algısal becerileri hakkında bize ipucu verebileceğini ifade etmiştir. Çocuğun okurken algılaması ne kadar otomatik ve farkında olmadan olursa o şekilde akıcı okur. Bu çocuklar okumalarını daha üst düzeye çıkarabilirler.

Sonuç olarak; okuma, görsel algılama süreçlerini de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yaşanan görsel algı hatalarının bireyin okumayı öğrenme, okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Görsel algı ile okuma birbiri ile ilişki içerisinde olmasına rağmen, sadece görsel algının okuma öğrenmede etkili olduğunu söyleyemeyiz. Eğer öyle olsaydı görme ve işitme engeli olanlar hiç bir şey öğrenemezdi. Karmaşık bir süreç olan okuma, seslendirme, görme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreçtir (Özbay, 2009:5). Çocuğun okuma öğreniminde başarılı olabilmesi ve yazılı olan ses ve sözcükleri ayırt edebilmesi için gerekli olan görsel algı becerilerine sahip olması gerekir. İlkokul eğitiminin ilk yılında görsel algı düzeylerine göre okuma becerilerinin tespiti çocuğun daha sonraki eğitim-öğretim hayatı açısından gerekli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı alt test düzeylerine göre, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma hatalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda görsel algı alt test düzeylerine göre okuma becerileri (okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası) farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Kozlu ilçesindeki Kocatepe İlkokulu, Kılıç İlkokulu ve Atilla İlkokulu'nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise ilçe merkezinde bulunan üç ilkokulda öğrenim gören, amaçlı örnekleme yolu ile belirlenen 168 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin yarısı kız yarısı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin görsel algı düzeylerini belirlemek için ise Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (DTVP-2) kullanılırken okuma becerilerinin belirlenmesinde Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır.

Gelişimsel Görsel Algı Testi

Öğrencilerin görsel algı düzeylerini belirlemek için ise Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (DTVP-2) kullanılmıştır. Frostig Görsel Algı Testi'nin yeni biçimi olan Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 1993 yılında, Hammill, Pearson ve Voress (1993) tarafından geliştirilmiştir. 4 ile 11 yaş aralığında bulunan çocukların, birbirleriyle ilişkili ancak değişik şekillerde ölçülen görsel algı ve görsel-motor becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir testtir. Bu test ülkemizde ilk olarak Erdem (2006) tarafından anaokuluna devam eden beş-altı yaş öğrencileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin tespitinde ve Duru (2008) tarafından 6 yaşında zihinsel engelli çocuklarda ülkemiz için standardizasyonu yapılarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmak amacıyla kullanılmıştır. Bu test el-göz koordinasyonu, mekânda konum, kopyalama, şekil-zemin, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız ve şekil değişmezliği isimleri ile 8 alt testten oluşmaktadır. Her öğrenciye bireysel olarak 3 hafta boyunca, 45 dakikalık oturumlar halinde GGAT-2 uygulanmış ve gerekli puanlamalar yapılmıştır. DTVP-2 uygulanırken, dilerse önce parmağı ile bir deneme yolu izleyip, sonra çizebileceği söylenmiş, diğer resimlere ait gerekli bilgiler kısa hikâyelerle anlatılmış, gerektiğinde tekrarlar yapılarak öğrencinin işlemi kavramış olmasına dikkat edilmiştir.

Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencilerin okuma hatalarını ve anlama seviyelerini belirlemek için Akyol'un (2003) dilimize uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma hızlarını belirlemek için, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarından iki tane hikâye türünde okuma metni seçilmiştir. Sesli okuma hataları ve okuma hızını belirlemek için "Kedicik" metni, okuduğunu anlama seviyesini belirlemek için ise "Cingöz" adlı metin kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm metinler, öğrencilerin daha önce okumadıkları ve hikâye türündeki metinlerden oluşmuştur. Metinlerin seçiminde ve

soruların oluşturulmasında iki alan uzmanı akademisyenden ve üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Okunan her bir metinle ilgili iki tane basit anlama, üç tane de derinlemesine anlama olmak üzere beş tane okuduğunu anlama sorusu oluşturulmuştur. Basit anlama soruları, tanıma ve hatırlama; derinlemesine anlama soruları, çıkarım ve yoruma dayalı şeklinde gruplandırılmıştır (Akyol, 2013:100). Öğrencilerin okuma hızı ise, ses kayıtlarını dinleyerek bir dakikada okuduğu kelime sayısı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. 2 hafta boyunca öğrencilerin okuma hatalarını ve okuma hızlarını tespit etmek için hikâye türündeki "Kedicik" metni okutulmuştur. Son hafta ise, öğrencilerin sınıflarına gidilerek, toplu olarak okuduğunu anlama düzeyini ölçen, hikâye türündeki "Cingöz" metni üzerinde çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 istatistik programında uygun biçimde kodlanmıştır. Veriler yorumlanırken genel dağılım özelliklerini belirlemek için betimleyici istatistik tekniklerinden frekans ve yüzdelik dağılımları yapılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlanmasında $p< 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

El-Göz Koordinasyonu Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

El-göz koordinasyonu kesintisiz, düz, kavisli veya açılı çizgileri, iki çizimi birleştiren yolun dışına çıkmadan bir çizimden diğerine uzanacak şekilde çizmeyi içerir. Öğrencilerin el-göz koordinasyonu alt testi düzeylerine göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

El-Göz Koordinasyonu Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
El-Göz Koordinasyonu	1.Çok Zayıf	4	32,75	16,68	57,88	6	21,689	,001
	2.Zayıf	1	35,00	.	55,00			
	3.Ort. Altında	17	31,70	13,55	47,06			
	4.Ortalama	86	41,25	13,84	80,76			
	5.Ort.Üstünde	23	45,39	12,29	94,54			
	6.Üstün	23	50,17	15,38	106,96			
	7.Çok Üstün	14	51,85	17,05	109,29			
Okuduğunu Anlama								
El-Göz Koordinasyonu	1.Çok Zayıf	4	23,00	16,51	28,38	6	27,211	,000
	2.Zayıf	1	59,00	.	92,00			
	3.Ort. Altında	17	39,64	25,37	61,00			
	4.Ortalama	86	47,80	24,81	75,38			
	5.Ort.Üstünde	23	67,91	20,56	113,91			
	6.Üstün	23	61,60	21,64	100,89			
	7.Çok Üstün	14	65,50	23,67	109,32			
Okuma Hatası								

	1.Çok Zayıf	4	21,25	29,40	97,50			
	2.Zayıf	1	6,00	.	77,50			
El-Göz	3.Ort. Altında	17	13,94	14,35	111,24			
Koordinasyonu	4.Ortalama	86	10,31	9,96	88,55	6	12,136	,059
	5.Ort.Üstünde	23	7,13	4,63	77,91			
	6.Üstün	23	6,82	7,81	67,15			
	7.Çok Üstün	14	5,42	3,08	63,29			

1 dakikada okunan sözcük sayısına göre değerlendirilen okuma hızı incelendiğinde; en çok sözcük okuyan öğrencilerin el-göz koordinasyonu çok üstün ($\overline{X}$=51,85) olan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. El göz koordinasyonu ortalama ve üzeri olan öğrencilerde okuma hızının orantılı ve anlamlı artışı dikkat çekmektedir [χ^2(6)=21,689; p=0,001].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; el-göz koordinasyonu çok zayıf ($\overline{X}$ = 23,00) olan öğrencilerin en düşük puanı aldığı görülmektedir. En yüksek okuduğunu anlama puanını ise ortalama üstü ($\overline{X}$=67,91) düzeydeki öğrenciler almıştır, onları çok üstün ($\overline{X}$ =65,50) düzeydeki öğrenciler takip etmiştir [χ^2(6)=27,211; p=0,00].

Öğrencilerin okuma hatası puanları incelendiğinde; el-göz koordinasyonu alt testine göre en az hata yapan çok üstün ($\overline{X}$=5,42) düzeydeki öğrencilerin olduğu görülürken, en çok okuma hatası yapan öğrencilerin çok zayıf ($\overline{X}$=21,25) düzeyde olduğu görülmektedir [χ^2 (6)=12,136; p=0,059].

Mekânda Konum Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Bu alt testte, çocuğa bir geometrik şekil gösterilir ve o şeklin aynısını bir dizi cevap seçeneği arasından bulması beklenir. Öğrencilerin mekânda konum alt testi düzeyleri ile okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarına ilişkin bulgular Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2

Mekânda Konum Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
	1.Çok Zayıf	-	-	-	-			
	2.Zayıf	1	10,00	.	2,00			
	3.Ort. Altında	-	-	-	-			
Mekanda	4.Ortalama	99	39,58	14,35	73,13	4	26,254	,000
Konum	5.Ort.Üstünde	39	42,82	12,82	87,12			
	6.Üstün	26	54,65	14,26	122,52			
	7.Çok Üstün	3	52,33	8,386	123,67			
Okuduğunu Anlama								
	1.Çok Zayıf	-	-	-	-			
	2.Zayıf	1	,00	.	6,50			
	3.Ort. Altında	-	-		-			
Mekanda	4.Ortalama	99	47,20	23,69	73,40	4	20,668	,000
Konum	5.Ort.Üstünde	39	56,12	26,30	91,78			
	6.Üstün	26	68,69	21,42	116,98			
	7.Çok Üstün	3	61,33	35,13	100,50			
Okuma Hatası								
Mekanda	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	24,318	,000

	2.Zayıf	1	65,00	.	167,50
	3.Ort. Altında	-	-	-	-
	4.Ortalama	99	10,60	9,88	92,26
	5.Ort.Üstünde	39	9,56	10,10	90,76
	6.Üstün	26	4,15	3,47	44,38
	7.Çok Üstün	3	5,33	1,52	67,17

Okuma hızı puanları incelendiğinde; mekanda konum puanlarına göre üstün ($\overline{X}$ =54,65) ve çok üstün ($\overline{X}$ =52,33) öğrenciler en hızlı okuyan öğrenciler olmuştur. Çok zayıf ve ortalamanın altında öğrencinin bulunmadığı bu alt boyutta en düşük puanı alan zayıf ($\overline{X}$ =10,00) düzeydeki öğrenciler olmuştur [χ^2(4)=26,254; p=0,00].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; en yüksek puanı üstün ($\overline{X}$ =68,69) ve takiben çok üstün ($\overline{X}$ =61,33) düzeydeki öğrencilerin aldığı görülmektedir [χ^2(4)=20,668; p=0,00].

Okuma hatası puanları incelendiğinde; en çok okuma hatası yapan öğrencilerin zayıf ($\overline{X}$ =65,00) düzeydeki öğrenciler olduğu görülürken, en az okuma hatası yapan öğrencilerin ise üstün ($\overline{X}$ =4,15) ve çok üstün ($\overline{X}$ =5,33) düzeyde görsel algıya sahip olan öğrenciler olduğu görülmektedir [χ^2(4)=24,318;p=0,059].

Kopyalama Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Kopyalama alt testinde çocuk, geometrik bir desenin aynısını çizmeye çalışır. Bölüm ilerledikçe şekillerin zorluk derecesi gittikçe artmaktadır. Öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarının kopyalama alt testi düzeylerine göre incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3

Kopyalama Alt Testi ve Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Kopyalama	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	22,473	,000
	2.Zayıf	1	10,00	.	2,00			
	3.Ort. Altında	13	34,15	15,34	55,81			
	4.Ortalama	82	39,89	14,86	73,91			
	5.Ort.Üstünde	28	47,42	14,48	98,38			
	6.Üstün	29	47,41	13,71	102,12			
	7.Çok Üstün	15	49,93	9,70	112,80			
Okuduğunu Anlama								
Kopyalama	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	27,008	,000
	2.Zayıf	1	,00	.	6,50			
	3.Ort. Altında	13	35,23	22,34	50,96			
	4.Ortalama	82	47,71	24,37	75,00			
	5.Ort.Üstünde	28	58,75	23,11	96,54			
	6.Üstün	29	58,06	25,00	95,12			
	7.Çok Üstün	15	75,46	16,67	127,70			
Okuma Hatası								
Kopyalama	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	29,858	,000

	2.Zayıf	1	65,00	.	167,50
	3.Ort. Altında	13	15,61	16,13	100,46
	4.Ortalama	82	10,92	8,41	100,80
	5.Ort.Üstünde	28	5,71	3,24	65,14
	6.Üstün	29	7,51	11,81	63,09
	7.Çok Üstün	15	4,66	2,82	53,57

Okuma hızı puanları incelendiğinde; kopyalama alt testinden alınan puanlar arttıkça öğrencilerin okuduğu sözcük sayının da arttığı görülmektedir. En düşük okuma hızı puanını, zayıf ($\overline{X}$=10,00) düzeyde görsel algıya sahip öğrenci alırken, en yüksek puanı alan çok üstün ($\overline{X}$=49,43) öğrenciler olmuştur [χ^2(5)=22,473; *p*=0,00].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; okuma hızında olduğu gibi kopyalama alt testinden alınan puanlar arttıkça öğrencilerin okuduğu anlama düzeyinin de arttığı görülmektedir. Çok üstün ($\overline{X}$=75,46) düzeyde bulunan öğrencilerin en yüksek puanı aldığı görülürken, en düşük puanı zayıf ($\overline{X}$=,00) düzeyde bulunan öğrenciler almıştır [χ^2(5)= 27,008; *p*=0,00].

Okuma hatası puanları incelendiğinde; en fazla okuma hatası yapan öğrenciler zayıf ($\overline{X}$=65,00) düzeyde görsel algıya sahip öğrenciler olurken, en az okuma hatası yapan öğrencilerin görsel algı düzeyi çok üstün ($\overline{X}$=4,66) olan öğrenciler olduğu görülmektedir [χ^2 (5)=29,858; *p*=0,00].

Şekil Zemin Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Şekil zemin alt testi giderek karmaşıklaşan zeminler üzerinde şekillerin algılanmasını içerir. Çocuk örnek olarak gösterilen şeklin, hangi şekillerin birleşiminden oluştuğunu bulmaya çalışır. Öğrencilerin bu alt testteki düzeylerine göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatasına ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Şekil Zemin Alt Testi ve Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Şekil Zemin	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	4,802	,440
	2.Zayıf	1	10,00	.	2,00			
	3.Ort. Altında	3	38,00	21,65	70,33			
	4.Ortalama	48	41,14	15,55	78,95			
	5.Ort.Üstünde	69	44,62	16,34	89,38			
	6.Üstün	42	42,19	11,39	84,29			
	7.Çok Üstün	5	45,40	9,44	97,30			
Okuduğunu Anlama								
Şekil Zemin	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	8,352	,138
	2.Zayıf	1	,00	.	6,50			
	3.Ort. Altında	3	45,33	32,71	74,17			
	4.Ortalama	48	46,35	26,66	74,09			
	5.Ort.Üstünde	69	52,94	25,61	84,43			
	6.Üstün	42	60,09	21,56	97,33			
	7.Çok Üstün	5	58,80	20,96	99,30			
Okuma Hatası								
Şekil Zemin	1.Çok Zayıf	-	-	.	-	5	4,156	,527

	2.Zayıf	1	65,00	.	167,50
	3.Ort. Altında	3	12,66	13,31	94,00
	4.Ortalama	48	9,95	9,50	87,99
	5.Ort.Üstünde	69	9,65	10,99	83,56
	6.Üstün	42	7,95	6,16	81,52
	7.Çok Üstün	5	6,20	4,96	66,70

Okuma hızı puanları incelendiğinde; en yüksek okuma hızı puanını çok üstün ($\overline{X}$ =45,40) düzeyde olan öğrenciler alırken, en düşük puanı ise zayıf ($\overline{X}$=10,00) düzeyde öğrencilerin aldığı görülmektedir [χ^2(5)=4,802; *p*=0,440].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; en düşük puanı zayıf ($\overline{X}$=00,00) düzeyde görsel algıya sahip öğrenciler alırken, en yüksek puanı üstün ($\overline{X}$=60,09) ve çok üstün ($\overline{X}$= 58,80) düzeydeki öğrencilerin aldığı görülmektedir [χ^2(5)=8,352; *p*=0,138].

Öğrencilerin okuma hatası puanları incelendiğinde; en fazla okuma hatasını görsel algı düzeyi zayıf ($\overline{X}$=65,00) öğrencilerin yaptığı şekil zemin görsel algı düzeyi yükseldikçe okuma hatalarının da azaldığı belirlenmiştir [χ^2(5)=4,156; *p*=0,527].

Uzamsal İlişkiler Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Basit şekil ve desenlerin analizini içeren bir alt testtir**.** Çocuktan çeşitli uzunluk ve açıların kullanıldığı şekil ve desenleri noktalardan yararlanarak kopya etmesi istenir. Öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarının uzamsal ilişkiler alt test düzeylerine göre farklı olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Uzamsal İlişkiler Alt Testi ve Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Uzamsal İlişkiler	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	11,164	,025
	2.Zayıf	-	-	-	-			
	3.Ort. Altında	9	32,77	17,57	54,22			
	4.Ortalama	86	40,86	13,30	77,53			
	5.Ort.Üstünde	24	45,16	17,23	92,13			
	6.Üstün	24	45,00	19,31	90,71			
	7.Çok Üstün	25	48,16	10,38	106,08			
Okuduğunu Anlama								
Uzamsal İlişkiler	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	11,061	,026
	2.Zayıf	-	-	-	-			
	3.Ort. Altında	9	41,22	30,49	69,28			
	4.Ortalama	86	48,37	23,88	74,98			
	5.Ort.Üstünde	24	59,70	25,78	101,46			
	6.Üstün	24	53,62	32,14	87,67			
	7.Çok Üstün	25	63,24	16,57	103,42			
Okuma Hatası								
Uzamsal İlişkiler	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	12,171	,016
	2.Zayıf	-	-	-	-			
	3.Ort. Altında	9	19,33	21,48	104,39			
	4.Ortalama	86	9,81	8,09	93,20			
	5.Ort.Üstünde	24	9,20	13,04	74,77			
	6.Üstün	24	9,83	11,09	82,04			
	7.Çok Üstün	25	5,48	4,37	59,12			

Okuma hızı puanları incelendiğinde; uzamsal ilişkiler görsel algı düzeyi yükseldikçe okuma hızının da arttığı belirlenmiştir [$\chi^2(4)=11,164$; $p=0,025$].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; en yüksek okuduğunu anlama puanını çok üstün ($\overline{X}=63,24$) ve onları takiben ortalama üstü ($\overline{X}=59,70$) düzeyde bulunan öğrencilerin aldığı görülmektedir [$\chi^2(4)= 11,061$; $p=0,026$].

Okuma hatası puanları incelendiğinde; çok üstün ($\overline{X}=5,47$) düzeyde bulunan öğrencilerin en az okuma hatası, ortalama altı ($\overline{X}=19,33$) düzeyde bulunan öğrencilerin en fazla okuma hatası yaptığı görülmektedir [$\chi^2(4)=12,171$; $p=0,016$].

Görsel Tamamlama Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Çocuğa eksiksiz bir şekil gösterilir. Daha sonra çocuktan tamamlanmamış birkaç şekil arasından, tamamlandığı takdirde uyaran ile aynı olacak şekli seçmesi istenir. Öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarında görsel tamamlama alt testi düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Görsel Tamamlama Alt Testi ve Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Görsel Tamamlama	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	13,978	,016
	2.Zayıf	1	10,00	.	2,00			
	3.Ort. Altında	1	46,00	.	106,50			
	4.Ortalama	95	40,12	14,15	76,13			
	5.Ort.Üstünde	41	44,21	15,57	87,13			
	6.Üstün	20	48,60	10,74	107,85			
	7.Çok Üstün	10	52,40	19,81	112,60			
Okuduğunu Anlama								
Görsel Tamamlama	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	13,115	,022
	2.Zayıf	1	,00	.	6,50			
	3.Ort. Altında	1	54,00	.	79,50			
	4.Ortalama	95	47,66	24,92	75,29			
	5.Ort.Üstünde	41	57,39	24,57	93,00			
	6.Üstün	20	65,60	20,85	109,45			
	7.Çok Üstün	10	58,50	29,34	95,55			
Okuma Hatası								
Görsel Tamamlama	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	5	14,552	,012
	2.Zayıf	1	65,00	.	167,50			
	3.Ort. Altında	1	2,00	.	12,50			
	4.Ortalama	95	10,92	10,48	94,34			
	5.Ort.Üstünde	41	7,53	8,90	69,43			
	6.Üstün	20	6,35	3,39	73,38			
	7.Çok Üstün	10	7,10	5,60	73,95			

Okuma hızı puanları incelendiğinde; en yüksek puanı görsel algı düzeyi çok üstün ($\overline{X}=52,40$) olan öğrenciler alırken, en düşük okuma hızı puanını ise zayıf ($\overline{X}=10,00$) düzeydeki öğrencilerin aldığı görülmektedir. Öğrencilerin görsel tamamlama düzeylerine göre okuma hızındaki anlamlı artış dikkat çekicidir [$\chi^2(5)=13,978$; $p=0,016$].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; görsel tamamlamada üstün ($\overline{X}=65,20$) düzeydeki öğrencilerin en yüksek okuduğunu anlama puanını aldığı belirlenmiştir. Çok üstün

($\overline{X}$=58,50) ve ortalama üstü ($\overline{X}$=57,39) öğrenciler onları takip etmektedir [χ^2(5)=13,115; p=0,022].

Okuma hatası puanları incelendiğinde, zayıf ($\overline{X}$=65,00) düzeyde görsel algı puanına sahip öğrencinin en fazla okuma hatası yaptığı görülürken, en az okuma hatasını ise ortalama altındaki ($\overline{X}$=2,00) öğrencinin yapması dikkat çekicidir [χ^2(5)=14,552; p=0,012].

Görsel-Motor Hız Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Bu alt testte öğrenciler, kendilerine gösterilen örneğe bakarak, boş bırakılan yerleri uygun şekilde çizimler yaparak doldururlar. Görsel-Motor Hız Alt testi düzeylerine göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Görsel-Motor Hız Alt Testi ve Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Görsel-Motor Hız	1.Çok Zayıf	2	19,50	9,19	11,25	6	23,630	,001
	2.Zayıf	3	32,00	6,55	41,17			
	3.Ort. Altında	5	27,80	17,06	42,90			
	4.Ortalama	68	40,42	12,18	77,36			
	5.Ort.Üstünde	36	44,36	16,55	88,07			
	6.Üstün	33	43,84	16,30	87,33			
	7.Çok Üstün	21	52,85	12,50	120,12			
Okuduğunu Anlama								
Görsel-Motor Hız	1.Çok Zayıf	2	6,50	9,19	10,75	6	22,357	,001
	2.Zayıf	3	28,00	11,78	33,67			
	3.Ort. Altında	5	27,60	27,61	40,20			
	4.Ortalama	68	48,63	23,98	77,18			
	5.Ort.Üstünde	36	54,94	25,66	88,89			
	6.Üstün	33	56,78	26,45	92,06			
	7.Çok Üstün	21	68,47	15,18	113,64			
Okuma Hatası								
Görsel-Motor Hız	1.Çok Zayıf	2	28,50	20,50	151,25	6	27,644	,000
	2.Zayıf	3	8,33	4,04	95,50			
	3.Ort. Altında	5	32,80	25,27	142,70			
	4.Ortalama	68	10,91	10,48	97,46			
	5.Ort.Üstünde	36	7,00	5,492	74,15			
	6.Üstün	33	8,27	7,34	75,14			
	7.Çok Üstün	21	4,71	3,63	53,21			

Okuma hızı puanları incelendiğinde; en yüksek okuma hızı puanını görsel algı düzeyi çok üstün ($\overline{X}$=52,85) öğrencilerin, en düşük okuma hızı puanını ise görsel algı düzeyi çok zayıf ($\overline{X}$=19,50) olan öğrencilerin aldığı görülmektedir [χ^2(6)=23,630;p=0,001].

Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; en düşük okuduğunu anlama puanını görsel algı düzeyi çok zayıf ($\overline{X}$=6,50) olan öğrenciler alırken, en yüksek okuduğunu anlama puanını ise çok üstün ($\overline{X}$=68,47) düzeyde bulunan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Öğrencilerin görsel motor hız düzeyleri ile okuduğunu anlama puanları arasındaki anlamlı artış ve farklılık dikkat çekicidir [χ^2(6)=22,357; p=0,001].

Okuma hatası puanları incelendiğinde; çok üstün ($\overline{X}$=4,71) düzeyde bulunan öğrencilerin en az okuma hatası yaptığı görülürken, ortalama altı ($\overline{X}$=32,80) düzeyde bulunan öğrencilerin ise en fazla okuma hatası yaptığı görülmektedir. Görsel-motor hız düzeyi zayıf ve üstün öğrenciler aynı hata puanına sahiptir [χ^2(6)=27,644; *p*=0,00].

Şekil Değişmezliği Alt Testi ile Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Bu alt testte öğrenciler çeşitli boyut, gölgeleme, yapı ve mekanda çeşitli pozisyonlarda bulunan şekillerin içerisinden kendilerine gösterilen örnek şeklin farklı özellikte olanlarını bulurlar. Öğrencilerin şekil değişmezliği alt testi düzeylerine göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarına bulgular Tablo 8'de verilmiştir

Tablo 8

Şekil Değişmezliği Alt Testi ve Okuma Hızı, Anlama Yüzdesi ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	$\overline{X}$	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Şekil Değişmezliği	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	22,251	,000
	2.Zayıf	1	10,00	.	2,00			
	3.Ort. Altında	-	-	-	-			
	4.Ortalama	106	40,12	14,37	74,83			
	5.Ort.Üstünde	34	43,38	14,02	88,97			
	6.Üstün	17	54,29	11,60	125,44			
	7.Çok Üstün	10	51,60	16,62	110,40			
Okuduğunu Anlama								
Şekil Değişmezliği	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	21,758	,000
	2.Zayıf	1	,00	.	6,50			
	3.Ort. Altında	-	-	-	-			
	4.Ortalama	106	48,04	25,47	74,87			
	5.Ort.Üstünde	34	55,35	24,57	90,28			
	6.Üstün	17	72,82	12,23	127,12			
	7.Çok Üstün	10	61,90	23,17	102,30			
Okuma Hatası								
Şekil Değişmezliği	1.Çok Zayıf	-	-	-	-	4	11,036	,026
	2.Zayıf	1	65,00	.	167,50			
	3.Ort. Altında	-	-	-	-			
	4.Ortalama	106	10,50	10,37	90,18			
	5.Ort.Üstünde	34	8,70	8,72	83,37			
	6.Üstün	17	5,11	3,01	61,68			
	7.Çok Üstün	10	5,00	2,30	58,60			

Öğrencilerin genelde ortalama düzeyde olduğu, ortalamanın altında 1 öğrenci olan bu alt boyutta en yüksek okuma hızına sahip olanlar üstün ($\overline{X}$=54,29) düzeydeki öğrencilerdir. Çok üstün ($\overline{X}$=51,60) düzeydeki öğrenciler de bu grubun ardında yer almaktadır [χ^2(4)=22,251; *p*=0,00].

En yüksek okuduğunu anlama puanına da şekil değişmezliği üstün ($\overline{X}$=72,82) olan öğrenciler almış, çok üstün ($\overline{X}$=61,90) düzeydeki öğrencilerin onları takip etmiştir [χ^2(4)= 21,758; *p*=0,00].

En fazla okuma hatası yapan zayıf ($\overline{X}$=65,00) düzeyde görsel algıya sahip öğrenci olmuştur. Ortalama düzey itibariyle şekil değişmezliği düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma hatalarının da azaldığı belirlenmiştir [χ^2(4)=11,036; *p*=0,026].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı alt testleri olan el-göz koordinasyonu, mekânda konum, kopyalama, şekil-zemin, uzamsal ilişkiler, görsel tamamlama, görsel-motor hız ve şekil değişmezliği düzeyleri yükseldikçe, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları artarken, okuma hatası puanları azalmıştır. Bu sonuçlar Kayhan'ın (2010) yaptığı çalışmada görsel algı testlerinden alınan hata puanları arttıkça okuduğunu anlama puanlarının azaldığını tespit ettiği araştırması ve Baş ve Kardaş'ın (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri sonuçlar ile görsel okuma testinden alınan sonuçlar arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit ettikleri araştırmaları ile benzer sonuçlar göstermiştir. Wright (1976) araştırmasında, görsel-motor algı ile okuma becerisi arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler hazırlanmıştır;

- Öğretmenler, anne ve babalar okul çağının ilk yıllarında okuma konusunda hassas olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerin okuma gelişimlerini tespit ederek, gelişimlerine yönelik özel etkinlikler hazırlamalıdırlar. Anne ve babalar, çocukları okul öncesi dönemde iken, görsellerin bol olarak bulunduğu kitap, dergi gazete gibi görsel yazılı materyaller almalı, çocuklarına okuyarak, çocukların görsel materyalleri incelemelerini sağlayarak görsel algı ve okuma becerilerini geliştirmeye gayret etmelidir.
- Öğretmenler okul öncesi dönemden başlayarak çocukların görsel algı ve diğer gelişim alanları ile ilgili becerileri kazanmaları yönünde destekleyici çalışmalar yapmalıdır. Teknoloji kullanılarak (akıllı tahtalar, etkileşimli ortamlar, hareketli görüntüler) öğrencilerin ilgisine ve eğlenerek öğrenmesine katkı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve aileler görsel algının önemi hakkında bilgilendirilmeli ve bu öğretmenlerin etkinliklerini çeşitlendirmeleri sağlanmalıdır.
- Üniversitelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencileri, ana sınıfı ve ilkokul öğrencilerinin görsel algı becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve materyaller tasarlayarak bu materyalleri okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile paylaşılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akçin, N. (1993). *Okuma Becerisinin Kazanılmasında Görsel Algısal Gelişiminin Rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyol, H. (2003). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baş, Ö. & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1): 230-243.

Benveniste, J. (1962). *The Relative Importance of Visual Perception and Intelligence to Reading Success in Kindergarden Though Third Grade.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. The Faculty of the School of Education University of Southern California.

Brown, J.L. (1970). *The Frostig Program for the Development of Visual Perception in Relation to Visual Perception Ability and Reading Ability.* Yayımlanmamış doktora tezi. Faculty of the School of Education Universty of Southern California.

Çiftçi, Ö. & Temizyürek,F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 5 (5): 109-129.

Duru, H. (2008). *Gelişimsel Görsel Algı Testi-2'nin 6 Yaş Çocukları İçin Güvenirlik ve Geçerlik Ön Çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, M.(2006). *Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocukların Matematiksel Becerileri ile Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ferah, A. (1996*). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Görsel Algılama ve Zekânın Yeri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hammill, D.D., Pearson, N.A. & Voress, J. K. (1993). *Developmental Test of Visual Perception-2nd Ed.: Examiner's Manual,* Texas: Pro-Ed. Pub.

Kaya, Ö. (1989). *Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişimlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kayhan, E. Ö. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi.* Ankara:Öncü Basımevi.

Tsai, C.L., Wilson,P.H. & Wu, S.K. (2008). Role of visual-perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*. 27: 649-664.

Tuğrul, B., Aral, N., Erkan,S. & Etikan, İ. (2001). Altı yaşındaki çocukların görsel algılama düzeylerine frostig gelişimsel görsel algı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Journal of Qafqaz University*. 8:67-84.

Wright, J.A. (1976). *Relation of Visual and Motor Perception to Reading Achievement Among Children with One Year of Study in School. Yayımlanmamış* doktora tezi. Ohio State University, USA.

Vellutino, F.R., Fletcher,J.M., Snowling, M. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 45(1): 2-40.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gamze ÖZDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gmz.ozdemir@hotmail.com

Halil ÇOKÇALIŞKAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hcokcaliskan@mu.edu.tr

Gözde ÇAVA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, gozdecava@gmail.com

Şaziye DURUKAN, Balıkesir Üniversitesi, sazikayali@hotmail.com

ÖZ

Okuma, bireylerin, sembolleri seslere dönüştürerek anlamlandırması sürecidir. Bu anlamlandırmalar sonucunda birey bir şeyler öğrenir, bilgilenir ve kendini geliştirir. Okuma eylemi; "kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan eylem" şeklinde tanımlamıştır. Okuma alışkanlığı ise, bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucunda kazanıldığına göre insanların bu alışkanlığı küçük yaşlarından itibaren eğitimleri süresince kazanmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur. Okuma alışkanlığının gelişmesinde bireyin çocukluk döneminde evden, okuldan ve çevreden aldığı eğitimin rolü çok büyüktür. Bu nedenle okuma alışkanlığının kazandırılmasında sınıf öğretmenleri büyük role sahiptir. Öğretmen, okuma alışkanlığına sahip olmalı ve bu özelliğiyle öğrenciye örnek olmalıdır. Ayrıca okuma alışkanlığı, öğretmenin düşünce dağarcığını zenginleştirmesini, hitap gücünü ve kişiliğini gelişmesini sağlayacaktır. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adayı öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni temel alınmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, dördüncü sınıfta okuyan toplamda 40 sınıf öğretmeni adayının gönüllü katılımıyla oluşturulmuştur. Verilerin toplanması aşamasında, gerekli literatür taraması yapılıp, uzman görüşleri alındıktan sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuş görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığını artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma alışkanlığı, Sınıf öğretmeni adayı

GİRİŞ

Gelişmiş toplumların genel özellikleri incelendiğinde okumanın ön plana çıktığı ve okuyan bireylere değer verildiği görülmektedir. Çünkü okuma temel okuryazarlık becerisi açısından tanımlandığında "*harf, kelime ve cümleleri seslendirebilme* (Karatay, 2013: 223)" olarak düşünülse de içerisinde barındırdığı anlama ve yorumlama becerileriyle öğrenmede kalıcı bir rol oynamaktadır. Okumaya verilen önem ile bireyde anlama ve yorumlama becerileri gelişmekte bu sayede toplumun da gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca okumanın seslendirmenin ötesinde zihinsel bir süreç barındırdığı tanımından da anlaşılmaktadır. Sever (2000: 11) okumayı sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayalı bir etkinlik olarak tanımlamış ve diğer bir tanımlamada okumayı beyin temelli bir süreç olarak yorumlamıştır.

Birey okuma sürecinde gerçekleştirdiği zihinsel aktiviteler ile öğrenme yaşantıları da elde etmekte, yeni bilgiler öğrenerek kendini geliştirmektedir. Bu süreçte birey kendini zihinsel olarak geliştirirken aynı zamanda duygusal kazanımlar da elde etmektedir. Okumak, kişinin zihinsel gelişimine katkı sağladığı gibi ruhsal gelişimine de katkı sağlar (Güneş, 2013). Ayrıca okuma bireyi fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönlerden de etkilemektedir.

Okuma, birey için bir haz kaynağıdır. Birey okuyarak kendisini farklı duygu ortamlarına (mutluluk, neşe, acı vb.) taşıyabilir ya da bilgilendirici bir metin okuyor ise edindiği bilgi ile mutluluk duyabilir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2007: 32) yayımladığı araştırmada öğrencilerin okumayı bilgi edinme, kişisel gelişim ve eğlence amaçlarıyla gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da okumanın genel kültür düzeyini yükseltme, mesleki bilgileri güncel tutma, merak edilen konularda bilgi sahibi olma ve zevk amaçlarıyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir(Yılmaz, 2002, s. 442). Bu sonuçlardan yola çıkarak okumanın, bireye hem zihinsel ve hem de duygusal kazanımlar sağladığı söylenebilir.

Okuma bireysel bir eylem olsa da bireyin dil kullanımı, düşünme ve karar verme becerileri üzerinde oluşturduğu etkiler ile topluma ve toplumsal olaylara yönelimleri de etkilemekte böylelikle toplumsal bir gelişim de sağlanmaktadır. Bu gelişim için okuma önemli bir araçtır. Ancak bu önemli aracın işlevsel olması alışkanlık olarak edinilmiş olması yani süreklilik kazanmış olması gerekmektedir. Bireye sürekli okuma davranışı edindirme, çocukluk döneminden ebeveyn desteği ve öğretmen tutumuyla sağlanabilir. Diğer bir ifadeyle okuma alışkanlığı kazandırmada aile, okul ve çevre iş birliği önemli bir faktördür.

Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alma, yorumlama ve tepki verme süreci (Özdemir, 1998) olarak ifade edildiği gibi, sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Sever, 2000, s.11) olarak da betimlenmektedir. Buna göre, okuma eyleminin genelde, genel kültür düzeyini yükseltme, mesleki bilgileri güncel tutma, merak edilen konularda bilgi sahibi olma ve zevk amaçlarıyla gerçekleştirildiği söylenebilir (Yılmaz, 2002, s. 442).

Okuma eyleminin bir alışkanlık olarak nitelendirilebilmesi için bu eylemin belli bir sürekliliğe sahip olmasına, farklı görüşler ve kaynaklara bağlı olarak sürdürülmesine, etkin bir okuma sürecine bağlı olmasına ve aynı zamanda okunanların eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesine vurgu yapılmaktadır. O halde okuma alışkanlığı, insanların okuma eylemini bireysel gereksinimlerin bir gereği olarak sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde sürdürmesidir (Yılmaz, 2004, s. 116; Yılmaz, 1993, s. 30). Okuma alışkanlığı, bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgileri, becerileri, anlayışları güçlendirip artıran ve aynı zamanda bu değerlerin bireysel ve toplumsal yaşama uyarlanmasına olanak sağlayan beceridir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Özetle okuma, yaşamı anlamlandırma sürecidir. Bu olumlu ve yararlı alışkanlık üzerinde durulmalıdır. Matematiği anlama, kimyayı anlama, sosyal bilgilerini anlama daha da önemlisi söylenenleri anlamak için kitap okunmalıdır. Okumak, hızlı düşünmeyi, hızlı düşünme ise hızlı çözüm üretme yeteneğini geliştirir. Bu bağlamda olay ve olguları eleştirel bir gözle doğru değerlendirmenin temelinde iyi bir okuyucu olmak yatmaktadır (Akyol, 2005). Kuşkusuz ki bireye okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü çok büyüktür. Çünkü çocuk zamanının büyük bir kısmını okulda geçirmekte ve öğretmeni kendine rol model olarak görmektedir. Bu nedenle öğretmen okuma alışkanlığına sahip olmalı ve bu özelliğiyle de öğrencilere örnek olmalıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Öğretmen, okuma alışkanlığına sahip olmalı ve bu özelliğiyle öğrenciye örnek olmalıdır. Ayrıca okuma alışkanlığı, öğretmenin düşünce dağarcığını zenginleştirmesini, hitap gücünü ve kişiliğini gelişmesini sağlayacaktır.

Buradan hareketle, bu çalışmada, geleceğin öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve görüşlerini belirlenmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma türlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırma betimsel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışması bütünsel bir betimleme ve açıklama bulma odaklıdır (Merriam, 2013, 42-43). Bu desen anlayışıyla sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve görüşlerini belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada örneklem, amaçlı örnekleme yöntemlerinden "tipik durum örneklemesi" türündedir. Tipik durum örneklemesi, tipik ya da normal olanı ortaya çıkarmaya yöneliktir (Glesne, 2013, 61) ve ortalama durumları, ortalama standartları çalışan belirli bir alan veya konu hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 110).

Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfta öğrenim gören, toplamda 40 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1:

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

	Gruplar	*f*	%
CİNSİYET	Kadın	26	65
	Erkek	14	35
	Toplam	40	100
MEZUN OLUNANLİSE	Genel Lise	30	30
	Mesleki-Teknik Lise	2	5
	Öğretmen Lisesi	3	7,5
	Anadolu Lisesi	22	55
	Özel Lise	1	2,5
	Toplam	40	100
GENEL NOT ORTALAMASI	2,5 ve altı	11	27,5
	2,51 – 3,00	20	50
	3,01 – 3,49	7	17,5
	3,50 ve üstü	2	5
	Toplam	40	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, uzman görüşü alınarak, araştırmacı tarafından iki boyutlu bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Birinci boyutu öğretmen adaylarının demografik bilgilerine belirlemeyi amaçlarken, ikinci boyutu ise öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan sıkı yapılandırılmış beş açık uçlu mülakat sorusundan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analiz yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden ortaya konulduğu araştırmalarda tercih edilir. Elde edilen veriler daha önce belirlenen temalara göre ele alınır. Temalar betimlemeler yoluyla açıklanır, yorumlanır, özetlenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 223-224).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve düşünceleri temalaştırılmıştır. Temalar oluşturulurken uzman görüşü alışmış ve araştırmacılar tarafından temalar karşılaştırılarak güvenilirlik sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının sorulara verdiği cevaplar tablolaştırılarak, ifade örnekleri ile durum betimlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 2:

Öğretmen Adaylarının, Okumayı Sevip Sevmemelerine İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kişiler**	***f***
Zihinsel rahatlama	Ö1, Ö6, Ö15, Ö17, Ö18, Ö32, Ö33	7
Yenidünyalar keşfetme	Ö2, Ö5, Ö7, Ö23, Ö24, Ö29, Ö31, Ö40	8
Günlük hayattaki sorunlardan uzaklaşma	Ö3, Ö7, Ö13, Ö35	4
Hayata farklı açılardan bakma	Ö4, Ö12, Ö24, Ö31	4
Yeni bilgiler edinme	Ö4, Ö9, Ö16, Ö18, Ö22, Ö34	6
Belli konuları içeren kitapları sevme	Ö8, Ö36	2
Okumayı sevmeme	Ö10, Ö11, Ö30, Ö37, Ö38	5
Hayal gücünü geliştirme	Ö14	1
Uyumaya yardımcı	Ö15, Ö32	2
Keyif alma	Ö19, Ö20	2
Kelime dağarcığı geliştirme	Ö21, Ö22, Ö40	3
Kişisel gelişim	Ö25, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31, Ö34, Ö39, Ö40	9

Ö31: Okumayı çok seviyorum. Kendimi geliştirmek için iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Ayrıca günlük hayatımın sıkıntılarından uzaklaşmamı, yeni hayatlar keşfetmemi, farklı karakterler tanımamı sağladığı için de çok seviyorum.

Ö15: Bir şeyler okumayı severim. Çünkü kafamı dağıtıp dinlenmemi sağlıyor. Ayrıca uyuyamadığım zaman kitap okuyarak gözlerimin yorulmasını sağlarım ve böylece daha çabuk uyurum.

Ö10: Okumayı pek sevmiyorum. Çünkü hemen sıkılmaya başlıyorum. Kitap başında fazla zaman geçiremiyorum.

Tablo 3:

Öğretmen Adaylarının, Haftalık Okumaya Ayırdıkları Süreye İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kişiler**	***f***
Neredeyse hiç	Ö1, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö30, Ö36, Ö37, Ö38	9
Yaklaşık 2 saat	Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö26, Ö32, Ö34, Ö35, Ö39	9
Yaklaşık 3 saat	Ö6, Ö7, Ö24, Ö29	4
Yaklaşık 4 saat	Ö17, Ö22, Ö27, Ö28, Ö33	5
Yaklaşık 5-6 saat	Ö18, Ö21, Ö23, Ö25	4
Yaklaşık 7 saat	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12, Ö15, Ö20, Ö31, Ö40	9

Ö24: Ders kitaplarını sınav haftaları dışında okumam. Eğer ödev ya da okulla alakalı bir sorumluluğum yoksa günlük 3 saat kadar okuma yapıyorum. Her konuda okumayı seviyorum (Tarih, felsefe, astronomi, şiir kitapları vs. ayrıca aylık düzenli olarak takip ettiğim 2 dergi var.)

Ö39: Genellikle yaklaşık 2 saatimi okumaya ayırabiliyorum. Çünkü ders, ödev ve KPSS gibi nedenlerden dolayı daha fazla vaktim olmuyor.

Ö4: Okumaya neredeyse hiç vakit ayıramıyorum. Okul derslerimden, ödevlerimden, sunumlarımdan ve KPSS sınavına çalışmaktan kitap okumaya fırsatı yakalayamıyorum. Çoğu başladığım kitap yarım kalıyor.

Tablo 4:

Öğretmen Adaylarının, Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kişiler**	***f***
Yeterli olmama	Ö1, Ö4, Ö7, Ö14, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö29, Ö33, Ö39	11
İyi bir okuyucu olma	Ö2, Ö9, Ö24, Ö25, Ö31, Ö40	6
Düzensiz olma	Ö3, Ö6, Ö15, Ö32	4
Orta düzeyde olma	Ö5, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö28, Ö35	8
Okuma alışkanlığı olmama	Ö8, Ö10, Ö11, Ö30, Ö36, Ö37, Ö38	7
Okuma alışkanlığını geliştirmesi gerektiğini düşünme	Ö21, Ö22, Ö26, Ö27, Ö34	5

Ö18: Aslında okumam gerektiğinden az okuyorum bu sebepten dolayı kendimi okuma alışkanlığı konusunda çok yeterli bulmuyorum.

Ö22: Okuma alışkanlığımı biraz daha geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Ö31:İyi düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğumu düşünüyorum. Elime geçen her şeye göz atıp okumaya çalışıyorum. Sonuçta bilginin iyisi kötüsü olmaz.

Tablo 5:

Öğretmen Adaylarının, Aylık Kitap Okuma Sayılarına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kişiler**	***f***
0-1	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	22
2-3	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö27, Ö28, Ö33,	14
4-5	Ö25, Ö29, Ö31, Ö40	5
5 ve üstü	Ö24	1

Ö24: Yoğunluğa göre değişiyor, okul döneminde 1'e kadar düşerken yazın haftada 4 kitaba kadar okuyabiliyorum.

Ö16: Genellikle ayda üç ya da dört kitap bitiriyorum.

Ö10: Bazen bir kitap bitiriyorum bazense hiç okumuyorum.

Tablo 6:

Öğretmen Adaylarının, Kütüphane Kullanım Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Kişiler**	***f***
Araştırma yapma	Ö1, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö24, Ö27, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö40	20
Ders çalışma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32	20
Yararlanmama	Ö3, Ö8, Ö36	4
Ödünç kitap alma	Ö5, Ö9, Ö15, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö35, Ö39, Ö40	14
Kitap okumak	Ö19, Ö22, Ö23	3

Ö6: Kütüphanelerden daha çok ders çalışmak için yararlanıyorum.

Ö21:Ödevlerim için kaynak araştırmak, ders çalışmak ve kitap almak için yararlanırım.

Ö3: Kendi kütüphanemi oluşturmak istediğim için yararlanmıyorum. İhtiyacım olan kitapları satın alıyorum.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma alışkanlığı yaşam boyunca canlı tutulması gereken bir davranıştır. Bunun için öncelikle aile bireyleri arasında okumayla ilgili bilinçli bir yaklaşım olmalıdır. Evlerde temel okuma eserlerinden oluşan küçük bir kütüphane oluşturulmalıdır. Gerek anne-baba gerekse çocuk zamanını değerlendireceği bu tür yerlere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca okuma işinin bir boş zaman değerlendirme ya da meslek sahibi olmak için yapılması gereken bir etkinlik değil bireyin yaşamı ve kendisini anlayabilmesinin esas noktası olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Chua, 2008; Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının, okuma alışkanlığına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun okumayı sevdiği görülmektedir. Okumayı sevmelerinin sebepleri sorulduğunda söyledikleri başlıca sebepler, okumanın kişisel gelişimleri açısından yarar sağladığını düşünmeleri, farklı karakterler tanıyarak farklı pencerelerden hayata bakma imkânı bulmalarıdır. Az sayıda öğretmen adayı ise okumayı sevmediği söylemiş.

35 öğretmen adayı okumayı sevdiğini söylemesine rağmen, 9 öğretmen adayı neredeyse hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun okumayı sevdikleri fakat buna rağmen okuma için çok az vakit ayırdıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar doğrultusunda, bunun nedeni olarak yoğun ders programları, lisansüstü eğitim için ve devlet kadrosu için sınavlara hazırlanmaları gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, okuma alışkanlıklarını yeterli bulmadıklarını ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini söylemiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun üniversite hayatı ve öncesinde okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için yapılan çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun ayda 1 kitap okudukları ya da hiç kitap okumadıkları görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına da paralel olarak kitap okuma sayılarının çok düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kütüphaneyi kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, kütüphaneyi genellikle ödevleri için araştırma yapmak ve ders çalışmak için kullandıkları belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aslantürk, E. (2008).*Sınıf Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması.*Yüksek Lisans Tezi. Aydın.

Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı*. İlköğretim Online.5(1),1-6.

Batur, Z.,Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). *Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği.* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3/1, 32-49

Chua, S. P. (2008). *TheEffects of theSustainedSilent Reading Program on CultivatingStudents' HabitsandAttitudes in Reading Boks forLeisure. HeldrefPublication,* 81(4), 180-184.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.* (2. Baskı). A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gülerer, S. ve Batur, Z. (2005). *Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları*. A.K.Ü Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), 89–102.

Güleryüz, H. (2003). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*.Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, A. (2013). *Türkiye'de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği.* Yüksek lisans tezi. Ankara

Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karsısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Karatay, H. (2013). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay. (*Ed*). içinde *Türkçe öğretimi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

M.E.B. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim Temel Kanunu, T.C. Resmi Gazete, (1739, 14 Haziran 1973).

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber*(Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği*. Bilgi Dünyası, *9*(2), 431-465.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.

Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma.* Ankara: Ümit Yayıncılık.

Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2008, Bahar) *Öğretmen Adaylarının OkumaAlışkanlıklarını Etkileyen Etmenlere ilişkin Görüş ve Önerileri.* Milli Eğitim, 178,8-23.

Saracoğlu, S.,Aslantürk, E. ve Karasakaloğlu, N. (2010).***S****ınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ üniversiteleri örneği).*Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,19(3), 457-480.

Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevmez, H. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığı Ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir İnceleme (Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Akçağ.

Yalman, M., Özkan, E. ve Kutluca, T. (2013).*Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Betimsel Bir Araştırma: Dicle Üniversitesi Örneği.*Bilgi Dünyası, 14 (2) *291-305*

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası,* 5 (2), 115-136.

Yılmaz, B. (2002). *Ankara'da ilköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma.*Türk Kütüphaneciliği.16(4), 441- 460.

Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*, Kültür BakanlığıYayınları: Ankara.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ BELİRLENMESİ

Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, fatmas_30@yahoo.com

ÖZ

Okuma ve yazmayı öğrenmek öğrenciler için önemli ve özel olduğu kadar sınıf öğretmenleri için de okuma yazmayı öğretmek o denli önemli ve özeldir. Birinci sınıfta kazanılan okuma ve yazma becerisinin hem diğer tüm derslerde hem de sosyal yaşantıda kullanım gerekliliği önemini bir kat daha artırmaktadır. İlk okuma ve yazma öğretiminin genel amacı, okumanın temel becerilerini kazandırmaktır. Çocuk bu süreçte; bütün hayatı boyunca kullanabileceği anlama, düşünme, karar verme gibi zihinsel becerileri kazanır. Sınıf öğretmenleri için en önemli ve temel görev sınıf seviyesi ne olursa olsun tüm öğrencilere okuma yazmayı öğretmektir. Bu nedenle sınıf öğretmenliği, öğretmenlik alanları içerisinde çalışma alanı, öğrenci kitlesi ve amacı bağlamında çok önemli bir yere sahiptir. Metafor, bir kavramı daha anlaşılır ve bilinen bir kavrama benzeterek açıklamak için kullanılan mecazlardır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenemenoloji) deseni benimsenmiştir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan 101 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Benim için ilk okuma yazmayı öğretmek …… benzer. Çünkü ……."şeklinde oluşturulmuş form kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek tema ve kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca kullanılan metaforların öğretmenlere ait demografik özelliklere göre farklılıkları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada birbirinden farklı 53 metaforun oluşturulduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu metaforlar bir araya getirilerek "Sanat (Eser) Ortaya Koymak, Bitkinin Gelişimi, doğa, şekil verme, şekil değiştirme, meslek, yeni başlangıçlar, oyun oynama, eğitim öğretim, Zor Bir İşi Başarma, annelik, İnşa Etme, toplumun aydınlanması, Görmeyenlere Eğitim Verme" temalarına ulaşılmıştır. Oluşturulan metaforlardan en çok tekrar eden üç metafor "mısır patlatmak, tohumun çimlenmesi/büyümesi ve ağacın büyümesidir." Ortaya çıkan metaforların çoğunlukla duygusal bir anlayış çerçevesinde oluşturulduğu ya da günlük yaşamda var olan yalın durumlara dayatıldığı tespit edilmiştir.

ABSTRACT

Learning how to read and write is important and special for students as teaching these skills are for elementary school teachers. The necessity to use reading and writing skills that are gained in elementary first grade both in other courses and in social life increases their significance. The primary objective of basal reading and writing instruction is to teach the basic skills of writing. The most important duty of elementary school teachers is to have all students learn how to read and write, no matter what their levels are. Therefore, among other areas of teaching, elementary school teachers have a prominent place in the context of the target student population and objectives. Metaphors are figurative expressions used to explain a concept by comparing it to a clearer and known concept. In this study, it is aimed to identify elementary school teachers' metaphorical perceptions regarding the process of basal reading and writing instruction. Phenomenology design was adopted in accordance with this aim. The participants were 101 elementary school teachers working at elementary schools located in the Denizli province in the 2015-2016 school year. As the data gathering tool, a form including the sentence with two gaps "For me, teaching basal reading and writing is like …… because ……." was developed. The data were analysed using content analysis, and organised in themes and categories. The differences in the metaphors used by the teachers were statistically analysed based on their demographical features. In the study, it was found that the teachers used 53 different metaphors, and these metaphors were

combined to form the themes “producing an artistic work, development of a plant, nature, shaping, changing shape, occupation, new starts, playing a game, education, achieving a difficult task, motherhood, building, enlightenment of the society, and teaching to visually impaired”. The three most frequent metaphors were “popping corn, germination/growth of a seed, and growth of a tree”. It was found that the metaphors were mostly formed with an emotional understanding, or were based on simple situations that emerge in daily life.

GİRİŞ

Topluluk halinde yaşayan insanlar oluşturdukları toplumla iletişim ve etkileşim halindedirler. Bu zorunluluğun getirisi olarak karşımıza çıkan dil kavramı ne kadar etkili kullanılırsa o kadar kaliteli ve doğru iletişim sağlanmış olur. Dili etkili kullanmak iyi ve sağlam bir temele sahip okuma yazma becerisinden geçer. Çünkü okuma yazma hayat boyu devam eden bir süreçtir.

Okuma yazmanın temelinin atıldığı ilk okuma yazma sürecinde yapılacak olan okuma yazma çalışmaları çok önemlidir. Okuma ve yazma becerisinin kazanılması, geliştirilmesi ve hem okul yaşamında hem de sosyal yaşamda etkili bir şekilde kullanılması 1. sınıf düzeyinde yapılacak çalışmalarla olasıdır. İlk okuma yazma çalışmaları öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek, bilgiyi anlamalarını, kullanabilmelerini sağlayacak ve beyin teknolojisini geliştirecek bir şekilde düzenlenmelidir (Güneş, 1997, akt. Güneş, 2003; MEB, 2012). İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha kapsamlı bir amaca yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü ilk okuma yazma öğretimi yalnızca okuma ve yazma öğretmek değildir bununla birlikte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirirken pek çok değişime de katkı sağlamaktadır. Bu değişimler öğrencinin hayat boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi zihinsel becerileri de desteklemektedir.

İlk okuma yazma öğretimi etkili bir ana dili öğretiminin de önemli unsurlarından biridir. Dilin temel becerileri arasında olan anlama (okuduğunu, dinlediğini, görüp/izlediğini anlama), anlatım (yazılı ve sözlü anlatım) becerilerinin gelişmesinde de okuma ve yazma alışkanlığı oldukça önemlidir. Bu becerilere ulaşmada okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ya da yöntemlerin de etkisinin önemi yadsınamaz. Bireyin hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazma becerisi ilk sınıflardan başlayarak sonraki öğrenme süreçlerinde de belirleyici bir faktör olacaktır (Koç, 2012, 2260). İlk okuma yazma öğretimi sürecinin niteliği ömür boyu okuryazar bireylerin yetişmesinde oldukça önemlidir. İlkokul ortaokul, lise ve yüksek öğretimdeki başarının anahtarı bu süreçte gizlidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında yaşanan başarı ya da başarısızlık nedenlerinin büyük bir çoğunluğu ilk okuma yazma öğretimi sürecinin niteliğine bağlanabilir. İlk okuma yazma öğretimi boyunca sağlıklı bir süreç yaşayan çocuk ilerleyen yıllarda bütün derslerinde de başarılı olabilir. Aynı zamanda okuma alışkanlığının geliştirilmesi de yine bu sürecin etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Bu kadar önemli olduğu bilinen ilk okuma yazma öğretimi dönemi öğretmenler açısından önemsenmeli öğrenme öğretme ortamları büyük bir duyarlılıkla düzenlenmelidir.

Öğrencilerinin kavramları anlamalarını kolaylaştırmak adına metaforlardan yararlanılabilinir. Metafor, en önemli anlama araçları arasındadır. Kavramsal metaforlar gündelik yaşantıda temellenmektedirler. Soyut düşünce tümüyle olmasa da büyük ölçüde metaforiktir (Girmen, 2007, s.10). Metafor özellikle ilköğretim 1. kademedeki öğrencilerin karşılaştığı soyut kavramları somutlaştırmada çok büyük önem taşımaktadır. Öğrenci somut kavramları öğrenirken kavrama ilişkin genel ve ayırt edici özellikleri de iyi bir şekilde öğrenmelidir. Aksi durumda okuma yazma becerisini geliştiremeyecek, diğer insanları anlama ve kendini ifade etme sürecinde güçlükler yaşayacaktır (Köksal, 2010, s.27). Metafor, anlama ve kavramayı kolaylaştırma, soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlama ve açıklamada kullanılabilecek güçlü bir zihinsel araç olarak tanımlanır (Çırak, 2014;

Kesen, 2013). Metaforlar yeni bir olguyu anlama ve açıklamada özellikle yararlıdır. Çünkü iyi bilinen bir durumun anlamını bilinmeyen bir duruma taşırlar. Böylece metafor yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır. Diğer taraftan metafor bir düşünce ve bir görme biçimidir. Metaforlar çoğunlukla benzer bir alandan yeni ve çoğunlukla bilinmeyen bir alana bilgi transferini kapsar (Cerit, 2008).

Eğitimde metafor kullanımı kazanımları ilişkilendirme olanağı sağlar (Hamilton, 2016, s.33). Metaforlar yeni öğrenilen bilgilerle önceden öğrenilmiş olan bilgiler arasında benzerlik ilişkisi kurulmasını sağlar. Bu benzerlik ilişkisi yardımıyla yeni bilginin somut olarak hafızaya yerleşmesi sağlanır (Gün, 2015, akt. Susar Kırmızı ve Çelik, 2015, s.797). Metafor, kişiyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde dilin önemli bir ögesi olan metaforlardan yararlanılması, öğrencilerin zihinsel imge oluşturmasına, yaratıcı düşünmesine, soyut kavramları somutlaştırmasına, söz varlığını geliştirmesine ve anlatım sürecini zenginleştirmesine katkı sağlayabilir (Yaşar ve Girmen, 2012; Girmen, 2007). Çocukların iç dünyalarını keşfetmenin en etkili yolu metaforlardır. Çocukların metaforları duygusal bir olaydan etkilenebilir. Çünkü bu süreçte çocuk iç dünyasıyla baş başa kalarak kişisel ve sosyal sorunlara farklı bir açıdan bakma olanağı bulur. Çocukların kişisel değerleri, duyguları ve ruhsal farkındalıkları onların oluşturacağı yaratıcı metaforların kapasitesini etkiler (Fraser, 2000, akt. Susar Kırmızı ve Çelik, 2015, 798-799).

Metaforlar, okuyanın ya da dinleyenin zihninde oldukça zengin imgeler oluşmasına olanak sağlarken, farklı yaşantı ve düşüncelerin ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Günlük konuşmalarda bile metaforlar olmadan kendini ifade etmenin olanaksız olduğu söylemek mümkündür. Metaforlar düşüncelerin dile getirilmesinde sınırsız anlatımlardır. Diğer taraftan ileri düzeyde soyut ve ayrıntılı kavramların inşa edilmesine de olanak sağlar. Bütünüyle kavranamayan durumların, duyguların, estetik tecrübelerin ve ruhsal bilincin ifade edilmesi için en önemli araçlarından biridir. Bütün duyu alanlarında çıkarımlarda bulunmak ve anlatmak, düşünceleri anlaşılır kılmak için önemli bir olanaktır (Yaşar ve Girmen, 2012; Susar Kırmızı ve Çelik, 2015, Köksal, 2010).

Öğrenme-öğretme yaşantılarının düzenlemesini yapan, öğretim yöntem ve tekniklerini belirleyen ve ders araç gereçlerini kullanan öğretmenin öğrencilerin algıları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının da öğretmenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu etkilerin öğretmenler tarafından nasıl algılanma ve yorumlanma şekli inançları oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ya da öğrencilerinin tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının tespiti eğitim yaşantılarının niteliği açısından önemli birer ipucu olabilir. Algı araçlarından biri olarak metaforlara başvurmak öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenciler ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları ortaya çıkarmak açısından önemlidir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011).

İlkokuma-yazma öğretimi, önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır. İlkokuma öğretiminin başarılı sonuçlanmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kendini yeni bir çevre, yeni bir topluluk içerisinde bulan öğrencinin bu ortama alışmasında öğretmenin yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin, mesleğini seven, insan ve çocuk sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, kendisini sevdirmesini bilen; okuyup araştırarak meslek ve genel kültür düzeyini artırıcı bir anlayışta olmalıdır (Göçer, 2000, 67). Öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine ilişkin olarak bakış açılarının, değerlendirmelerinin tespit edilmesi bu alanda yapılacak olan her türlü düzenlemeye önemli bir katkı sağlayabilir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma ile ilgili algılarını anlayabilmenin etkili yollarından biri de onların metaforik düşünsel dünyalarına bakmak olabilir. Bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimine ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

İlk okuma yazmayı öğrenmek öğrenciler için kritik ve önemli bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde tamamlanabilmesinde en büyük sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu nedenle bu sürecin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığı önem taşımaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve temaları nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlardan en çok tekrar edilenleri hangileridir?

YÖNTEM

Bu çalışmada öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlandığından nitel araştırmada başvurulan olgu bilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır.

Olgu bilimsel (fenomenolojik) desen kullanımında amaç çoğunlukla, bireyin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak davranışlarını anlayabilmektir. Bu desenle bireyin kendine özgü algılayışı ve yaşantısı ile ilgili ipuçları elde edilir (Herth, 1998; Ploeg, 1999; Water, 2000). Olgu bilim deseni farkında olunan durumlar üzerinde çalışarak derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmeye uygun olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Groenewald, 2004; Çığır, 2013; Ilgar ve Ilgar, 2013;Yıldırım, Şimşek, 2013; Ersoy, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015-2016 öğretim yılının güz döneminde Denizli merkez ilçedeki 10 ilkokulda, birinci sınıflarda daha önce eğitim vermiş ve hala eğitim vermekte olan öğretmenlerle gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılan toplam 87 öğretmenin 49'u kadın ve 38'i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yer alan öğretmenlerin "ilk okuma yazma öğretme sürecine" zihinsel imgelerini ortaya çıkartmak için her bir öğretmene form verilmiştir. Formda öğretmenlerden "benim için 1. sınıflara ilk okuma yazmayı öğretmek …… benzer, çünkü……." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Metafor çalışmalarında yaygın bir şekilde başvurulan bu yöntemde, cümlede tamamlayıcı bir şekilde yer alan "… benzer" ifadesi ile bir benzetmenin ortaya çıkması, "çünkü" ifadesi ile de bu benzetmenin mantıklı bir sebebe dayandırılması amaçlanmaktadır. Formlar da katılımcıların kendi el yazılarıyla ortaya koymuş olduğu metaforlar, temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Metaforların tespit edilmesi için hazırlanmış olan formdan elde edilen verilerin analizi sürecinde nitel araştırmada başvurulan "içerik analizi" tercih edilmiştir. Öğretmenlere uygulanan formlara sıra numarası verilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir metafor, araştırmacı ve başka bir öğretim elemanı tarafından ayrıntılı bir şekilde okunarak kodlar belirlenmiştir. Ortaya çıkan metaforlarla ilgili kodlar oluşturulmuş ve birbiri ile ilgili kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin sunumunda kodlara yönelik alıntılara da yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen verilen güvenirliğini ortaya koymak için ortaya çıkan kodların tutarlılığı belirlenmiştir.

Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak "Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)" kodların güvenirliği hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda kodların tutarlılığı ile ilgili olarak % 91,72 değeri elde edilmiştir. Hesaplama sonucunda tutarlılığın güvenilir düzeyde olduğu söylenebilir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Tablolarda yer alan metaforları desteklemek amacıyla öğretmenlerin yanıtlarından çeşitli alıntılara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve temaları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için öğretmenlerin oluşturdukları metaforlardan ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalar elde edilmiştir. Birbiriyle ilişkili metaforların bir araya getirilmesi sonucu "Sanat (eser) ortaya koymak, bitkinin gelişimi, doğa, şekil verme, şeklini değiştirme, meslek, yeni başlangıçlar, oyun, inşa etme, yürümeyi öğretmek, eğitim öğretim, görmeyenlere eğitim verme, toplumun aydınlanması, zor bir işi başarma ve annelik" olmak üzere 15 tema ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından "Sanat (eser) ortaya koymak" temasına ilişkin oluşturulan metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: "Sanat (Eser) Ortaya Koymak" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
10	Sanat (Eser) Ortaya Koymak	Sanat eseri	Çünkü onu hiç katkısız alırsın, kendi emeğinle yoğurur ve kendi eserini oluşturursun.	7
11		Nakış işlemek	Çünkü öğrenciler boş bir levha gibidir. Ne işlerseniz onu yaratırsınız.	
27		Dokuma yapma	Çünkü tek tek öğretmek, her harfi sindirmek gerekir aynı dokuma gibi.	
42		Mermer heykel yapmak	Çünkü sabır, özveri, zaman, dikkat ister. Hiçbir şey bilmeyen çocuğu yavaş yavaş işlemen gerekir.	
56		Boş tuval	Çünkü öğretmen eline aldığı renklerle ortaya güzel bir eser çıkarır.	
41		Boş tuval	Çünkü bu yaşta bir çocuk bize geldiğinde her şeyden bihaberdir, öğretmen de ona küçük dokunuşlarla bir şeyler öğretmeye çalışır.	
71		Heykeltıraşlık	Çünkü yetiştirdiğimiz öğrenci bizim eserimizdir.	
57		Tiyatro oyuncusu	Çünkü tiyatro oyuncusu her rolü yapabildiği için birinci sınıf öğretmeni de her şeyi yapar, her rolü üstlenir. Okutup yazdırdığı zaman çok mutlu olur.	

Tablo 1 incelendiğinde 8 sınıf öğretmeninin "Sanat (eser) ortaya koymak" temasına ilişkin 7 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinin başlangıcında öğrencilerin hiç sahip olmadıkları okuma yazma becerisini süreç sonunda edinmelerini bir sanat eseri oluşturma/ ortaya koymaya benzettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin "Bitkinin Gelişimi" temasına yönelik olarak geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: "Bitkinin Gelişimi" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
55	Bitkinin Gelişimi	Fidan	Çünkü suladıkça büyür.	10
84		Gül	Gonca gül gibi serpilir.	
58		Gül	Çünkü çocukları seviyorum.	
72		Tohumun çimlenmesi/ büyümesi	Çünkü iyi ilgi, bakım görenler besinlerini kolayca elde eder. Görmeyenler kolayca kırılırlar.	
7		Bahçe	Çünkü çocuk o bahçede açmayı bekleyen tomurcuktur.	
73		Ağacın büyümesi	Çünkü bu bir süreçtir. Her ağacın meyvesini sonunda alırsın ve meyveler farklı olur.	
12		Ağacın büyümesi	Çünkü size işlenmemiş gelir, onu kurallara uygun işlersiniz.	
83		Mantar	Çünkü çok hızlı bir şekilde öğreniyorlar.	
26		Fidan	Çünkü fidan dikildikten sonra onu büyütmek için su, gübre vermek, dibini çapalamak gerekir.	
54		Fidan	Çünkü uygun ortamı ve şartları sağlarsan büyür, gelişir. Yoksa çimlenmeden solar gider.	
13		Daldaki elma	Çünkü elmaya uzanır koparabilirsen çocuğu kazanır ve başarısının devamını sağlarsın. Yakalayamazsan yok olur gider.	
80		Ağacın büyümesi	Çünkü bu süreç sabredilmesi zor ama verdiği meyveyi görünce sürecin zorluğunu unutturan bir olay.	
8		Ağacın büyümesi	Çünkü kökleri ve dalları yavaş yavaş ilerlemesiyle çevresini sarar.	
40		Çiçek yetiştirmek	Çünkü çiçeğe bakım yaparsanız belli bir süre sonra açar ve dallanır. Çocuklar da öğrettiğimiz bilgiler ışığında okur ve yazar.	
59		Açmaya hazırlanan ayçiçeği	Çünkü yavaş yavaş okumayı öğrenir, içi bilgi ve beceri ile dolar. Çekirdekten bilgidir.	
9		Tohumun çimlenmesi/ büyümesi	Çünkü tohumun çimlenme sürecinden geçmeden fide olması mümkün değilken öğrencinin sıkıştırma ve itme ile okuma yazması mümkün değildir.	
14		Tohumun çimlenmesi / büyümesi	Çünkü amaç tohumun büyüdüğünü geliştiğini görmek, şekil vermek, hayata hazırlamaktır.	
39		Tohum	Çünkü özenle davranılırsa bu öğrenme başarılı olacaktır.	
87		Ağacın büyümesi	Çünkü onlar okuma yazma öğrendikçe çok mutlu oluyorum.	
53		Tohumun çimlenmesi/ büyümesi	Çünkü nasıl ki bir tohum el değmemiş ham bir ürün iken çocukta birinci sınıfa geldiği gün itibari ile tohuma benzer.	
82		Tohumun çimlenmesi/ büyümesi	Çünkü geleceği şekillendiren bireyler yetiştiriyoruz.	
81		Ağacın büyümesi	Başlarken kış mevsiminde boş bir ağaca, yeni bir şeyler öğrettikçe dalların yapraklanmasına, okumayı söktükçe çiçeklenmeye, okuyup anladıkça meyvenin olgunlaşmasına benzer.	
52		Tohumun çimlenmesi/ büyümesi	Bir tohumun topraktan canlanıp fidana dönüşmesine benzer. Çünkü çocuk işlenmemiş, bakım isteyen tertemiz bir tohumdur. İhtiyacı olan ilgi, şefkat, hoşgörüyü göstererek yavaş yavaş büyütürüz.	

"Bitkinin Gelişimi" temasına ilişkin metaforlar ve gerekçelerinin yer aldığı Tablo 2'ye göre 23 sınıf öğretmeni bu temada 10 farklı metafor oluşturmuştur. Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma süreci ile belirli koşulların sağlanması durumunda meyve, ürün veren veya yetişen bitkilerle benzeşim kurmuşlardır.

Öğretmenlerin "Doğa" temasına ait geliştirmiş ortaya koymuş oldukları metaforlar ve gerekçeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: "Doğa" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
74	Doğa	Çöldeki yağmur serpintisi	Çöl sıcağında bir yağmur serpintisine benzer. Çünkü bunaltan sıcağın ardından her çocuk okumaya geçtikçe düşen yağmur damlası gibi serinleten, ferahlatan bir şey.	3
38		Dünya	Dünyaya benzer. Çünkü yaşadığımız dünyada bitkiler, hayvanlar ve insanlar yaşayabilir. Yetiştirdiğimiz bireyler dünyayı yaşanır da kılar yaşanmaz da.	
51		Yeni doğan güneş	Doğan güneşi ilk görmeye.	

"Doğa" temasına ilişkin geliştirilen metaforlar ve gerekçelerini gösteren Tablo 3 incelendiğinde 3 sınıf öğretmeni tarafından 3 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Zorlu bir süreç olan ilk okuma yazma öğretimi bu temada sınıf öğretmenleri tarafından "Çöldeki yağmur serpintisi, dünya ve yeni doğan güneş" gibi doğaya ilişkin çeşitli benzetimlerde bulunulmuştur. Öğretmenlerin "şekil verme" temasına yönelik olarak ortaya koymuş olduğu metaforlar ve gerekçeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: "Şekil Verme" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
29	Şekil Verme	Kağıt	Boş bir kağıda benzetiyorum. Çünkü onlar saf, temiz ve boştur. Ben nasıl doldurursam öyle dolar.	6
75		İşlenmemiş mermer	İşlenmemiş bir mermere benzetiyorum. Çünkü mermer sert olduğu için yavaş yavaş ve küçük küçük işleyerek şekil verirsin. Öğrenciler de yavaş yavaş ve işleyerek öğrenirler.	
50		Hamuru şekillendirmek	Hamur yoğurmak ve ona şekil vermeye benzer. Çünkü çocuklar da eğitim ile biçimlenir, şekil alır.	
76		Kağıt	Boş bir kağıda benzetiyorum. Çünkü onlar saf, temiz ve boştur. Ben nasıl doldurursam öyle dolar.	
77		Ham maddeye şekil verme	İşlenmemiş bir mermere benzetiyorum. Çünkü mermer sert olduğu için yavaş yavaş ve küçük küçük işleyerek şekil verirsin. Öğrenciler de yavaş yavaş ve işleyerek öğrenirler.	
85		Hamur yapma	Hamura benzer. Çünkü o hamurun tuzu, suyu orantılı olmalıdır ki hamur olsun.	
60		Ham maddeye şekil verme	Ham bir maddeye şekil vermeye benzer. Çünkü okula ilk gelen öğrenci hamdır, ona şekil vermek öğretmenin işidir. Onu geleceğe hazırlar.	
15		Hamur yapma	Kurabiye, pasta, hamur yapmak gibidir. Çünkü içine suyunu, yağını, sütünü koyup yoğurmak gerekir. Öğretmen hamuru yoğuran kişidir.	
62		Hamur yapma	Hamura benzer. Çünkü hamurun kıvamında olması için onunla uğraşmalısın. Malzemeler yeteri kadar ölçülü olmalı.	
61		Hamuru	Şekil verilmemiş bir hamura benzer. Çünkü eğer güzel	

		şekillendirmek	şekil verirsen şaheserler çıkar. Hata kabul etmez, hamur gibi kıvamını kaybeder.	
49		Hamur yapma	Hamurun suyunun, tuzunun miktarını iyi belirlerseniz bu süreç basit ve eğlenceli hale gelir. Eğer malzemelerin miktarı bilinmezse ürün kötü olur.	
86		Hamuru şekillendirmek	bir hamura istediğimiz şekli vermeye benzer. Çünkü çocuklar saf ve temiz ve biz öğretmenleri karşılıksız severler.	
63		Hamuru şekillendirmek	Hamuru en iyi malzemelerle yoğurup en güzel tadı ve şekli vererek pişirmeye benzer. Çünkü aynı yaptığın bir tat gibi karşında öğrencilerin şekil aldığını görmek sonsuz mutluluk duyurur.	
30		Değer oluşturma	Toplum için birer değer oluşturmaya benzer. Çünkü her okuyan öğrenci artık işlenmeye hazır bir elmas gibidir.	

Tablo 4 ayrıntılı biçimde incelendiğinde 14 sınıf öğretmeninin "Şekil Verme" temasına ilişkin 6 farklı metafor oluşturdukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri birinci sınıf öğrencisine okuma yazmayı öğretmeyi hamura veya başka bir hammaddeye işleyerek şekil verme böylece yeni bir ürün ortaya koymaya benzetmektedir. Bu benzetimin daha çok potansiyel olarak var olan birçok yeteneğin eğitim öğretim süreciyle öğrencilerde ortaya çıkarılması anlayışına dayalı olarak geliştiği söylenebilir. Katılımcıların "şekil değiştirme" temasına yönelik olarak ortaya koymuş olduğu metaforlar ve gerekçeleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: "Şekil Değiştirme" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	**Tema**	**Metafor**	**Metaforun gerekçesi**	**Metafor Sayısı**
47	**Şekil Değiştirme**	Mısır patlatmak	Çünkü mısır kısık ateşte ısınana kadar tepkisiz durur. Öğrenciler de çizgi ve harf aşamasında ısındıktan sonra mısır taneleri hızlı bir şekilde patlar.	2
16		Mısır patlatmak	Çünkü hiç ummadığın bir anda ummadığın mısır taneleri patlayınca hissettiğin haz her şeye değerdir.	
48		Yemek yapmak	Yapımı zor ve uzun süren bir yemek hazırlamak,	
64		Mısır patlatmak	Çünkü her birinin ne zaman okuma yazmaya geçeceğini bilemeyiz.	
31		Mısır patlatmak	Çünkü mısır arka arkaya patlar ve bembeyaz görünür. Öğrencilerde arka arkaya kısa bir sürede okuma yazmayı öğrenir.	
78		Mısır Patlatmak	Çünkü öğrendikçe patırdarlar.	
65		Mısır Patlatmak	Çünkü patlamış mısır gibi çoğalır.	
17		Mısır patlatmak	Çünkü zamanı gelen çocuk okumaya geçer.	

Tablo 5'te "Şekil Değiştirme" temasına ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlar ve gerekçeleri sunulmaktadır. Tablo 5'e göre 8 sınıf öğretmeni 2 farklı metafor geliştirmiştir. Söz konusu metaforlar hem ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin farklı zamanlarda ve birdenbire okumayı öğrenmelerinden hem de öğretim sürecin yapısından dolayı mısır patlatma eylemine yönelik olarak oluşturulmuştur. Meslek temasına yönelik olarak belirlenen metaforlar ve gerekçeleri Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6: "Meslek" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
18	Meslek	Şoförlük	Çünkü ufacık bir hata telafisi olmayan sonuçlara götürür.	3
32		Meslek edinmek	Meslek kazandırmaya benziyor.	
46		Gemi kaptanı	Hayata ilk adıma, mutluluğa yelken açan geminin kaptanına benzer.	

"Meslek" temasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlar ve gerekçeleri Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde 3 sınıf öğretmeni tarafından "şoförlük, meslek edinmek ve gemi kaptanı" olarak 3 farklı metafor oluşturulduğu görülmektedir. Bu metaforlar, ilk okuma yazma sürecinin önemini ve hassasiyetini vurgulamaktadır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde yapılabilecek hataların hayat boyu etkisinin hissedileceği ve bazılarının telafisinin zor olduğu vurgulanmaktadır. Yeni başlangıçlar teması kapsamında öğretmenler tarafından geliştirilen metaforlar ve gerekçeleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: "Yeni Başlangıçlar" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
44	Yeni Başlangıçlar	Kuş	Kafesinden yeni kurtulmuş bir kuşa benzer.	5
66		Bebek	Çünkü hayat onlar için zor olduğu kadar macera ve oyun dolu bir alandır.	
19		Bebek	Çünkü yeni doğan çocukta anne baba nasıl her hareketten haz alıyorsa öğretmen de aynı hazzı ve heyecanı duyar.	
67		Cumhuriyet	Çünkü Cumhuriyet yeni doğmuş bir bebektir.	
69		Yeni hayat	Çünkü her gün yeni bilgiler öğreniliyor.	
45		Keşif yapmak	Yeni ve tanınmamış bir kıtayı keşfe benzer.	

Tablo 7'de sınıf öğretmenlerince "Yeni Başlangıçlar" temasına ilişkin metaforlar ve gerekçeleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri bu temada 5 farklı metafor geliştirmişlerdir. "Yeni Başlangıçlar" temasında sınıf öğretmenleri öğrencilerin ilk okuma yazma öğretim sürecinde her gün yeni bilgiler öğrenerek okuma ve yazmadaki ilerlemelerini "bebek, cumhuriyet, kuş, yeni hayat ve keşif yapmak" metaforlarıyla ifade etmişlerdir. Katılımcıların "oyun" teması kapsamında geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: "Oyun" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
68	Oyun Oynama	Yapboz	Çünkü puzzle (yapboz) parçalarını birleştirmek zordur. Parçayı kaybedersen tümden kaybederiz ama yerinde birleştirirsen kazanım insanlık olur.	
20		Yapboz	Çünkü puzzle (yapboz) gibi parçadan bütüne giden bir yapı vardır.	

34		Oyun	Çünkü arkadaşlarımla beraber eğleniyoruz.	3
79		Oyun	Yaşantıyı oyun haline dönüştürerek onların öğrenmesini sağlamaya benzer.	
33		Bulmaca	Çünkü önce her öğrenciyi çözülmesi gereken bir bulmaca gibi düşünüp, her bir öğrenciyi duygusal, fiziksel, sosyal özelliklerine göre tanır ve uygun yöntem tekniklerle okuma yazma öğretirim.	

Tablo 8'de "Oyun" temasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları metaforlar ve gerekçeleri görülmektedir. Bu temada kullanılan metaforlar "Yapboz (puzzle), oyun, ve bulmaca" olarak 3 farklı biçimde oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretim sürecinin eğlenceli yönlerini göz önünde tutarak oyun ve oyun oynamak gibi metaforlar üretmişlerdir. Bunun yanında sürecin zor ve karmaşık yapısını ifade etmek için yapboz (puzzle) metaforunu kullanmışladır. "Eğitim öğretim" temasına yönelik olarak tespit edilen metaforlar ve gerekçeleri Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9: " Eğitim Öğretim" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
1	**Eğitim Öğretim**	Okula yeni başlayan öğrenci	Okula yeni başlayan bir öğrencinin okula istekli gelme sevincine benzer.	3
21		Öğrenme süreci	Öğrencinin okulda soyut olarak gördüğü kavramları somut hale getirmesidir.	
43		Çizgi çekmek	Öğrencilerin bir çizgi çekmek için çaba sarf etmelerine benzer. Çünkü onları izlerim ve okumaya başladıkça keyiflenirim.	

"Eğitim Öğretim" temasına ilişkin metaforlar ve gerekçeleri Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9 ayrıntılı biçimde incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi süreci için 3 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. Söz konusu metaforlar "Okula yeni başlayan öğrenci, öğrenme aracı ve çizgi çekmek" şeklindedir. Bu metaforlar ilk okuma yazma öğretimi sürecinin heyecanını ve zorluklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin "zor bir işi başarma" temasına yönelik olarak geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10: "Zor Bir İşi Başarma" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
22	**Zor Bir İşi Başarma**	Deveye hendek atlatmak	Çünkü o ne kadar zorsa okuma yazma öğretmek de o kadar zordur.	4
2		Karıncanın çalışma azmi	Çünkü çabaladıkça yılmaz, hep daha diyen yeniliği isteyen varlıklardır.	
28		Kuşa uçmayı öğretmek	Çünkü yumurtadan yeni çıkmış kuş uçmayı bilemez, ona annesi uçmayı öğretince ömrü boyunca uçma işini kendisi yapar ve geliştirir.	
35		Kuşa uçmayı öğretmek	Çünkü uçamayan kuş nasıl yuvasına mahkûmsa, okuma yazma öğrenmeyen ve bilmeyen biri için de durum aynıdır.	
23		Maraton	Heyecanlı ve hareketli bir maratona benzer.	

Tablo 10'da sınıf öğretmenleri tarafından "Zor Bir İşi Başarma" temasında geliştirilen metaforlar ve gerekçeleri verilmiştir. Sınıf öğretmenleri bu temada ilk okuma yazma öğretim sürecine

ilişkin 4 farklı metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen bu metaforlar ilk okuma yazma öğretim sürecinde yaşanan zorlukları dile getirmektedir. Söz konusu metaforlarda ilk okuma yazmayı öğretmenin güç yanları, sürecin sabır ve azimli çalışmayı gerektirmesi vurgulanmaktadır. Annelik temasına yönelik olarak tespit edilen metaforlar ve gerekçeleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: "Annelik" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
70	Annelik	Anne	Bir anne adayının bebeğini sabırla, sevgiyle ve umutla beklemesi gibidir.	1
3		Anne	Çünkü çocuğu doğan annenin sabırla öğrettiği gibi öğretmen de çizgi çizmeyle başlar kolaydan zora okuma yazma öğretmeye devam eder.	
24		Anne	Çünkü okul, aile eğitiminin ikinci aşamasıdır. Annenin eğitimi önemlidir.	

Tablo 11'de sınıf öğretmenlerinin "annelik" temasına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve gerekçeleri verilmiştir. Sınıf öğretmenleri "annelik" temasında ilk okuma yazma öğretim sürecini bir annenin bebeğini beklemesi, bu süreçte gösterdiği sabrı, annenin verdiği anneye benzetmişlerdir. Yine sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma sürecinde öğrencilere tıpkı anne babanın çocuklarına gösterdiği şefkat ve sabrı gösterdikleri için bu sürece ilişkin "anne" metaforunu geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin "inşa etme" temasına yönelik olarak ortaya koymuş olduğu metaforlar ve gerekçeleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: "İnşa Etme" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
4	İnşa Etme	Ev yapmak	Çünkü evin temelini sağlam atmak gerekir. 1.sınıfta öğretilen her şey üst sınıfları etkileyecektir.	2
25		Bina yapmak	Çünkü atılan temel ne kadar sağlam olursa gelecekte her türlü zorluğa dayanabilir.	

Tablo 12'de sınıf öğretmenlerinin "ev yapmak ve bina yapmak" metaforlarını geliştirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri "İnşa Etme" temasında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecini bir inşa çalışmasında sağlam temel atmanın önemi ile birinci sınıfta kazanılan bilgilerin üst sınıflardaki öğrenmeler için temel oluşturmasını ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ilk sınıfta kazanılan bilgilerin yeterliliğinin sonraki sınıflardaki zor olan öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Katılımcılar tarafından "toplumun aydınlanması" temasında ortaya konulan metaforlar ve gerekçeleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: "Toplumun Aydınlanması" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
5	Toplumun Aydınlanması	Boş sürahiye su doldurmak	Çünkü sürahiye ister bulanık ister temiz ne kadar su doldurursan o kadar alır. Çocuğu iyi yada kötü yetiştirmek de öğretmenin elindedir.	2
36		Ampul takmak	Çünkü ampul takarsak ışık verir ve aydınlatır. Öğrenciyi de iyi yetiştirirsek geleceği aydınlık olur, hem kendini hem çevresini aydınlatır.	

Tablo 13'te "Toplumun Aydınlanması" temasına ilişkin sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulan metaforlar ve gerekçeleri verilmiştir. Bu temada sınıf öğretmenleri "Boş sürahiye su doldurmak ve ampul takmak" metaforlarını oluşturmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin bu temada kullandıkları metaforlar öğrencinin eğitim kalitesinin öğretmene bağlı olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan iyi yetişmiş bir öğrencinin toplum için de yararlarının olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin "görmeyenlere eğitim verme" temasına yönelik olarak geliştirmiş oldukları metaforlar ve gerekçeleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: "Görmeyenlere Eğitim Verme" Temasına İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri

Sıra no	Tema	Metafor	Metaforun gerekçesi	Metafor Sayısı
6	Görmeyenlere Eğitim Verme	Gözleri görmeyen birinin gözlerini açmak.	Çünkü çocuk okuma yazma bilmeden önce büyüklerinin yönlendirmesi ile yoluna devam eder. Öğrendikten sonra kendisi ayırt eder.	2
37		Görme engelli birisine yürümeyi öğretmek	Çünkü okuma yazma öğrendikten sonra hayatına yön vermeye ve hayatı öğrenmeye başlar.	

Tablo 14'te "Görmeyenlere Eğitim Verme" temasına ilişkin metaforlar ve gerekçeleri yer almaktadır. Bu tabloya göre iki sınıf öğretmeni tarafından "Gözleri görmeyen birinin gözlerini açmak ve görme engelli birisine yürümeyi öğretmek" şeklinde iki metafor oluşturulmuştur. Bu temada okuma yazmayı öğretme süreciyle öğrencilerin kendi kendilerine yeterli hale gelmeleri, görme engelli bireye yürümeyi öğretmek ve görme engelli bireyin gözlerini açmaya benzetilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretme sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlardan en çok tekrar edilenleri hangileridir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için en az iki kez ve daha fazla sayıda tekrar eden metaforlar tespit edilmiştir. Metaforların tekrarlanma sıklığını gösteren yüzde ve frekans durumları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Sürecine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlardan En Çok Tekrarlananlar

Metafor	Metaforun tekrarlanma sıklığı	%
Mısır Patlatmak	7	8,04
Tohumun Çimlenmesi/Büyümesi	6	6,89
Ağacın Büyümesi	6	6,89
Hamur Yapma	4	4,59
Hamuru Şekillendirme	4	4,59
Fidan	3	3,44
Anne	3	3,44
Boş Tuval	2	2,29
Gül	2	2,29
Ham Maddeye Şekil Vermek	2	2,29
Bebek	2	2,29
Kağıt	2	2,29

Yapboz	2	2,29
Oyun	2	2,29
Kuşa Uçmayı Öğretmek	2	2,29

Tablo 15 incelendiğinde en çok tekrar eden metaforun "mısır patlatmak" olduğu görülmektedir. Bu metafor çalışmada 7 kez (%8,04) tekrarlanmıştır. "Tohumun çimlenmesi/büyümesi" metaforu (%6,89) ile "Ağacın büyümesi" metaforu (%6,89) 6şar kez tekrarlanmıştır. "Hamur yapma" metaforu (%4,59) ve "hamuru şekillendirme" metaforu (%4,59) öğretmenler tarafından 4 er kez tekrar etmiştir. Fidan (%3,44) ve anne (%3,44) metaforları da 3er kez yinelenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada, ilkokul 1. sınıflarda görev yapmış öğretmenlerin ilk okuma yazma sürecine ilişkin oluşturdukları metaforlar tespit edilip, temalar altında toplanmıştır. Bu çalışmada 87 geçerli metafor üretilmiştir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu metaforlardan 53'ü birbirinden farklıdır. Araştırmada ilgili metaforlar bir araya getirilerek "Sanat (Eser) Ortaya Koymak, Bitkinin Gelişimi, doğa, şekil verme, şekil değiştirme, meslek, yeni başlangıçlar, oyun oynama, eğitim öğretim, Zor Bir İşi Başarma, annelik, İnşa Etme, toplumun aydınlanması, Görmeyenlere Eğitim Verme" temalar oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında 13 ayrı temaya ulaşılmıştır. Oluşturulan metaforlardan en çok tekrar edeninin "mısır patlatmak" olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu metafor çalışmada 7 kez (%8,04) tekrarlanmaktadır. Peş peşe ortaya çıkan ve gözle görülen bir gelişme durumunu öğretmenler ilk okuma yazma öğretme sürecine benzetmişlerdir. görülmektedir. "Tohumun çimlenmesi/büyümesi"(%6,89) ile "Ağacın büyümesi" (%6,89) metaforlarının 6 kez tekrar ettiği görülmektedir. Her iki metaforda büyüyüp gelişme sürecini ifade etmek için ortaya konulmuştur. "Hamur yapma" (%4,59) ve "hamuru şekillendirme" (%4,59) metaforları 4 er kez yinelenmiştir. Hamur yapma her şeyi oranında kullanmaya yönelikken hamura şekil verme ise doğru yönlendirmeyi ifade etmektedir. Öğretmenler kendilerine doğru yapma misyonunu yüklemektedir. Bu metaforlar onların görevlerini ne kadar kutsal gördüklerini ortaya koymaktadır. Fidan (%3,44) ve anne (%3,44) metaforları da 3er kez tekrar etmektedir. Özellikle anne metaforu öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duymuş olduğu duygusal bağı ortaya koymaktadır. Sürecin zorluğunu ifade eden metafor sayısının az olması dikkate değer bir durumdur. Öğretmenlerin işine duygusal bir bağla yaklaşması elbette istenilen bir durumdur. Ancak Susar'a (Yüz yüze görüşme, 5 Mayıs 2016) göre öğretmenlik mesleği "profesyonelce" bir yaklaşım sergilenmesini de gerektirmektedir. Öğrencilere anne gibi yaklaşılması da nesnellikten uzak bir tavır sergilenmesine neden olabilir. Profesyonel bir bakış açısı ilk okuma yazma sürecinde daha nesnel ve daha verimli bir eğitim öğretim sürecinin oluşmasına katkı sağlayabilir (B. Susar ile yüz yüze görüşme, 5 Mayıs 2016). Elde edilen metaforların çoğunlukla duygusal bir anlayış çerçevesinde oluşturulduğu ya da günlük yaşamda var olan yalın durumlara dayatıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla gelişim süreci ve duygusal bağlara yönelik metaforlar oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmen olmanın zorluklarını anlatan metaforların sayısı oldukça azdır. Ancak yurt dışında yapılan araştırmalarda ise çoğunlukla ilk okuma yazma öğretme sürecinin ve öğretmenliğin zorluğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Shaw ve Mahlios (2008) tarafından birinci sınıf öğretmenleri (n=52) ile yapılan araştırma da öğretmenlerden "öğretmek" ve "ilk okuma yazma öğretmek" sürecine ilişkin olarak metaforlar üretmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu metaforların çoğunlukla "bilgi ve beceri serisi, ayrı parçaların bir bütün haline gelmesi, hayatın temellerinin oluşturulması ve eğlence" temalarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Shaw, Barry ve Mahlios (2008) birinci sınıf öğretmenleri (n=66) ile yaptığı araştırmada ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin metaforı tespit etmeye çalışmıştır. Öğretmenler "dağ, rehber" gibi metaforlar ortay koyarak gerekçelerinde sürecin zorlayıcı yönüne vurgu yapmıştır. Diğer taraftan Patchen ve Crawford (2011) da 32 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenliğin genel özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenler kendilerini anlatmak için "trapez sanatçısı, dağcı, nehir rehberi" gibi metaforları tercih etmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların farklı nitelikler göstermesi kültürel farklılıklar, değer yargıları ve yaşam biçimlerine bağlanabilir.

Köksal (2010) yaptığı araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, anne-babalarının ve öğretmenlerinin gündelik hayatlarında kullandıkları metaforlar yardımıyla "okuma yazma" kavramını

nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma yazma" kavramına yönelik olarak olumlu bir bakış açısına, sahip olduklarını tespit etmiştir. Diğer taraftan katılımcıların okuma yazma bilenlere yönelik olarak da olumlu metaforlar geliştirdikleri, okuma yazma bilmeyenlere yönelik de olumsuz metaforlar ortaya koydukları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Öğretmenler ilk okuma yazma sürecini çoğunlukla şekil verme, gelişim gösterme ya da fedakarlık göstermeye dayalı duygusal bağlarla açıklamaya çalışmıştır. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin olarak duygusallık kadar profesyonelce bir bakış geliştirmelerine destek olunmalıdır. Araştırma daha kapsamlı sayıda öğretmenlerle gerçekleştirilerek farklı sonuçlara ulaşılıp ulaşılmayacağı tespit edilmelidir. İlkokul öğretmenlerinin fedakar yönü diğer öğretmenler için de örnek olabilir.

KAYNAKÇA

Ersoy, A. (2014). İnternet kaynaklarından intihal yaptığımın farkında değildim: bir olgubilim araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (I), 47-60.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(4), 693-712.

Çığır, E. (2013). *Fenemoloji (Olgu Bilim) Deseni*. https://prezi.com/vudzdicdgu/fenomenoloji Son erişim tarihi: 27. 03. 2016

Çırak, S. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin 'öğrenci' kavramına ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(27), 221-236.

Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları.* Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilkokuma-yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 67- 68.

Groenewald, A. (2004). *A Phenomenological Research Design Illustrated. International Journal of Qualitative Methods*. 3(1), http://www.ualberta.ca/iiqm/backissues/groenewald Son erişim tarihi: 27. 03. 2016

Güneş, F. (2003). Okuma yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Tübar,* 13, 39-48.

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.

Hamilton, R. E. (2016). Picture this: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*. 55, 33-44.

Herth K. (1998). Integrating hearing loss into one's life. Qual Health Res, 8, 207*–223.*

Ilgar, M. Z. ve S. C. Ilgar (2013). *Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori- Temellendirilmiş Kuram.* http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/File/Enstitu Son erişim tarihi: 28. 03. 2016

Kesen, A. (2013). What lies beneath teacher beliefs? A study on metaphoric perceptions. *International Journal of Human Sciences,* 10(1), 1303-5134.

Koç. R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Turkish Studies*, 7(4), s. 2259-2268.

Köksal, Ç. (2010). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin "okuma-yazma" kavramına yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı 1. Sınıf İlk Okuma Yazmaya Hazırlık Öğretmen Kılavuz Kitabı,* Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Miles, Matthew B. ve A. Michael Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* California: Sage Publications.

Patchen, T. ve Crawford, T. (2011). "From gardeners to tour guides: the epistemological struggle revealed in teacher-generated metaphors of teaching". Journal of Teacher Education 62 (3): 268-298.

Ploeg, J. (1999). Identifying the best research design to fit the question. Part 2: qualitative designs. *Evid Based Nurs,* 2, 36-37

Shaw, D. M. ve Mahlios, M. (2008). "Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy". Reading Psychology, 29, 31-60.

Shaw, D. M. vd. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4 (1), 35-50.

Susar Kırmızı, F. ve Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies*, 10(10), 793-816.

Water, J. (2000). *Phenomenological Research Guidelines*. https://www.capilanou.ca/research-guidelines/PhenomenologicalResearchGuidelines/ Son erişim tarihi: 27. 03. 2016

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 13-23.



MOBİL OKUMA VE YAZMA

Firdevs GÜNEŞ, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, firdevs.gunes@gmail.com

Öz

Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim alanını derinden etkilemekte, okuma ve yazma biçimlerini değiştirmektedir. Eskiden kitap, dergi, kalem defter gibi basılı ürünlerle gerçekleştirilen okuma yazma etkinliklerinin yerini elektronik araçlar almaktadır. Böylece eğitim alanında "mobil okuma", "mobil öğrenme" 'mobil yazma' gibi yeni kavram ve beceriler gündeme gelmektedir. "Mobil" kavramı, kablosuz iletişim, hareketlilik ve taşınabilirlik anlamlarında kullanılmaktadır. Mobil iletişim teknolojileri ise bireylerin hareket halindeyken bilgiye ulaşmasını, kullanmasını ve işlem yapmasını sağlamak amacıyla geliştirilen çağdaş teknolojilere denilmektedir. Bunlar akıllı telefon, cep veya tablet bilgisayarlar, MP3 gibi araçlar olmaktadır. Bu araçlarla yapılan okuma yazma etkinliklerine 'mobil okuma ve yazma' denilmektedir.

Mobil okuma ve yazma geleneksel eğitim uygulamalarından farklıdır. Bu uygulamada kâğıt ve kalemin yerini dijital teknolojiler almakta, göz ve el hareketleri değişmektedir. Bu okuma ve yazmanın en önemli özelliği çabukluk ve etkililik olmaktadır. Ayrıca olaylara ve bilgilere farklı açılardan bakma, sorgulama, bilimsel merakı uyandırma, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme gibi yönleri de vardır. Bazılarına göre mobil okumada farklı metinlerle etkileşme ve başkalarının görüşlerine ulaşma daha hızlı olmaktadır Zihnimizin esnek yapısı bu okuma ve yazmaya daha kolay uyum yapmakta, ilgimizi çeken bilgileri almak ve zihinde yapılandırmak daha kolay olmaktadır. Araştırmalar bu okuma ve yazma biçimini hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle ele almakta, çeşitli yararlarını dile getirilmektedir. Bazı araştırmalarda ise bu araçların gelecekte öğrencilerin dil, zihin ve sosyal becerilerini olumlu ve olumsuz yönde nasıl etkileyeceği üzerinde durulmaktadır.

Giriş

Bilgi ve teknoloji çağında yaşıyoruz. Bu çağda bilgi önemli bir güç olarak karşımıza çıkmakta ve günlük yaşamın her alanını etkilemektedir. Bu güce ulaşmanın yolu ise yeni bilgiler üretme, bilgiyi teknolojiye uyarlama ve teknoloji ihraç etme olarak sıralanmaktadır. Bu durum yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, sürekli öğrenen ve kendini geliştiren bireyleri gerektirmektedir. Bunun için ilkokuldan üniversiteye kadar her düzeyde eğitimin niteliğini artırmak için çalışmalar yapılmaktadır. Çoğu gelişmiş ülkede eğitim programları güncellenmekte, eğitim sürecinde yeni yaklaşım ve yöntemler uygulanmaktadır. Eğitim ortamında ise yeni bilişim teknolojileri ile uygulamalı öğretime ağırlık verilmektedir. Böylece düşünme, anlama, sorgulama, araştırma becerileri gelişmiş, bilgiyi üreten, kullanan ve uygulamaya aktaran bireyler yetiştirmeye ve toplumun geleceğine yön vermeye çalışılmaktadır.

Diğer taraftan hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri birey ve toplumun yaşamında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Bu durum eğitim alanında da görülmekte ve okullarda teknolojik gelişmelere dayalı dönüşümler yaşanmaktadır. Sınıflar teknolojik araçlarla donatılmakta, eğitim uygulamalarında bilgisayarların yanında mobil araçlar da yer almaktadır. Yıllardır geleneksel araçlarla sürdürülen eğitim etkinlikleri gözden geçirilmekte ve teknolojik araçlara göre uyarlanmaktadır. Kitap, dergi, kalem, defter gibi eğitim araçlarının yerini dijital teknolojiler almaktadır. Bu süreçte okuma ve yazma biçimleri değişmektedir. Böylece eğitim alanında "mobil okuma, mobil yazma, mobil öğrenme" gibi yeni kavram ve beceriler gündeme gelmektedir.

Mobil okuma ve yazma bazı ülkelerin eğitim sisteminde kullanılmaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde 2014 yılından bu yana 45 eyalette eğitime tablet bilgisayarla başlanmakta, okuma yazma ve eğitim çalışmalarının tamamı tabletlerle yürütülmektedir. Kanada'da 10.000'den fazla öğrenci sınıfta tablet bilgisayar kullanmaktadır. Bu sayı Amerika'da 4.5 milyonu geçmektedir. Finlandiya'da ise 2016 yılının Eylül ayından itibaren kâğıt, kalem ve defter rafa kaldırılarak bütün eğitim çalışmalarını tablet bilgisayarlarla yürütme kararı alınmıştır. Bu kararı bazı uzmanlar şiddetle eleştirirken bazıları da savunmaktadır. ABD'de yükseköğretimi bilişim teknolojileri ile desteklemek amacıyla yürütülen EDUCASE araştırmalarında lise ve üniversitelerde mobil okuma ve yazmanın yaygın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalara göre lise öğrencilerinin % 60'ı kampüs içinde ücretsiz Wi-Fi olmayan üniversitelere gitmeyeceklerini, yeni mezunların % 56'sı ise sosyal ağları yasaklayan şirketlerin iş tekliflerini kabul etmeyeceklerini belirtmektedirler (Raport Educause, 2014). Bu durum ilkokuldan üniversiteye kadar bazı eğitim kurumlarında bilişim teknolojilerinin ve özellikle mobil araçların yaygın kullanıldığını ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada mobil araçlar olarak akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar üzerinde durulmaktadır.

Mobil Araçlar

Bilgi iletişim teknolojileriyle birlikte günlük hayatımızda sık sık gündeme gelen "*mobil"* kavramı, kablosuz iletişim, hareketlilik ve taşınabilirlik anlamında kullanılmaktadır. Mobil iletişim teknolojileri, bireylerin hareket halindeyken bilgiye ulaşmasını, kullanmasını ve işlem yapmasını sağlamak amacıyla geliştirilen çağdaş teknolojilere denilmektedir. Bunlar akıllı telefon, cep veya tablet bilgisayar, MP3 gibi sıralanmaktadır. Bunlar içinde en yaygın olanı akıllı telefon ve tablet bilgisayarlardır. Bunlar son zamanlarda giderek gelişmekte ve çeşitli özelliklere sahip bulunmaktadırlar. Örneğin yeni nesil akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar; bir bilgisayar, telefon, medya oynatıcı, fotoğraf makinası, video kaydedici, ses kaydedici gibi birçok özelliği bulunmaktadır. Telefon, video, bilgisayar gibi birçok aracın yapabildiği işlemi yerine getirmektedir. Mobil araçların dokunma, hareket, ses, görüntü gibi yeni iletişim şekillerine sahip olmaları ve kolayca her yere taşınabilmeleri de üstünlük sağlamaktadır. Çoğu kişi müzik dinlemek, fotoğraf ve video çekmek, internette gezinmek, e-posta göndermek ve sosyal ağlara bağlanmak için mobil araçları kullanmaktadır. Hareket halindeyken hiçbir şeyi kaçırmama, beklerken daha iyi vakit geçirme, kolayca görülmeden

kullanma, soruları hızlı bir şekilde cevaplama, bilgisayardan uzaktayken bilgi edinme gibi çeşitli yararları vardır.

Mobil araçların bu özellikleri ve yararları eğitim çalışmalarını kolaylaştırmaktadır. Mobil araçların eğitim çalışmalarını etkileyen bazı ortak özellikleri belirlenmiştir. Bunlar hareketlilik, yaygınlık, erişebilme, bağlanma, ortama duyarlılık, bireysellik gibi sıralanmakta ve aşağıda özetlenmektedir.

- **Hareketlilik:** Mobil araçları öğrenci yanında her yere taşıyabilir ve bilgi bulutuna bağlanabildiği her yerden bilgiye ulaşabilir.
- **Yaygınlık:** Cep telefonları ve bilgiye erişim noktalarının yaygınlık hızı yüksektir.
- **Erişebilme**: Cep telefonları ve diğer mobil araçlarla internete bağlanma ve bu yolla bilgiye ulaşma, verileri zenginleştirme çok kolay olmaktadır.
- **Bağlanma:** Sosyal ağlar, sosyal medya ve iletişim uygulamaları, dünyanın her yerinden insanlarla bağlantı kurmaya izin vermektedir.
- **Ortama duyarlılık:** Konumu, zamanı ve çevremizdekileri algılayan uygulamalarla mobil araçlar bulunduğumuz ortama duyarlı olmayı sağlamaktadır.
- **Bireysellik:** Mobil araçlar, kişiye özel olduklarından, akıllı programlama sayesinde gönderilen bilginin bireyselleştirilmesine ve kullanılmasına olanak tanımaktadır (Unesco,2013.b)

Görüldüğü gibi mobil araçların özellikleri mobil okuma, yazma ve öğrenme gibi farklı alanlarda etkili olmakta ve öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmektedir.

Mobil Okuma ve Yazma

Mobil okuma ve yazma, cep ve tablet bilgisayar, akıllı telefon, MP3 gibi taşınabilir araçlarla gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerine denilmektedir. Kâğıt kitaba göre farklı özellikler taşımasına rağmen mobil okumanın gençler arasında hızla yayılmaktadır. ABD'de Book Industry Study Group tarafından yapılan araştırma, genç okuyucuların % 47' si bilgisayardan, %32' si Amazon Kindle (e-kitap) , % 21' i iPhone ve, iPod Touch, % 9' unun da cep telefonundan okuduğunu göstermektedir. Diğer taraftan kâğıt kitap giderek yok olmaktadır. Bu durum *"Kâğıt kitap Öldü."* şeklinde açıklanmaktadır. Fransa Ulusal Kitap Merkezi Başkanı Benoît Yvert, 20 Ekim 2007 günü yaptığı konuşmasında 2010 yılını kâğıt kitabın ölüm yılı olarak açıklamıştır (Yvert, 2007). Artık dünyamızda kâğıt kitabın basımı, dağıtımı ve kullanımı giderek azalmaktadır. Kâğıt kitaplar okulda ve günlük yaşamda yavaş yavaş raflara kaldırılmakta ve yerini mobil okuma almaktadır.

Mobil okumanın en çok yapıldığı araçların başında telefon gelmektedir. Son yıllarda hızla yayılan ve 3,2 milyar abonesi olan mobil telefon dünyamızda en çok kullanılan etkileşimli araç olmaktadır. Araştırmalar 12-19 yaş arası gençlerin % 90'ının cep telefonu olduğunu, iletişim, müzik dinleme ve oyun amaçlı kullandıklarını göstermektedir. Bazıları ise okuma, yazma, hesap yapma, dinleme, resim çekme, ses -müzik kaydetme, internet ve iletişim kurma amacıyla kullanmaktadır. Yani öğrenciler her geçen gün mobil araçlara daha fazla

yönelmektedir. Okuma araştırmaları genç okuyucuların kâğıt kitaplar yerine bilgisayar, e-kitap, iPhone, iPod ve cep telefonundan okuduklarını, mobil araçlarla kâğıt kitaplardan 24 kat daha fazla zaman geçirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler mobil okuma ve yazmanın hızla yayıldığını, öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu gelişmeler yazma alanında da görülmektedir. Eskiden yazı yazma denildiğinde kalemle yazma, dik veya bitişik eğik yazı, güzel yazı, mürekkeple süslü yazma gibi konular akla gelirdi. Günümüzde ise bilgisayar, ipad, cep telefonu gibi araçlarla yani klavye ve tuşlarla yazma akla gelmektedir. İnsanlar yazı yazmak için daha işlevsel ve kolay hareketleri içeren elektronik araçları tercih etmektedir. Yazılması uzun süren, zor ve zahmetli olan, yoğun dikkat gerektiren yazı yerine kolay ve çok çaba gerektirmeyen yazı yazma ön plana çıkmaktadır. Böylece kalemin yerini giderek tuşlar almaktadır. Klavyede tuşlarla yazma işlemi daha kolay olmakta, sadece tuşlara basma gibi basit hareketleri içermektedir. Bu durum yazının biçim, tür, nitelik, hız, okunabilirlik gibi çeşitli yönlerini etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu gelişmelerin zamanla düşünme biçimi ve zihin yapımızı da etkileyeceği ve değiştireceği öne sürülmektedir.

Günümüzde çoğu okulda öğrencilerin bilgisayarı tercih ettiği ve tuşlarla yazı yazdığı bilinmektedir. Araştırmalar mobil yazmanın bazı gelişmiş ülkelerde yaygın kullanıldığını göstermektedir. Mobil yazma sürecinde ilk sırayı bilgisayarlar almaktadır. Bunu tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar izlemektedir. Bu araçlarla kısa mesajlar yazma çok kolay olmaktadır. Böylece eğitim alanında "mobil yazma", "klavye veya tuşlarla yazma" gibi kavram ve beceriler gündeme gelmektedir. Bu durum günlük yaşamı ve yetişkinleri de etkilemektedir. İngiltere'de 2014 yılında yapılan bir araştırmada üç İngiliz'den birinin 6 aydır eline hiç kalem almadığı ve kalemle yazı yazmadığı tespit edilmiştir (Le Nouvel Observateur, 2014). Ülkemizde de mobil veya tuşlarla yazma hızla yayılmakta, öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır.

Mobil okumada öğrencilerin okuma ve öğrenme süreci, uyguladıkları yöntem ve teknikleri, göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri değişmektedir. Zihin ve düşünme biçimi değişmektedir. Metinler, ortam, bilgiyle ilişkiler ve okuyucu tipi de değişmektedir. Araştırmalar ilköğretimde elektronik kitap kullanan öğrencilerin okuma becerilerinin daha hızlı geliştiğini, bunların kâğıt kitaba göre öğrencileri okumaya daha fazla yönlendirdiğini ve metinlerle etkileşimi üst düzeye çıkardığını göstermektedir. Böylece öğrencilerin düşünme tekniklerini ve çalışma yöntemlerini geliştirmeleri daha kolay olmaktadır. Bir başka ifadeyle öğrenci mobil okumayla yeni okuma, anlama, düşünme ve zihinsel beceriler geliştirmektedir. Bu anlayıştan hareketle başta UNESCO olmak üzere bazı üniversiteler ile kuruluşlar mobil okuma ve öğrenme projeleri geliştirmektedirler. Bu projelerde öğrencilerin bulundukları ortamlarda bağımsız okuma ve öğrenmelerini sürdürmeleri, kendilerini sürekli geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Görüldüğü gibi mobil okuma ve yazma etkinlikleri geleneksel okuma yazmadan farklı yürütülmektedir. Geleneksel okuma yazmada kullanılan becerilerin çoğu mobil okuma ve yazma geçerli olmamaktadır. Ancak zihnimizin esnek yapısı mobil okuma ve yazmaya daha kolay uyum yapmakta, ilgimizi çeken bilgileri almak ve zihinde yapılandırmak daha kolay

olmaktadır. Mobil okuma ve yazmanın en önemli özelliği çabukluk ve etkililiktir. Ayrıca olaylara ve bilgilere farklı açılardan bakma, sorgulama, bilimsel merakı uyandırma, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme gibi yönleri de vardır. Mobil okumada farklı metinlerle etkileşme ve başkalarının görüşlerine ulaşma daha hızlı olmaktadır. Ancak kâğıt okumada olduğu gibi okuyucunun hayal kurma, kendi kendine bağımsız düşünme gibi özelliklerini etkilemektedir. Mobil okuma ve yazmanın olumlu ve olumsuz yönleri ile gelecekte öğrencilerin dil, zihin ve sosyal becerilerini nasıl etkileyeceği çeşitli araştırmalarla incelenmektedir.

Kâğıt ve ekran okuma hızı arasındaki farkı saptamak için 1980' li yıllardan bu yana çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. İlk araştırmalar ekran okumanın oldukça yavaş olduğunu göstermektedir. Baccino ve Nielsen tarafından 1997 yılında yapılan çalışmalarda ise ekran okuma kâğıttan okumaya göre % 25 oranında daha yavaş olduğu belirlenmiştir. Bu durum ekran metinlerinin dikey hareket etmesi okuyucunun yatay gidip gelen göz hareketlerini etkilediği ve ekrandan parça parça alınan bilgilerin anlama düzeyini düşürdüğü olarak açıklanmıştır (Baccino, 2009). Sonraki yıllarda Jakob Nielsen, okuma hızı konusunda yeni araştırmalar yapmış, kâğıt okuma, bilgisayar ekranından okuma ve tabletten okuma hızının karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonunda tabletten okumanın kâğıt okumaya göre % 6 daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Yani eskiden olduğu gibi aradaki farkın % 25 değil, %19 azalarak % 6'ya düştüğü görülmüştür. Bu durum daha iyi elektronik araçların üretilmesiyle mobil okuma hızının kâğıt okuma hızına yaklaşacağı ve aradaki farkın kapanacağını göstermektedir. Yine araştırmada okuma rahatlığı açısından tabletten okumanın diğer bilgisayarlardan daha iyi olduğu saptanmıştır. Buradan ekran okumanın rahatlık ve hız açısından kâğıt kitabı yakalamak üzere olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Hardy, 2010).

Benzer durumlar anlama konusundaki araştırmalarda da görülmektedir. Eski araştırmalarda ekrandan okunan metinleri anlamanın kâğıt okumaya göre %25 düşük olduğu saptanmıştır. Bu durum PISA 2012'de yeniden incelenmiştir. PISA 2012 araştırmasına katılan 31 ülkenin öğrencilerin kâğıt ve ekrandan okudukları metinleri anlama düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonunda 15 ülkenin öğrencilerinin ekrandan okudukları metinleri anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu, 5 ülkenin öğrencilerinin anlama düzeylerinin her iki metin türünde eşit olduğu, 11 ülkenin öğrencilerinin ise kâğıttan okudukları metinleri anlama düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (OCDE,2014). Bu sonuçlar kâğıt ve ekran okumada anlama düzeyleri arasındaki farkın kapanmak üzere olduğunu göstermektedir.

Mobil Öğrenme

Unesco mobil araçları, *internete girebilen, multimedya uygulamaları olan, çeşitli görevlerde kullanılabilen özellikle de iletişim alanında kullanılan* gibi ölçütleri kullanarak geniş bir kavram olarak açıklamıştır. Mobil öğrenme ise mobil iletişim teknolojileriyle her yerde ve her koşulda gerçekleştirilen öğrenmeye denilmektedir. Bu öğrenmede eğitim kaynaklarına ulaşmak içi taşınabilir araçlar kullanılmakta, içerik oluşturulmakta, sınıf içi ve dışı kullanıma ağırlık verilmektedir. Kişi mobil araçlarla işbirliği yaparak, etkileşerek, bulunduğu yere ve konuma uyum yaparak, geleneksel olarak yürütülen öğrenmeden daha farklı ve özel nitelikte mobil öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Yer ve zamana bağlı kalmaksızın anında bilgilere ulaşmayı sağlayan bu araçlarla öğrenme ve eğitim hem örgün

hem de algın olarak yürütülmektedir. Mobil öğrenme ile okul sistemi daha iyi yönetilmekte, aile ve okul arasında iletişim daha iyi kurulmaktadır (Unesco,2013.a).

Unesco'ya göre gelişmiş ülkelerde 5 kişiden 4' ünde, gelişmekte olan ülkelerde ise 5 kişiden 2'sinde bulunan, mobil araçların 2017 yılında dünya nüfusunun yarısı kadar bir sayıya ulaşacağı tahmin edilmektedir (Unesco,2013.b).Tablet bilgisayarların satışının ise diğer bilgisayarlara göre giderek artacağı düşünülmektedir. Bu süreçte çoğu ülkede eğitim amaçlı kullanılmaya başlanan tablet bilgisayarların giderek eğitim uygulamalarının önemli bir boyutunu oluşturacağı öngörülmektedir. Böylece mobil öğrenmenin günümüzde artık hayal olmaktan çıkacağı ve yaygın bir gerçek olacağı belirtilmektedir. Doğudan Batıya, Tibet'ten Mozambik'e kadar öğretmen ve öğrenciler zengin eğitim içeriklerine ulaşmak, başkalarıyla bilgi paylaşmak, arkadaş ve öğretmen desteği elde etmek, iletişim kurmak için mobil araçları kullanmaktadır. Uzmanlar, mobil teknolojinin eğitim için bir tehdit olmadığı, tam tersine itici bir güç, destekleyici bir araç, sorunlara çözüm getiren bir yapı olduğunu açıklamaktadır.

Mobil öğrenmenin temel özellikleri nelerdir? Bu konuda yapılan araştırmalara göre mobil öğrenmenin en önemli özelliği öğrenci merkezli olmasıdır. Bu özelliği ile öğrencilerin dil, zihinsel ve duygusal becerilerini geliştirmede doğrudan etkili olmaktadır. Ayrıca öğrencinin bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Sınıfın fiziki sınırları dışında daha esnek bir öğrenmeye izin vermekte, örgün ve yaygın eğitimi birleştirmektedir. Ayrıca öğrencinin hem öğrenmesine hem de eğlenmesine fırsat vermekte, motivasyonunu, performansını ve yaratıcılığını artırmaktadır.

Araştırmalar

Öğrencilerin okul ortamında mobil araç kullanımı konusunda 2011 yılından bu yana çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda genel olarak tablet bilgisayarlar ele alınmıştır. Ayrıca tablet bilgisayarlar hakkında 2013 yılında Kanada Kebekte 302 öğretmen ve 6057 öğrenciye anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar ve ilgili araştırmalar aşağıda maddeler halinde verilmektedir (Karsenti, Fievez, 2013). Bu araştırmalara göre tablet bilgisayarlar;

1. Öğrencilerde motivasyonu yükseltmektedir (Kinash, Brand et Mathew, 2012; Sachs et Bull, 2012;Wainwright, 2012) ;

2. Bilgiyi paylaşma, basma ve yayınlamayı kolaylaştırmaktadır (Babnik et al. 2013; Fri-Tic, 2012; Hahn et Bussell, 2012; Martin, Berland, Benton et Smith, 2013) ;

3. Öğrencilerin öğrenmesini ve performansını artırmaktadır (Churchill, Fox et King, 2012; Fernández-López, Rodríguez-Fórtiz, Rodríguez-Almendros et Martínez-Segura, 2013; Isabwe, 2012; Lau et Ho, 2012; McKechan et Ellis, 2012; Ostler et Topp, 2013; Rossing, Miller, Cecil et Stamper, 2012) ;

4. Öğretim stratejilerini çeşitlendirmektedir (Fernández-López et al., 2013) ;

5. Öğrenmeyi bireyselleştirmektedir (McClanahan, Williams, Kennedy et Tate, 2012; Wasniewski, 2013) ;

6. Okuma alışkanlığını artırmaktadır (Fernández-López et al., 2013; Huber, 2012; Sloan, 2012; Zambarbieri et Carniglia, 2012) ;

7. Öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim ve işbirliğini artırmaktadır (Geist, 2011; Henderson et Yeow, 2012; Hutchison, Beschorner et Schmidt-Crawford, 2012) ;

8. Bilişim teknolojilerini kullanma becerilerini üst düzeyde geliştirmektedir (Huber, 2012; Killilea, 2012);

9. Öğrencilerin yaratıcılıklarını artırmaktadır (Sullivan, 2013) ;

10. Taşıma ve hareketlilik kolaylığı sağlamaktadır (Henderson et Yeow, 2012; Hill,Nuss, Middendorf, Cervero et Gaines, 2012; Kinash, Brand, Mathew et Kordyban, 2013; Villemonteix et Khaneboubi, 2012; Williams, Wong, Webb et Borbasi, 2011) ;

11. Öğrenciyi değerlendirme kolaylığı sağlamaktadır (Alberta Education, 2012; Isabwe, 2012; McKechan et Ellis, 2012) ;

12. Eğitsel destek sağlamaktadır (Murray et Olcese, 2011) ;

13. Yazı yazmayı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Murray et Olcese, 2011) ;

14. Etkinlik düzenleme ve uygulamayı kolaylaştırmaktadır (Churchill et al., 2012) ;

15. Okul çalışmalarını sunu haline getirme ve sunma kolaylığı vermektedir (Murphy et Williams,2011) ;

16. Öğrencilerde öğrenme güçlüklerini önlemektedir (McClanahan et al., 2012).

Görüldüğü gibi tablet bilgisayarlar öğrencilerin psikolojik ve sosyal yönleri, iletişim ve etkileşim süreçleri, mobil okuma yazma ve öğrenme becerileri üzerinde etkili olmaktadır.

Yararları

Mobil okuma, yazma ve öğrenme eğitim alanına çeşitli yararlar ve katkılar sağlamaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

1.Eğitimin niteliğini geliştirme: Çok sayıda proje mobil teknolojilerin eğitim olanakları genişletmek ve niteliğini artırmak için etkili bir yol olduğunu kanıtlamaktadır. Özellikle eğitime erişimi olmayan öğrenciler için kaliteli bir eğitim sunulmaktadır. Örneğin Kolombiya hükümeti tarafından finanse edilen bir projede 250.000 kişiye okuma yazma öğretilmiştir.

2.Bireysel öğrenmeye yardım etme: Mobil araçlar genellikle bireysel kullanıma yönelik ve bireysel öğrenmeye yardım edici niteliktedir. Örneğin tablet ve akıllı telefonlar okuma metinlerini kendi düzeyine, kültürüne ve ilgisine göre seçme, görsel metinlerden üst

düzeyde yararlanma fırsatı verir. Her yere taşıma imkânı vardır oysa masa üstü bilgisayarları taşımak ve yer değiştirmek zordur.

3.Anında geri bildirim ve değerlendirme sağlama: Çeşitli projeler mobil teknolojilerin değerlendirmeyi kolaylaştırdığını, ilerleme konusunda daha hızlı bilgi verdiğini, öğrencilere daha çabuk yol gösterdiğini açıklamaktadır. Öğrenciler sınavın sonucunu öğrenmek için günlerce ya da haftalarca beklememekte, mobil teknoloji anında geri bildirim sağlamaktadır. Öğrencinin sadece sınıflandırmak, ödüllendirmek ya da cezalandırmak için değil, ilerlemesini belirlemek için değerlendirmeyi gerçekleştirir. Mobil teknolojiler eğitimcilerin görevini de kolaylaştırır, değerlendirmenin uygulanması, dağıtımı, toplanması, sürekli hale getirerek ve arşivlemeyi kolaylaştırması gibi.

4. Her yerde ve her zaman öğrenmeye izin verme: Sürekli elde taşınan özel bir araçla her an ve her yerde öğrenme mümkündür. Bu esneklik otobüste, bir toplu taşım ya da araçta, iş içinde uzun süreli inceleme ve çalışmaya izin verir. Bu araçlar temel bilgileri özümleme, zihne yerleştirme ve hatırlama becerilerini geliştirir. Çok sayıdaki uygulama zihin kaybına etkili olduğunu göstermektedir.

5.Sınıftaki zamanın verimli kullanılmasını sağlama: UNESCO anketleri mobil cihazların eğitimcilerin zamanı daha verimli kullanmalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Mobil teknoloji ile öğrenciler, evde rutin ödevleri gerçekleştirmek için zamanını boşa harcamaz, tam tersine bir dersin bilgileri dinlemek, arkadaşlarıyla ödevi tartışmak ve analiz etmek için daha fazla zamana sahip olur.

6.Yeni öğrenen toplumlar oluşturma: Taşınabilir cihazları düzenli kullanarak öğrenen toplulukları oluşturma amacı da söz konusudur. Güney Afrika'da gençlerin hikâye okumaları için ucuz cep telefonları kullanılmış ve alanlarda okuyucu toplulukları oluşturarak okumaları sağlanmıştır.

7.Site üzerinde öğrenmeyi sağlama: Geleneksel öğrenme dört duvar arasında bir sınıf içiyle sınırlı iken mobil cihazlarla öğrenmede anlayış üst düzeye çıkmakta ve site üzerinden öğrenme sağlanmaktadır.

8.Esnek öğrenme düzeni getirme: Geleneksel öğrenmeye göre süreç ve aşamalar yönüyle daha esnek ve rahat öğrenme sunulmaktadır.

9.Eğitimin örgün ve algın yönlerini birleştirme: Taşınabilir cihazlar örgün ve algın eğitim arasındaki sınırları kaldırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Mobil araçlar sayesinde öğrenciler ek kaynaklara kolay erişmekte, sınıfta tartışılan kavramları açıklamaktadır. Böylece, dil uygulamaları "konuşma" hoparlör ve telefonun mikrofon aracılığıyla "dinleme" kolay olmaktadır. Çeviri çalışmaları ve kelimelerin anlamlarına ulaşma hızlı yürütülmektedir.

10.Afet durumlarında eğitimi sürdürme: Deprem, sel gibi doğal afet ya da çatışma sonrasında kolay ve hızlı bir şekilde öğrencilere ulaşma ve eğitimi sürdürmeyi sağlar. Yol,

okul, altyapı gibi çalışmalar sürerken mobil öğrenme gerekli eğitim olanaklarını sunar.

11.Engelli öğrencilere yardım etme: Metin büyütme teknolojileri, ses tanıma, coğrafi desteklerle, taşınabilir telefonlar engelli öğrencilerin ve hatta toplumların öğrenmelerini iyileştirir. Örneğin Cambridge ve Uganda da işitme engelli öğrencilerde kullanılmaktadır. Harvard-Smithsonian Center for Astrophysics araştırmacıları disleksilerde anlama ve öğrenme hızını iyileştirmek için küçük bir ekran aracı oluşturdular. Bu tür araçlarla yapılan mobil uygulamalar, okuma güçlükleri olan engelli öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamıştır.

12.Yönetim görevlerini ve iletişimi kolaylaştırma: Genellikle hızlı ve güvenli olduğu için mobil cihazdan bir mesaj göndermek daha ucuz olmaktadır. Yöneticiler öğrenci ve eğitimcilerle iletişimi kolaylaştırmak için daha fazla kullanılmaktadır.

13.Maliyeti azaltma: Ders kitaplarına göre maliyeti daha azdır. Örneğin Tayland son zamanlarda öğrencilere geleneksel ders kitapları yerine tablet vermeye ve kitaplarla tabletleri değiştirmeye başladı. Mobil cihazların maliyeti daha azdır(Unesco,2013,a.b.).

Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Mobil okuma ve yazma ile birlikte eğitim alanında olumlu ve olumsuz yönde önemli değişiklikler olmaktadır. Aşağıda bunlardan bazıları açıklanmaktadır.

Okuma Yöntemleri Değişiyor: Mobil okumaya ilişkin araştırmalar bu okuma türünün kâğıt kitaptan daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Kâğıt kitabın statik ve sabit bir sunumu vardır. Oysa ekran daha dinamik bir sunuma sahiptir. Kâğıt kitaptan okumada ilk sayfadan başlanmakta, sayfa sayfa ilerlenmekte, tam ve derinlemesine okunmaktadır. Mobil okumada ise bilgiyi hızlı alma amaçlı seçmeli okuma, atlayarak okuma yöntemi kullanılmaktadır. Ayrıca ekran okumada okuyucunun dikkati renk, çizgi, imleç, fare vb. nedenlerle sık sık bozulmaktadır (Baccino, 2012; Drai-Zerbid, 2012). Okuma hızı ise okuma tipine göre değişmektedir. Tam okumada dakikada 138 kelime, seçmeli okumada ise dakikada 600 kelime okunmaktadır. Ekranda görme genişliği azaldığından, okuma sürecinde kâğıt kitaba göre % 25 daha fazla ek göz duruşları yapmak gerekmektedir. Bu da göz yorgunluğuna neden olmaktadır.

Ekrandan uzun metinleri, uzun öykü ve romanları okumak, uzun tablo ve grafikleri izlemek güç olmaktadır. Metinler arası karşılaştırma yapmak, tam ve derinlemesine okumak, satırların altını çizerek, sayfaları karşılaştırarak okumak zordur. Başlık ve alt başlıkları izlemek, metin yapısını keşfetmek güçtür. Buna karşılık bilgilendirici türde kısa metinleri okumak çok kolaydır. Seçmeli okuma ve zikzak okuma yöntemlerini uygulamak kolaydır.

Bilgiyle İlişkiler Değişiyor: Mobil okumayla birlikte bilgiye ulaşma, kullanma ve bilgi üretim sürecinde önemli değişiklikler yaşanmaktadır. Özellikle bilgisayar ve internet, bilgiyi araştırma, üretme, paylaşma ve öğrenme sürecini değiştirmektedir. Uluslararası düzeyde bilgi

yığılması giderek artmakta, dev bilgi kaynakları oluşmaktadır. Arama motorları, Web siteleri derken dünyamızda bilgi tufanı başlamıştır. Örneğin, Avrupa kütüphanesi Europeana'da 32 dilde 150 milyon kaynak ve 48 ulusal kütüphane dokümanı bulunmaktadır (Bélisle, 2011). Amazon'daki kitap sayısı 4 milyonu geçmekte, çevrimiçi blog sayısı 60 milyonun üzerinde ve çok sayıda kişiyle bilgi paylaşımı yapılmaktadır. Wikipedia'ya giriş sayısı 4 milyon, YouTube üzerindeki video sayısı ise 6,1 milyonun üzerinde bulunmaktadır. Ekran okumayla birlikte çok kültürlü ve çok dilli bir dünya oluşmaktadır.

Bilgi üretiminin yanında bilgi alma süreci ve hızı da değişmektedir. Eskiden bir bilgiyi araştırmak veya bir sorunun cevabını bulmak için ortalama 10 saat kitap okumak gerekiyordu. Günümüzde ise bilgiye 10 dakika içinde ulaşılmaktadır. Bilgisayarın arama motorları ile bilgi arama hızlı ve seri bir şekilde gerçekleşmekte, 10 saat yerine 10 dakikada aranan bilgi bulunmaktadır (Frey, 2012). Bu süreçte okuyucu asıl kaynağa doğrudan ulaşmakta, ana kaynaktaki gerçek bilgiyle ilişki kurmakta, bilgiden işlevsel olarak yararlanmaktadır.

Bilgi tüketiminde de benzer gelişmeler yaşanmaktadır. Mobil okumada bilgi tüketimi daha çabuk ve yoğun olmaktadır. Kaliforniya Üniversitesinden iki araştırmacı 2008 yılında ABD'de yaşayan insanların günlük ne kadar bilgi tükettiklerini araştırdılar. Bu amaçla önce bireylerin izleme, dinleme ve okuma yoluyla günlük bilgi alma sürelerini belirlediler. Ardından alınan bilgileri kelime düzeyine indirgeyip kelimeleri saydılar ve ortalamasını aldılar. Araştırma sonunda bir kişinin günde ortalama 11. 8 saat bilgi tükettiğini, bu süre içinde zihnine 100.500 kelime girdiğini, yani günlük 100.500 kelime tükettiğini saptadılar (Frey, 2012). Daha sonraki çalışmalarda ise bu sayının her yıl % 2.6 oranında arttığını, yani bilgi tüketiminin giderek arttığını belirlediler.

Okuma Kültürü Değişiyor: Kâğıt okumada uzun yıllar basılı ürünlerle oluşturulan bir kültür hakimdi. "Dünyayı yöneten, kalem, mürekkep ve kâğıttır." anlayışı yaygındı. Kitap otorite olarak kabul ediliyor ve üst düzeyde saygı gösteriliyordu. Kitaplarda yazılan bütün bilgiler doğru kabul ediliyor aynen uygulanıyordu. Oysa bilgisayar dünyasında okuma kültürü artık eskiden olduğu gibi kâğıt kitaba dayalı değildir. Eskiden bu yana otorite olarak kabul edilen kitaba saygı azalmaktadır. Çünkü kâğıt kitapta yazılı bilgiler hızla değişmekte, bu durum kitabın kısa sürede değerini yitirmesine neden olmaktadır. İçindeki bilgilerin eskimesi kitabın rafa kaldırılmasını getirmektedir. Ekran okumada ise en son bilgilere ulaşılmakta ve tercih nedeni olmaktadır. Ayrıca ekranda sunulan resim, video, metin ve dokümanlarla çok yönlü, çok dilli ve çok kültürlü bir etkileşim söz konusudur. Ekran okuma ile yeni bir kültür vizyonu oluşturmak gerekmektedir. Ekranda metin üzerinde yerelleşme ve yoğunlaşma, sessiz ve hareketsiz bir vücut ile okuma başlamıştır.

Okuma Alışkanlığı Değişiyor: Çocuklara kitap okuma alışkanlığını kazandırmak ve okumaya güdülemek için yılladır çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Örneğin kitap okuyarak örnek olma, evde kitaplar hakkında konuşma, kitap hediye etme, her çocuğa bir kütüphane oluşturma, çocuğu kitap evlerine, kütüphanelere ve kitap fuarlarına götürme, kitap seçimi konusunda yönlendirme, imza günlerine götürme ve yazarlarla konuşmalarını sağlama, kitapla ilgili dergileri, yazıları ve televizyon

programlarını takip etme gibi. Bu etkinlikler ekran okumayla birlikte yavaş yavaş kaybolmaktadır. Bunların yerini mesaj okuma, e-posta okuma vb. almaktadır.

Kansas Devlet Üniversitesi uzmanlarından Lotta Larson, ilköğretimde elektronik kitap kullanan genç okuyucuların okuma becerilerinin daha hızlı geliştiğini açıklamaktadır. Larson'un yeni araştırmasına göre elektronik kitap kâğıt kitaba göre öğrencileri okumaya daha fazla güdülemekte ve metinlerle etkileşimini artırmaktadır. Oysa kâğıt kitaplar öğrenciyi okumaya güdelemede zayıf kalmaktadır (Larson,2010).

Metinler Değişiyor: Kâğıt kitaplarda çeşitli basım özellikleri uygulanmaktadır. Özellikle forma sayısı, cilt tipi, kapak düzenleme vb. üzerinde önemle durulmaktadır. Kitaplarda kullanılan kâğıt kalitesi de önemlidir. Kâğıt, sürekli çevirmeye uygun ve dayanıklı olmalıdır. Ayrıca, kâğıdın ışığı emici türden seçilmesi de okuma işlemini kolaylaştırıcı olmaktadır. Sayfa düzenleme teknikleri olarak kelime, cümle, paragraf ve metinleri etkinleştirme, sayfa kenar boşlukları ile sayfa numaralarını belirleme, başlık, resim ve şekillerin yerleştirilmeleri ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ekran metinleri, okuyucunun bilgileri kolay alacağı ve anlayacağı biçimde düzenlenmektedir. Bunun için 'görsel ve zihinsel okunabilirlik' ölçütleri kullanılmaktadır (Quéré, vd.1997).

Gizli Okumaz Yazmazlık Artıyor: Gizli okumaz yazmazlık, bireylerin okuma yazma becerilerini az kullanmaları nedeniyle beceri düzeylerinin düşmesi olarak açıklanmaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak bireylerin az okumaları veya sürekli kısa metin okumaları belirtilmektedir. Son yıllarda çoğu kişi günlük yaşamda hep kısa metinlerle etkileşmekte, bunları okumakta ve yazmaktadır. Yetişkin ve öğrenciler akıllı telefon, tablet bilgisayar gibi araçlardan ortalama üç cümlelik metin okumakta veya e-posta göndermekte, 60 harflik twet yazmaktadır. Bürolarda çalışanlar ise çoğu yazıyı kes yapıştır yoluyla, yazının başlığı, tarihi sayısı ve kişilerin adını değiştirerek üretmektedir. Bu yazılar genellikle hep aynı içerik ve biçimde üç paragrafı geçmeyen yazılar olmaktadır. Bu durum gizli okumaz yazmazlığı artırmakta, bireyin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Sonuç

Mobil okuma yazma ve öğrenmeyle birlikte bilgiye ulaşma, kullanma ve bilgi üretim süreci değişmekte ve önemli dönüşümler yaşanmaktadır. Mobil araçlar bilgiyi araştırma, üretme, paylaşma ve öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. Okuyucu asıl kaynağa hızlı ulaşmakta**,** ana kaynaktaki gerçek bilgiyle ilişki kurmakta, öğrenmekte ve bilgiden işlevsel olarak yararlanmaktadır. Diğer taraftan mobil okuma yazma ve öğrenmeyle bir dünyadan diğerine yani 19. yüzyılın geleneksel dünyasından 21. yüzyılın bilgi dünyasına, enformatik ve dijital dünyaya geçilmektedir. Bu dünyada etkileşimsel okuma ve öğrenme öne çıkmakta, daha ileri bir toplum oluşturmak için bilgiye kolay ulaşma ve hızlı öğrenme amaçlanmaktadır. Böyle bir dünyada ülkemizin gelişmesi ve kalkınması, okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan bireyler yetiştirmeye bağlı bulunmaktadır. Bunun için mobil okuma yazma ve öğrenmeyle

ilgili çalışmalar yapılmalı, geleceğin karmaşık teknolojilerine ve ileri toplumlarına uyum sağlayabilecek donanımlı bireyler yetiştirilmelidir.

Kaynaklar

Baccino,Thiery (2009)*Aspects négatifs et bienfaits de la lecture sur écran***,** ActuaLitté, 10/09/2009.

Baccino, Thierry (2012). *la question de la lecture à l'écran*, colloques consacrés aux tablettes numériques à l'école ,*Ecritech* à Nice les 5- 6 Avril 2012,France

Bélisle, Claire (2011). *Du Papier À L'écran :Lire Se Transforme*,Bordeaux,16 Juin 2011.

Drai-Zerbid, Véronique .(2012).*Usages pédagogiques des tablettes* au CRDP, Grenoble le 25 Avril 2012 ,France

Frey, Thomas(2012).*The Future of Innovation Global Trends & the New Innovation Landscape* DaVinci Institute,Louisville, dr2tom@davinciinstitute.com

Frey, Thomas.(2009).*Eğitimin Geleceği*, 2009 Fütüristler Zirvesi, Fütüristler Derneği,İstanbul

Güneş,Firdevs.(2014).*Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller,* Pegem A Yayınları

Hardy, Jean-Marc (2010).*Confort de lecture : l'écart entre l'écran et le papier se réduit*,3 juillet 2010

Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). L'iPad à l'école: usages, avantages et défis : résultats d'une enquêt auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada). Montréal, QC : CRIFPE.

Larson, Lotta.(2010) *le livre électronique motive les jeunes lecteurs***,** rire.ctreq.qc.ca, 20/04/2010

OCDE(2011).La lecture électronique à 15 ans , Résultats PISA 2009. Cahiers des Sciences de l'Éducation, Université de Liège (aSPe) – 32/2011

OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (Volume I),* PISA, Editions OCDE

MemoClic (2011).*la lecture sur écran plus aisée que sur papier* ? Le 12/05/2011,MemoClic

Miratech,(2010), *La lecture sur un iPad est plus superficielle que sur un journal,* http:// miratech.developpez.com/tutoriels/mac/lecture-sur-ipad-est-plus-superficielle-que-sur journal/

Raport Educause (2014).*Educause Annual conference 2014 Visites MIT & University of Central Florida*.

Quéré,Y,Leguay,I, Robert,N., Mesnager,J.,Jarry,J-P.(1997) *Lecture, informatique et nouveaux médias 1997*, l'Observatoire National de la Lecture, Ministère de l'Education Nationale, France.

Unesco.(2013,a.).*Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*, Paris.

Unesco (2013, b.).*L'apprentissage Mobile et Les Politiques Questions Clés*,Paris,France

Yvert, Benoît.(2007). *Livre 2010, la mort du livre ?* Le Président du CNL, L'émission "Masse critique" (France Culture) du samedi 20 Octobre 2007, France. *(Source : message Biblio.fr du 19/10/2007)*



TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİĞİ

Irmak KARACA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, irmkaracaa@gmail.com

Nilgün AÇIK ÖNKAŞ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, anilgun@mu.edu.tr

Mustafa Volkan COŞKUN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, vcoskun@mu.edu.tr

ÖZ

Bireyler için okuma becerisi edinme süreci, günlük hayatta ve okul yaşamında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilere okuma becerisi edindirme sürecinde kullanılacak metinlerin seçimi konusu, bugün hala araştırma konusu olarak güncelliğini korumaktadır. Bu araştırma konularından biri de Türkçe ders kitaplarına konulacak metinlerin okunabilirliği konusudur. Okunabilirlik, çoğunlukla metinlerin nicel özellikleri yani tümce ve sözcük uzunlukları ile bilinmeyen sözcük sayısı göz önüne alınarak metnin okunma güçlük düzeyini belirlemeyi amaçlar. Bu konuda pek çok araştırmacı tarafından okunabilirlik formülleri geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Okuma becerisi edinme ve geliştirmede en önemli ders Türkçedir. Türkçe derslerinde ders kitapları temel araçlardır. Öğrencilerin, temel kaynak durumunda olan bu ders kitaplarındaki metinlerle karşılaşması sürecinde, metinlerin, öğrencilerin okuyup anlayabileceği bir yapıda olması konusu oldukça önemlidir. Bir metnin, okuyucu tarafından okunup anlaşılması, o metnin okunabilirliğine işaret eder. Bu sebeple okunabilirlik, okuma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesinde bugüne kadar pek çok değişken kullanılmıştır. Bunlardan en sık kullanılan değişkenler (sözcük olarak) ortalama tümce uzunluğu ve (hece olarak) ortalama sözcük uzunluğudur. Bir metindeki cümleler ve sözcükler hatta heceler, uzunsa ve anlam oluşturmayı güçleştiriyorsa okunması için verilen metinler öğrenciler tarafından beğenilmemektedir. Okunabilirlik formülleri, metnin gözlenebilen dil özelliklerinden hareketle metinleri okuma kolaylıklarına veya zorluklarına göre aşamalı olarak sınıflandırma amaçlı düzenlenmektedirler.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de okutulan Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin hece, sözcük, cümle bağlamında okunabilirlik durumlarını tespit etmek ve karşılaştırmaktır. Bu amaçtan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı yayını sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı ve çeşitli illerde okutulmakta olan özel yayın sekizinci sınıf Türkçe ders kitabının metinleri, okunabilirlik formülleri ile okunabilirlik puanları hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde sonuçlara gidilmiş ve öneriler geliştirilmiştir.

ABSTRACT

For individuals, acquiring a reading skill is very important for school life and daily life. The topic of choosing the texts which will be used during the period when students will get the reading skill is still preserving its actuality as a subject of study. One of the study subjects is the topic of the readability of the texts to be placed into Turkish Lesson Books.

Readability, mostly through taking the quantitative features of the texts, in other words sentence and lengths of words and the number of unknown words into consideration, aims to identify readability hardness of the text. Readability formulations have been developed and used about this subject by several researchers.

To have a reading skill and improve this skill, Turkish is the most important language. In Turkish lessons, course books are the main means. The fact that the texts should be in the form of the structure students are able to understand is very important during the process where students come across the texts in the books as the main sources. That a text can be read and understood points to the fact that it is eligible. That's why readability plays a significant role in improving reading skill. Many variances have been used to measure the readability of the texts so far. The most frequent ones used among these are the average length of a sentence and average length of a

word. If the sentences, words and even syllables in texts are too long and making it hard to understand the text, it is not approved by the students. Readability formulas in the light of observable language features are arranged to classify the texts gradually according to the hardness or easiness of the reading.
The aim of this study is to identify and compare the readability of the syllables, words, and sentences in Turkish course books used in Turkey. With this aim, 8th grade Turkish course book of the Ministry of Education and the texts of the private publications of Turkish course books that are used in various cities have been compared through readability formulas and calculating readability points . Within the frames of the findings obtained from these comparisons, consequences have been reached and guidelines have been improved.

GİRİŞ

Okuma becerisi edinimi, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanması ve anlamlandırılması sonrasında anlamın ses organları ile seslendirilmesi sürecini kapsar. Okuma becerisi bireylerin çeşitli kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Bu karşılaşmada metnin, okuyucu için güç olması okumayı zorlaştırabilir, kolay olması da okumaya karşı ilgiyi düşürebilir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarına öğrenci düzeyine göre metinler seçilip konulması konusu önemlidir. Bu seçimde metnin baskı biçimi, diğer bir deyişle dış yapı özellikleri yanında metnin gözlenebilen dilsel özelliklerinden yola çıkılarak metinlerin okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre aşamalı olarak sınıflandırmasını sağlayan kestirim araçları olan okunabilirlik formülleri ile okunabilirliğinin hesaplanması çalışmaları, faydalı araştırmalar olarak dikkat çekmektedir.

Metinlerin seçiminde kullanılmak üzere bazı okunabilirlik formülleri geliştirilmiştir. Okunabilirlik formülleri metin seçiminde, öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesinde, çeşitli eserlerin metin özelliklerinin tespitinde kullanılabilmektedir (Ateşman, 1997: 72).

Okunabilirlik, okuyan tarafından metinlerin kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır (Ateşman, 1997: 71). Okunabilirlik düzeyi (readability level) kavramı, okurun metni okumak için gereksinim duyduğu eğitsel düzeyi belirlemek için kullanılır (Çetinkaya, 2010: 8). Klare (1988: 39), okunabilirliği, metindeki dilsel (linguistic) özelliklerin bütününün okur tarafından kabul edilir olması durumu olarak tanımlamaktadır. Klare, okunabilirlik kavramını; el yazısı veya baskı biçimi olarak okunaklılığı (legibility), metinlerin dış yapı özellikleri (harf büyüklüğü, renkler, resimlerin, sayfanın düzeni vb.) bakımından okunaklılığı, yazının içerik olarak kolay okunması, yazının içerik özelliğinden kaynaklanan kavrama ve anlama kolaylığı olarak açıklar.

Bir metinde bilinmeyen sözcük sayısı çoksa ve bu sözcükler metnin diğer bölümlerinde de tekrarlanıyorsa, metin okuyucu için zor okunur hâle gelir (Chall, 1988: 3-4). Göğüş (1978: 91), okuma öğretiminde okunabilirliğin çok önemli bir nitelik olduğunu, çocukların ve gençlerin her yazıyı okuyamadıklarını, okusalar dahi ondan beklenen amaçlara ulaşamadıklarını belirtmektedir. Güneş'e (1997: 235; 2000: 334) göre öğrencilerin okumayı öğrendikten sonra metni anlamamaları ve metnin okunmasının güç olduğunu belirtmeleri sonucu okumaya devam etmemeleri gibi nedenlerle okuma becerisinin gelişemediğine dikkat çekmektedir. Bir metindeki cümleler ve sözcükler hatta heceler uzunsa ve anlam oluşturmayı güçleştiriyorsa okunması için verilen metinler, çocuklar ve yetişkinler tarafından beğenilmemektedir. Okunabilirliğin okuduğunu anlama becerisine etkisi üzerine çeşitli araştırma yapılmıştır (Davis, 1990: 533-538; Powers, 1958: 99-105). Genel olarak bu araştırmalardan okuma seviyesi ile anlama seviyesi arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani bir metin, okuyucunun seviyesine ne kadar uygun olursa okuyucunun anlaması o derece yüksek olur.

Okunabilirlik formüllerinin kestirdiği okuma düzeyi ile öğrencilerin okudukları ve sevdikleri kitaplardan alınan sonuçların ortalamaları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur (Chall, 1988: 19; Klare, 1963: 39). Böyle bir ilişkinin varlığı okunabilirlik formüllerine önem verilmesi gerektiğini gösterir. Çocuklar ve yetişkinlere göre hazırlanacak kitaplara seçilecek metinlerin okunabilirlik formülleri ile okunabilirliğinin belirlenmesi noktası önemlidir.

Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesinde bugüne dek pek çok değişken kullanılmıştır. Bunlardan en sık kullanılan değişkenler (sözcük olarak) ortalama tümce uzunluğu ve (hece olarak) ortalama sözcük uzunluğudur (Ateşman, 1997: 72).

YÖNTEM

Türkiye'de okutulan Türkçe ders kitapları metinlerinin hece, sözcük, cümle bağlamında okunabilirlik durumlarını tespit etmek ve karşılaştırmak amacıyla çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yayını 8. sınıf Türkçe ders kitabından 3 tema ve Evren Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabından 3 tema olmak üzere 6 temanın ana metinlerinin okunabilirliği okunabilirlik formülü ile ölçülmüştür.

BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo-1

MEB Yayını Okuma Kültürü Teması	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
1.METİN: KİTAPLARLA KURULAN DOSTLUK	46, 372324	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
2. METİN: OKUMA SERÜVENİM NASIL BAŞLADI?	38, 094518	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
3. METİN: SARI TRAKTÖR	40, 07339	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
4. METİN: SÖZLÜKLE MUHABBET	31, 421144	DÜZEYİN ÜSTÜNDE	10., 11. ve 12. Sınıf

Milli Eğitim Bakanlığı yayınının "Okuma Kültürü" temasında, metinlerin okunabilirliğinin % 75 oranında düzeye uygun, % 25 oranında düzeyin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin düzey üstü metinlerle fazlaca karşılaşması okumaya yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebileceğinden, düzey üstü oranı fazla bulunmuştur.

Tablo-2

Evren Yayını Toplum Hayatı Teması	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
1.METİN: KOMŞULAR	38, 42	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9.Sınıf
2.METİN: YARDIM EDERKEN	39,31	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
3.METİN: CEYLANA YARDIM EDENLER	47,60	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
4.METİN: DOSTLUK DERKEN	46,97	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9.Sınıf

Tablo-2'de görüldüğü üzere, Evren Yayınlarının, "Toplum Hayatı" temasında metinlerin, % 100 oranında düzeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin okunabilirlik açısından hiçbir engelle karşılaşmayacakları düşünülmektedir.

Tablo-3

MEB Yayını Milli Kültür Teması	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
1.METİN: TÜRKÜLER DOLUSU	35,115436755	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
2.METİN: EVLİYA ÇELEBİ	35,756958569	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
3.METİN: ORTA OYUNU	42,103469848	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
4.METİN: BAĞLAMACIYA	44,983360798	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf

Milli Eğitim Bakanlı Yayınının "Milli Kültür" temasında metinler, % 100 düzeye uygundur. 8. sınıf öğrencilerinin Milli Kültür temasında okunabilirlik açısından hiçbir engelle karşılaşmayacağı düşünülmektedir.

Tablo-4

Evren Yayını Milli Kültür Teması	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
1.METİN: BASAT'IN TEPEGÖZ'Ü ÖLDÜRMESİ	52,090601885	DÜZEYİN ALTINDA	5., 6. ve 7. Sınıf

2.METİN: BAR	52,321599778	DÜZEYİN ALTINDA	5., 6. ve 7. Sınıf
3.METİN: OSMANCIK	40,102179933	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
4.METİN: DEDE KORKUT	51,017844511	DÜZEYİN ALTINDA	5., 6. ve 7. Sınıf

Evren Yayınlarının "Milli Kültür" temasında metinlerin % 75 oranında düzey altında, % 25 oranında düzeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre temadaki metinlerin çoğunluğu öğrenci seviyesine uygun değildir.

Tablo-5

MEB Yayını Zaman ve Mekan Teması	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
1.METİN: GÜNEY İLLERİ	51,262978947	DÜZEYİN ALTINDA	5., 6. ve 7. Sınıf
2.METİN: BİR GÖL NASIL BİNGÖL OLDU?	50,679148526	DÜZEYİN ALTINDA (SINIRDA)	5., 6. ve 7. Sınıf
3.METİN: ZAMANI KAZANMAK VEYA KAYBETMEK	40,747763139	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
4.METİN: DAĞIN ŞİİRİ	42,207686486	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf

Milli Eğitim Bakanlığı Yayının "Zaman ve Mekan" temasında metinlerin, % 50 oranında düzeyin altında, % 50 oranında düzeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Metinlerin yarısının düzeyin altında olması uygun değildir, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını olumsuz etkileyecektir.

Tablo-6

Evren Yayını Zaman ve Mekan Teması	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
1.METİN: AYASOFYA CAMİİ	40,503567643	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
2.METİN: EVİMİZ HÜR VATAN GİBİ	38,448660959	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
3.METİN:			

VAN GÖLÜ, TURNALAR GÖLÜ	49,763266251	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf
4.METİN: CADDELER	36,007585935	DÜZEYE UYGUN	8. ve 9. Sınıf

Evren Yayınlarının "Zaman ve Mekan" temasında metinlerin, % 100 oranında düzeye uygun olduğu tespit edilmiştir. Sonuca göre öğrencilerin okunabilirlik açısından hiçbir engelle karşılaşmayacakları düşünülmektedir.

MEB yayını kitabın metinlerinin, % 8,33 düzeyin üstünde, % 75 düzeye uygun, % 16,66 düzeyin altında olduğu, Evren yayını kitabın metinlerinin, %75 düzeye uygun, % 25 düzeyin altında olduğunu görülmektedir. Her iki kitapta da düzeye uygunluk oranının % 75 olması olumlu bir durum olmakla birlikte okunabilirliğin bir yayında düzeyin üstünde, diğer yayında düzeyin altında çıkması düşündürücüdür.

MEB yayınında, metinlerin % 8,33'ünün düzeyin üstünde; % 75'inin düzeye uygun, % 16,66'sının düzeyin altında olması öğrenci düzeylerinin farklılık gösterdiği sınıflar için uygun olabilir. Ancak metinlerin % 16,66'sının düzeyin altında kalması problem olarak görülmektedir.
Evren yayınında, düzeyin üstünde metin bulunmamaktadır. Kitaptaki metinlerin %75'i düzeye uygun, % 25'i düzeyin altındadır. Düzeyin altında metin oranının diğer yayına göre artması olumlu bir durum değildir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Düzeye uygunluk oranı her iki kitapta da % 75 çıkmıştır. Bu oranın arttırılması faydalı olacaktır. Türkçe ders kitapları okunabilirlik formüllerine göre incelenmiş metinlerden oluşturulmalıdır. Ders kitaplarının okunabilirliği çalışmaları konusunda başarılı ülkelerde ne tip çalışmaların yapıldığı ve araştırmaların eğitim sistemine ne kadar yansıtıldığı incelenmelidir. Bu çalışma; kitaptaki temaların tamamı incelenerek geliştirilebilir.
Okuyucunun yaş, seviye ve becerisine göre cümlenin uzunluğu, sözcük sayısı zaman zaman okuyucunun metni okumasını ve anlamlandırmasını güçleştiren bir etken olabilmektedir. Türkçede okunabilirlikle ilgili çalışmalarda Türkiye'de hangi yaş grubunda hangi tür metinlerin okutulacağı, bu metinlerde hangi sözcüklerin yer alması gerektiği mutlaka belirlenmelidir. Bunu saptamak için geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ancak niceliği ve niteliği bir araya getirecek verileri elde etmek için öğrencilerin okudukları metinlerin okunabilirlik güçlüğünü ve sınıflamasını da yapmak gerekir.
Çok heceli sözcükleri okumaya çalışan bir okuyucu, metni okuma ve anlamlandırma sürecini istenilen düzeyde gerçekleştiremeyebilir.

KAYNAKÇA

Ateşman, Ender (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. Ankara Üniversitesi. *TÖMER Dil Dergisi*, 58, s.171-174.

Chall, Jeanne S. (1988) *The Beginning Years, Readability: its past, present, and future,* Editors: B.Zakaluk, Jay Samuels. Newark, DE: International Reading Association.

Çetinkaya, G. (2010). Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Davis, T. C. vd. (1990) The Gap Between Patient Reading Comprehention and The Readability of Patient Education Materials. *The Journal of Family Practice,* 5: 533-538.

Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
Güneş, F. (2000). Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. A.Ü. Tömer Dil Öğretim Merkezi.
Klare, George. (1988) *Readability : The Formative Tears*, Editors: B.Zakaluk, S Jay Samuels. International Reading Assocation Inc.
Klare, George R. (1963). *The Measurement of Readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
Powers, R. D., Summer, W.A., ve Kearl, B. E. (1958). *A Recalculation of Four Adult Readability Formulas. Journal Of Educational Psychology*, 49: 99-105.



İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ DERS KİTAPLARININ METİN TÜRLERİ VE ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ümit AKIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ümitakin@mu.edu.tr

Bahar AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, baharaydin@mu.edu.tr

ÖZ

Eğitim öğretimde yararlanılan en önemli kaynaklardan biri ders kitaplarıdır. Bu yönüyle eğitim öğretimde amaçların, kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük görev ders kitaplarına düşmektedir. Türkçe dersi ders kitapları, Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Ders kitabının büyük çoğunluğunu ise metinler veya okuma parçaları oluşturmaktadır. Bu anlamda çocuğun zihin, dil ve sosyal gelişimine uygun hazırlanmış metinler oldukça önemlidir. Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalı, dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmeli, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacına yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir. Öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak, söz varlığını zenginleştirecek nitelikte olmadır. Okuma kültürü edinme sürecinde de öğrenciye sunulacak metinlerin nitelikli olması gerekmektedir. İlk okuma yazma becerisinin kazanıldığı ilkokul dönemindeki çocukların karşılaştıkları metin ve kitapların, ileriki öğrenimlerinde okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmesinde önemli yeri vardır. Yapılacak inceleme ve çalışmalarla ders kitaplarının eksikliklerinin tespit edilerek düzeltilmesini, olumlu yönlerinin belirlenerek geliştirilmesini ve öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmada daha başarılı olmalarını sağlamak gerekir. Bu çalışmanın amacı ilkokul Türkçe ders kitaplarını metin türleri ve özellikleri açısından incelemektir. İlkokul Türkçe dersi ders kitapları metin türleri dağılımı, metinlerin konusu ve özellikleri açısından doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, ders kitabı, metin türleri

ABSTRACT

One of the most important resources which are utilized in education is the coursebooks. In this respect, to obtain the purposes and the benefits of education, the biggest task falls to the coursebook. Turkish lesson coursebooks have played a major role in developing the aim of Turkish lessons ,learning eras and class achievement.The majority of the coursebooks consists of texts or reading materials. In this sense,the tetxts are very important for the child's mind, language and social development.Texts should be in accordance with the interest and the levels of the students and language ,expression and content should be chosen from appropriate samples and they should be selected from different writers and poets to enrich the feelings and thoughts of the students.They should make students love reading , give reading habits and enrich their vocabulary.In the acquisition of reading culture ,the text should be qualitative. The texts and the books in the primary school have a major role in adopting a reading habit which is very important in their further education.The investigations and the studies on this subject will help to identify the deficiences of the books to correct them and will also help to identify positive aspects of the books which will make them better and will help to achieve the targets of the students more sucessfully.The aim of this study is to evaluate primary school Turkish coursebooks in terms of text type distributions and their issues and features by using text analysis method.

Keywords: Turkish education, textbook, text types

GİRİŞ

Eğitim-öğretimin en önemli kaynaklarının başında ders kitapları gelir. Bu yönüyle eğitim-öğretimde amaçların, kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük görev ders kitaplarına düşmektedir. En geniş kapsamı ile ders kitabı; ilgili öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalar doğrultusunda dersin öğrenilmesini kolaylaştıracak, öğrencilere yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen ünitelerle ilgili internet adresleri, okuma kaynakları ve diğer etkinlikleri kapsayan yaprakları ayrı ayrı da kullanılabilen basılı eser olarak tanımlanabilir (Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği, 2012).

Ders kitapları, öğrenciye hem bilgi vermeyi hem de birçok duyuşsal özellik kazandırmayı amaçlayan materyallerdir. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil aşamalarına uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenir. Ana dil öğretiminde çocuklara temel dil ve kişisel becerilerin kazandırılabilmesi bakımından ders kitaplarında kullanılan metinlerin niteliği üzerinde önemle durulmalıdır. Çocuğun bilişsel, duyuşsal, zekâ gelişimini, bireysel farklılıklarını göz önüne alan ve çocukların yaş düzeylerine seslenen eserler kurgulayan yazarlar, çocukta okuma isteği uyandırır. Bu bağlamda, "çocuklar adına üretilen nitelikli yayınlar çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili bir uyaran olmalıdır" (Sever 2003: 11).

Özdemir(1983)'e göre; ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde çocuğa görelik ile çocuksuluk birbirine karıştırılmaktadır. Çoğunlukla çocuksuluk kaygısı ile seçilen metinlerde dil acemice kullanılmış olmakta; daha da doğrusu anlatımda ilkelliğe neden olmaktadır. "İyi bir çocuk edebiyatının yalnızca eğitici ve öğretici olması, ahlaki değer yargılarını içermesi yeterli değildir; aynı zamanda onun edebi değer taşımasına, estetik zevk ve düşünce içerisinde kaleme alınmasına ihtiyaç vardır" (Yalçın ve Aytaş 2008: 16-17).

Demirel (2010), Türkçe ders kitaplarını biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatım olmak üzere üç başlıkta inceleneceğini belirlemiştir.

> *Biçimsel Görünüm: Bu bölümde ders kitaplarının biçimsel görünümü incelenir, kitapların dış ve iç kapakları ile ön ve arka bölümlerine ait bilgiler verilir. Ders kitaplarının hacmi, ağırlığı, öğrencilerin yaşına ve kitaplık düzenlemesine uygun olmalıdır. Çabuk yırtılan, renkleri değişen albenisi olmayan kitaplar çocuklarda okuma isteksizliği oluşturabilir. Bundan dolayı ders kitaplarında kaliteli kağıt ve renk kullanılmalıdır. Ders kitaplarında kullanılan görsel materyallerden olan resimler konuyla ilgili, eğlendirici, güldürücü ve görünümü anlaşılabilir olmalıdır. Sağlam, çekici bir kapak ve cilt, kitabın okunmasına ve uzun süre saklanmasına olanak sağlar.*
>
> *Bilimsel İçerik: Hedeflenen kazanımların gerçekleşmesinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği ve öğrenme-öğretme sürecine etkisi önemlidir. Mantıksal açıdan ve öğretim programına uygun bilgi ve becerilerin kavratılması bakımından ders kitaplarındaki metinler bilimsel olarak değişik yöntemlerle değerlendirilmelidir. Metinlerde geçen kelimelerin öğrencilerin seviyesine uygun olması, cümle yapıları, dilbilgisi kuralları ve dilsel becerileri geliştirici etkinliklerle desteklenmesi bilimsel içeriğin belli başlı genel özellikleri olarak sıralanabilir.*

Dil ve Anlatım: Doğru ve anlaşılır bir Türkçe ile ders kitaplarını oluşturmak için dil ve anlatım üzerinde önemle durulmalıdır. Türkçe eğitim ve öğretiminde dil ve anlatımı güçlü eserlere, ders kitaplarında yer verilmelidir. Yazılı anlatım sanatını en iyi kullanan yazarlardan örneklerin sunulması, Türkçenin zenginliklerini öğrencilere aktarmada ve kazandırmada önemlidir. Dil ve anlatım bakımından Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metinler belirlenirken söz konusu kriterler temel alınmalıdır.

1–5. sınıf Türkçe dersi ders programında (MEB, 2005:180–182) ders kitabını oluşturan tema ve metinler hakkında şu bilgilere yer verilmektedir: 2005 öğretim programında tematik yaklaşım gereği 1–5. sınıf Türkçe dersinde bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekiz olarak belirlenip, bu temaların dört tanesi zorunlu dört tanesi seçmeli olarak tespit edilmiştir. Her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere beş metin işlenmesi ve bu metinlerden dördü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer alması gerektiği ifade edilmektedir. Sadece birinci sınıf ilk-okuma yazma öğretimi sürecinde, ilk dört tema dinleme metinleri aracılığı ile ele alınması gerektiği ve ilk dört tema içerisinde, her temada dört dinleme metni olmak üzere; toplam on altı dinleme metni yer alması gerektiği açıklanmaktadır. Ayrıca programda temalar her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınmalıdır. Her yazardan en fazla üç metin seçilmelidir. Seçilen metinlerde sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme yapılabilir. Metin seçiminde kazanımların gerçekleştirilmesi göz önüne alınarak hareket edilmelidir, ifadesi geçmektedir. Bu bilgilerde ders kitaplarındaki metinlerin nasıl hazırlanacağı, hangi kelime hazinesine göre metinlerin oluşturulacağı, hangi sınıfta hangi metin türlerine yer verileceği açık bir şekilde söylenmemektedir.Bu yönüyle ders kitaplarındaki metinlerin, metin türlerin seçimi ve hazırlanması daha çok yazarların ve yayınevlerin inisiyatifine bırakılmaktadır.

Türkçe eğitiminin genel amacı, öğrencilerin okuyup dinlediklerini anlamaları ve düşündüklerini söz ve yazı ile anlatabilmeleridir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerin metin çözümlenmesi ve değerlendirilmesiyle geliştirilmesidir. Bu yönüyle metin türlerin seçimi ve hazırlanması çok önemlidir. Sever (2006:11)'e göre Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil aşamalarına uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenir.

Genel olarak anlatım türleri şöyle sıralanabilir: Özgeçmiş, mektup, telgraf, davetiye, tebrik, not metinleri, özet metinleri, dilekçe, ilan/duyuru, mülakat/görüşme, rapor, karar, tebliğ/bildiri, fezleke, röportaj, tutanak, haber metinleri, makale, fıkra/köşe yazısı, deneme, portre, sohbet/söyleşi, eleştiri/tenkit, inceleme yazısı, anı/hatıra, günlük/günce, gezi/seyahat yazısı, şiir, roman, hikâye/öykü, destan, efsane, masal, fabl, tiyatro, senaryo, biyografi, otobiyografi, bibliyografya, kitabe.

Kavcar ve arkadaşları (2003) anlatım türlerini şiir, hikâye/öykü, roman, deneme, eleştiri, anı, gezi yazısı, mektup, makale, fıkra, röportaj, tiyatro şeklinde sıralarken daha çok öğretici ve edebî türler üzerinde durmaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünleri olarak sayılan metin türleri ise şunlardır: Masal, fabl, destan, efsane, hikâye, roman, biyografi, anı/hatıra, gezi yazısı, doğa ve fen olaylarını anlatan eserler, şiir ve tekerlemelerdir (Oğuzkan, 2000).

Aktaş ve Gündüz (2001)'e göre yazılı anlatım türleri form yazıları, öğretici/didaktik türler ve edebî türler olarak üç kısma ayrılabilir. Özgeçmiş, dilekçe, mektup, telgraf, rapor, karar, ilan/duyuru, tutanak, tebliğ gibi türler, kalıplaşmış ve alışılmış şekillerde sunulan form yazıları; makale, eleştiri, deneme, fıkra/köşe yazısı, sohbet/söyleşi, röportaj, gezi yazısı, anı/hatıra, günlük/günce biyografi, otobiyografi, gibi didaktik nitelikteki öğretici türler ve üçüncüsü destan masal, fabl, hikâye/öykü, roman, şiir, tiyatro gibi okuyucuda estetik duygu, haz uyandıran edebî türlerdir.

Ağca (1999), yazılı anlatım türlerini; güncel konuların yer aldığı yazılı anlatım türleri, edebî yazılı anlatım türleri ve fikir-duygu, hayal ağırlıklı konuların işlendiği yazılı anlatım türleri olmak üzere üçe ayırmıştır. Güncel konuların ağırlıkla yer aldığı yazılı anlatım türleri; dilekçe, telgraf, tebrik metinleri, not metinleri, özet metinleri, ilan metinleri, davetiye metinleri, özgeçmiş metinleri, tutanak metinleri, haber metinleridir. Edebî yazılı anlatım türleri, roman, hikâye, tiyatro, gezi yazısı, anı, sohbet yazısı, biyografi, röportaj, bibliyografyadır. Fikir-duygu, hayal ağırlıklı konuların işlendiği yazılı anlatım türleri; makale, fıkra, deneme, tebliğ, rapor, fezleke, edebî mektup, eleştiri ve kitabedir. Bu sınıflamalarda metin türleri üç kısma ayrılarak edebî türler, öğretici veya fikir-duygu ağırlıklı türler ve form veya güncel konuların ağırlıklı olduğu yazılı anlatım türleri şeklinde isimlendirildiği görülmektedir. 1–5. sınıf Türkçe dersi ders programa göre metin türlerini eğitim açısından benzer şekilde şiir-duygu, öyküleyici-olay, bilgilendirici-düşünce olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

İlköğretim birinci kademe Türkçe dersi ders kitaplarında olaya dayalı veya öyküleyici metin türlerinin bilgilendirici metin türlerinden fazla kullanılması daha uygundur. Öyküleyici metin türlerinden -masal, fabl, hikâye, efsane, destan, roman, tiyatro, anı ve gezi yazısından- masal, fabl, hikâye, anı ve gezi yazısı metin türlerini kullanmak çocukların için daha etkili, zevkli ve heyecanlıdır. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için masal, fabl, hikâye metin türünün daha çok üzerinde durulması gerekir. Özellikle masalın çocuklarda hayal ve duygu gücünü arttırdığı ve zenginleştirdiği, anadilin kavranması ve geliştirilmesinde büyük payı olduğu görüşünde uzmanlar birleşmektedir.

Duyguya dayalı tür olan şiir ilköğretimin her aşamasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Duyguların ifade edilmesinde, öğretilmesinde en kullanışlı araç şiir türüdür. Şiir türünün içinde ayrıca hatırda kalmayı kolaylaştırıcı, dili kullanma gücünü geliştirici tekrarlı cümle ve kelimelerin yer aldığı tekerlemelerin özellikle birinci kademede daha fazla yer alması daha uygundur.

Cemiloğlu (2004:29–71)'na göre gelişim psikolojisi verileri çocuğun zihin gelişiminde soyut düşünmenin on bir yaş civarında başladığını göstermektedir. O halde düşünceye dayalı türlerin ilköğretimin ikinci kademesinde (6–8. sınıflarda) verilmesinin daha doğru bir belirleme olduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Araştırma doküman incelemesi yöntemine dayalı betimsel bir çalışmadır. 1-4 sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri tasnif edilmiş ve ayrı ayrı metin türleri olarak incelenmiştir. Aratırmanın evrenini Milli Eitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 2015–2016 yılında ilkokul 1,2,3 ve 4. sınıfları için ders kitabı olarak kabul edilen ve "Yıldırım, Gizem, Özgün ve Engin" yayınevlerince hazırlanan Türkçe ders kitapları

oluşturmaktadır. Serbest okuma metinleri çalıma kapsamına alınırken dinleme metinleri kapsam dışı bırakılmıştır. Yeni programa göre hazırlanmış 1–4 sınıf Türkçe dersi ders kitaplarındaki metin türlerinin (tasnif edilmiş ve ayrı ayrı metin türleri) dağılımı sınıflara göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Birinci ikinci ve üçüncü sınıf metin türleri sadece şiir, öyküleyici metin ve bilgilendirici metin şeklinde incelenmiştir.

Tablo 1: 1- 4. sınıf Türkçe dersi ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımı

Sınıf	4.Sınıf	3.Sınıf	2.Sınıf	1.Sınıf
Metin Sayısı	40	40	40	20
Öyküleyici Metin	16	15	17	8
Bilgilendirici Metin	12	15	11	7
Şiir	12	10	12	5

Tablo 2: 4. sınıf Türkçe dersi ders kitaplarındaki tasnif edilmiş metin türlerinin dağılımı

Metin türü	Metin sayısı
Şiir	11
Masal	-
Fabl	2
Hikaye	12
Roman	-
Tiyatro	-
Destan	-
Hatıra	3
Gezi Yazısı	1
Deneme	2
Sohbet	2
Makale	5
Köşe Yazısı	1
Biyografi	1
Röportaj	-
Mektup	-
Eleştiri	-
Konferans	-

BULGULAR VE YORUMLAR

Seçilen metinlerin büyük çoğunluğunda düzenlemeye gidilmesi, bazı metinlerin ise "kitap için" yazılmış olması doğal olarak "sorunlu" metinleri beraberinde getirmektedir. Metin yazmanın özel bir çalışma alanı olduğu, her isteyenin metin yazamayacağı gerçeği göz ardı edilmiş gibidir (Akyol 2007,713). "Bir Damla Su" ve "Otel Sahibesi" metinleri örnek olarak verilebilir.

Kitaplarda yer alan öyküleyici metinlerin bazılarında ana düşünceye rastlanamaması, metinlere adeta peş peşe sıralanan olaylar yığını izlenimi vermektedir. "Dokuz Kişilik Kardeşler Ordusu" ve "Yaşam Kaynağı" metinlerinde bu durum görülmektedir.

Bazı metinlerde başlıkla içerik arasında ilişkinin kurulamadığı görülmektedir. "Otel Sahibesi" metni örnek olarak verilebilir.

"Enerjinin Önemi" metninde geçen;
"Örneğin aşağıdaki önlemlerin alınması, ısınmak ve aydınlanmak için kullandığımız enerjinin verimini artırır:
1) Kapı ve pencereler iyice kapatılmalıdır. Kapı ve pencerelerin kırık, bozuk yerleri onarılmalıdır.
2) Pencerelere ısıcam (çift cam) takılmalıdır (Bir naylonla kaplamak da benzer etkiyi yaratır.).
3) Sobalar üstten yakılmalı; boruları uzunca olmalıdır.
4) Radyatörlerin önü perdeyle kapatılmamalı; ardına yansıtıcı levhalar konulmalıdır." anlatımında "Tarihimize Yön Verenler" ve "Göktaşları" metinleri her ne kadar öyküleyici gibi görünse de sıkça bilgiye odaklanıldığı, "bilgi"nin merkeze alındığı, bilgi vermenin öncelikli olduğu görülmektedir. Bu yönüyle kitap bir Türkçe kitabından çok Sosyal Bilgiler , Fen veya Hayat Bilgisi ders kitabı izlenimi vermektedir.Türkçe dersinin bilgi değil beceri dersi olduğu unutulmamalıdır.

Bazı metinlerde sonuç paragrafı bulunmamaktadır. Bu durum metinlere yarıda kesilmiş izlenimi vermektedir. Özellikle kısaltılmış metinlerde akıcılık ve bütünlük bozulmuştur. "Her Karıncaya Bir İş", "İhtiyar ve Üç Delikanlı", "Sinan'ın Düşleri" metinlerini bu duruma örnek olarak verebiliriz.

Metinlerde yapılan genellemelerde hatalar göze çarpmaktadır. "Kişinin Aynası" öyküsünde "*Çünkü bir insanın büyüklüğü, yaptığı işlerin büyüklüğü ile ölçülür.", "Hayat Damarı"* metninde *"Aile bireyleri iyi işlerde çalışıyorlarsa gelirleri de iyidir. Ailede çalışan insanlar yoksa fakirlik kaçınılmazdır." kullanımı ve* "Daha Güzel Bir Dünya Mümkün" metninde çöllerde yaşanmamasının sebebinin insanların istememesi olar belirtilmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Kitaplardaki bazı metinlerde kelimelerin ve deyimlerin kullanımında yanlışlık yapılmıştır. "İğde Ağacı" metninde*"Bir gün Çankaya'daki bahçesinde dolaşıyordu. Kocaman bir ağaç* yolunu kesmişti. *Atatürk ağacın yanından güçlükle geçti." ve* "Güzel Yurdum Türkiye'm" metninde *"Atlasan uçağa hemen /Van Gölü'ne kırsan dümen."* örnekleri verilebilir.

"Arkadaşım Bilgisayar" öyküsünde yabancı kelimelerin kullanılması ve bilgisayar kullanımının aile gözetiminde yapılmaması dikkat çekici. Bu konuda, metinde düzeltici bir mesaja da yer verilmemiştir. Özellikle, çocuklara zarar veren program ve sitelerin bulunduğu, bilgisayar kullanımının denetim altında yapılmasının gerekliği göz ardı edilmemelidir.

"Özgür şaşırdı. Böyle bir oyun yoktu diye kafasını sallıyor "stop"a basıyor, "run" yazıyor, "return" tuşunu çalıştırıyordu; ama boşuna!"

"Oğlum ne yapıyorsun? Bir yandan videodan film izliyor, bir yandan bilgisayara bir şeyler yazıyorsun."

Özgür:

"Bu beni yormuyor anneciğim, dedi. İkisini bir arada izleyebiliyorum."

Annesi hiç sesini çıkarmadı. Artık teknik bir çağa girdiklerini düşündü. Yeni yetişen bütün çocuklar da bu teknik çağa göre yetişiyordu.

Bazı metinlerde yapılan benzetmeler ötekileştirmeye sebep olabilecek niteliktedir. Duygu eğitiminin önemli ihmal edilmemelidir. Çocukların metindeki kahramanlarla özdeşim kurdukları unutulmamalıdır. "İp Bacaklı Uzaylı Çocuk" metninde bu durumu görmekteyiz. Yine aynı metinde duyguları ifade etmede kullanılan kavram ve davranışlarda da yanlışlık göze çarpmaktadır.

"Bir gün yemek masasında yine: 'Benim karnım tok! Midem bulanıyor. Yemek istemiyorum.' deyince annesi o kadar üzülmüş ki: 'Çabuk odana git!' demiş."

"Otel Sahibesi" metninde olduğu gibi bir çok metinde bilgi yanlışlarıyla da karşılaşılmaktadır.

"– Türkiye'de nereleri gördünüz?

– İstanbul'u, İzmir'i, Pamukkale'yi, Efes'i kısacası Ege kıyılarını gezdim. Bu yıl da bütün Akdeniz kıyılarını dolaşmak istiyorum."

Metinlerden önce verilen açıklama bölümlerini yazımında da tutarsızlık göze çarpmaktadır. **"**Edison, Elektrik Ampulü Yapıyor**"** metninde, metinden önce verilen açıklama kısmı yazım şekli bakımından asıl metinden ayırıcı şekilde düzenlenmediği görülmektedir. Metin ve açıklama kısmı birlikte algılanmaktadır.

Çocuğun hayal ve duygu gücünü arttıran masalın bütün sınıflarda bir veya iki defa kullanılarak çok az olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıfta metin türleri birkaç metin türünün üzerinde yığılmakta ve onların seviyesine uygun olan masal, fabl ve gezi yazısına yeterince yer verilmemektedir. Metinlerde ana fikrin, mesajın açık ve net olmadığı, çocukların seviyesinin ya çok üstünde ya da çok altında kaldığı da tespit edilen noktalar arasındadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında gerekli özenin gösterilmediğini işaret etmektedir. Türlerin dengeli dağıtılmaması, önemli türlere kitaplarda yer verilmemesi, öğrenci seviyesinin göz ardı edilmesi, gerçek hayatın kitaplara aktarılamaması ve metinler arası okumaya önem verilmemesi başlıca sorunlardır.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde, Türkçe programında yer alan amaçlarla örtüşen, öğrencilere ana dilini sevdirecek, kurallarını sezdirecek; onları ana dilini gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltecek gelişim düzeylerine, ilgi ve yönelimleri uygun metinlere yer verilmelidir.

Türkçe ders kitaplarına metin seçilirken tür çeşitliliği kadar türe ilişkin metin sayısı da önemlidir. Öğrencilerin çeşitli türlerde eser okumasının yararı göz ardı edilemez. Ancak bir türün özelliklerini tanıyabilmesi için de öğrencilerin, o türden belli sayıda metin okuması gerekir. Ayrıca seçilen metinlerin, türünü ne kadar yansıttığına da bakılmalıdır. Başka bir türü çağrıştıracak nitelikte metinlerin faydası kadar olumsuz etkileri de olmaktadır. İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer verilecek türlerin düzeylere dağılımında türlerin ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkçe dersi ders kitaplarına metin seçilirken veya hazırlanırken estetik değeri ön planda tutulmalıdır. Sınıf seviyesine uygun metinler seçilirken usta yazar ve şairlerin eserleri tercih edilmelidir. Metinlerin mesajı, ana fikri açık ve net olmalıdır.

İlkokul Türkçe ders kitapları bilgi yüklemeyi amaçlayan metinlerden ziyade bilgiyi beceriye dönüştürecek, öğrencilerin düşünme, yorumlama becerilerini geliştirecek, yaratıcılıklarını destekleyecek metinlerden oluşmalıdır. Kitaplarındaki metinler hoşça vakit geçirten, eğlendiren tarzda; çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada destek olmalıdır.

Türkçe dersi ders kitapları hazırlanmadan önce çocukların zihin, dil ve sosyal gelişimlerine uygun kelime listeleri belirlenmeli daha sonra bir plan çerçevesinde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ders kitapları aşamalı olarak yazılmalıdır.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerde "metin düzenleme" ve "kitap için yazma" yaklaşımından vazgeçilmeli, bu tür yaklaşımların sorunlu metinleri beraberinde getireceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aktaş, Ş.& Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H.(2010). *Ders Kitaplarındaki Metin Yapıları ve Öğretim Açısından Analizleri*

Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bektaş, M., Dündar, H., Ceylan, A.(2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (USOS) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2):201-226.

Cemiloğlu, M.(2004). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınevi.

Chang, Y.H.,Chang, C.Y., & Tseng, Y.H (2010). Trends of science education research: an automatic content analysis. *Journal of Science Educational Technology*, (2010) 19:315–331DOI 10.1007/s10956-009-9202-2.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2007). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer, London.

Demirel, Ö.(1996). *Türkçe ders kitaplarının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları,

Kavcar, C.; Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1–5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Oğuzkan, A. Ferhan (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Özdemir E.(1983). *Okuma Sanatı.* İstanbul: İnkilap Kitabevi

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, S. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunlar*., İstanbul: Varlık Dergisi



YAZAR ÖZ ALGISI ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ahmet YAMAÇ, Erciyes Üniversitesi, ahmetyamac@erciyes.edu

Mustafa KOCAARSLAN, Bartın Üniversitesi, mustafakocaarslan@gmail.com

Zuhal ÇELİKTÜRK SEZGİN, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, zuhalcelikturk@gmail.com

ÖZ

Geçtiğimiz son 30 yılda okuma ve yazmanın kaygı, motivasyon, öz yeterlik ve tutum gibi duyuşsal boyutları ile ilgili çalışmalar hızlı bir şekilde artmıştır. Diğer taraftan okuma ve yazmanın duyuşsal boyutlarına yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyaç hem teorik hem de uygulamalı araştırmaları giderek artırmaktadır. Alanyazında ilkokul düzeyinde okumanın duyuşsal boyutlarına yönelik çeşitli araçlar yaygın olmakla birlikte, yazma üzerine bu tür uygulamalı çalışmaların kısır kaldığı göze çarpmaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında yazmanın duyuşsal boyutlarını ölçmeye yönelik ilkokul düzeyinde geçerli ve güvenilir araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamaya dönük olarak bu araştırmanın amacı Bottemley, Henk ve Melnick (1997) tarafından geliştirilmiş olan "Yazar Öz Algısı Ölçeği"ni Türkçeye uyarlamaktır. Ölçeğin amacı dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliği psikolojik yapısını ölçmektir. Bu çerçevede ölçek genel süreç, özel süreç, gözlemsel karşılaştırma, sosyal geri-dönüt ve fizyolojik durumlar olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Türkçe hali Afyonkarahisar merkezde üç farklı okuldan 310 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre ölçeğin güvenirliği için cronbach alfa iç tutarlık katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .70, .76, .84, .86 ve .79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizi için Lisrel 8.7 kullanılarak beş faktörlü yazma öz algısı modeli test edilmiştir. Modelin uyumunu değerlendirmek amacıyla x^2/sd, RMSEA, SRMR, CFI ve NFI değerleri kullanılmıştır. Elde edilen modele göre x^2/sd değeri 2.42, RMSEA değeri .068, SRMR değeri .073, CFI değeri .95 ve NFI değeri .92 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular yazar öz algısı ölçeğinin Türkiye bağlamında ilkokul dördüncü sınıflar düzeyinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazma öğretimi, yazar öz algısı ve öz yeterlik.

ABSTRACT

Reseach on the affective dimensions of reading and writing such as anxiety, motivation, self-efficacy and attitude has increased rapidly in the last three decades. Besides, the need for valid and reliable measurement tools for the affective dimensions of reading and writing has been gradually increasing the number of both theoretical and applied researches. Although a variety of tools for the affective dimension of the reading at the elementary school level are common in the literature, it is noteworthy that these types of practical works on writing are very rare. Valid and reliable instruments for measuring the affective dimension of writing at elementary school level are particularly needed in the Turkish context. The current study aims to adapt the "writer self-perception scale" which was developed by Bottemley, Henk ve Melnick (1997) into Turkish. The purpose of the scale is to measure writing self-efficacy of the fourth, fifth and sixth grade students. Within this framework, the scale consists of five sub-dimensions including general process, special process, observational comparison, social feedback, and physiological states. The Turkish version of the scale was administered to 310 fourth grade students from three different schools in Afyonkarahisar. According the findings, for the reliability of the scale, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was calculated as .70, .76, .84, .86, and .79 respectively. For the validity analysis of the scale, five-factor writing self-perception model was tested using LISREL 8.7. In order

to evaluate the fit of the model, x^2/sd, RMSEA, SRMR, CFI and NFI values were used. These values were calculated as 2.42, .068, .073, .95 and .92 respectively in the model. All these findings suggest that the writer self-perception scale is a valid and reliable tool that can be used for fourth grade students in the Turkish context.

Key words: Teaching of writing, writer self perception, and self efficacy.

GİRİŞ

Yazma alanında çalışmalar yapan araştırmacılar geleneksel olarak öğrencilerin beceri ve yeteneklerine ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarına odaklanmışlardır. Böylece yazmada bilişsel süreçleri anlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır (Pajares ve Valiante, 2006). Ancak yalnızca bilişsel süreçlere odaklanmak yazma gibi karmaşık bir beceriyi anlamak için yeterli değildir. Geçtiğimiz son 30 yılda okuma ve yazmanın kaygı, motivasyon, öz yeterlik ve tutum gibi duyuşsal boyutları ile ilgili çalışmalar hızlı bir şekilde artmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalarda çeşitli ölçme araçları geliştirilmekle birlikte bu araçlar hem uygulamalı hem de ilişkisel çalışmalarda kullanılmaktadır.

Yazma öz algısı Bandura'nın öz yeterlik teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin kendileri hakkında düşündükleri, inandıkları ve hissettikleri başarı ve başarısızlıklarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik öğrencilerin motivasyonu için temel oluşturmaktadır. Çünkü öğrenciler yeteneklerinin bir davranışı yerine getirmek için yeterli olduğuna inanırlarsa güçlüklerin üstesinden gelmek için daha fazla istek gösterirler (Pajares ve Valiante, 2006). Bir çocuğun kendi yazma becerisi ile ilgili öz algısı ilerleyen yıllardaki yazma gelişimini etkilemektedir. Daha olumlu yazma öz algısına sahip öğrenciler yazma etkinliklerine daha fazla katılım gösterecek, yazma görevlerinde daha fazla çaba sarf edecek ve daha fazla sebat sergileyeceklerdir (Bottomley, Henk ve Mellnick, 1997).

Bandura'ya (1994) göre öz yeterliğin doğrudan deneyimler (mastery experiences), dolaylı deneyimler (vicarous experiences), sosyal ikna (social persuasion) ve fizyolojik ve duygusal durumlar (physiological and emotional states) olmak üzere dört kaynağı bulunmaktadır. İlk kaynak olan doğrudan deneyimler bireyin öz yeterliğinin en önemli belirleyicisidir. Bir kişi bir davranışı gerçekleştirdiğinde başarılı olursa kendi yeteneğine olan inancı artacaktır. Aksine başarısız olursa öz yeterlik inancı azalacaktır. İkinci olarak birey kendisi için belirlediği sosyal modelleri gözlemleyerek bir davranışı yerine getirip getiremeyeceğine ilişkin inanç oluşturmaktadır. Üçüncü olarak sözel olarak bir davranışa ilişkin cesaretlendirilen bireyler daha fazla çaba ve sebat göstereceklerdir. Son olarak bireyin bir davranışı gerçekleştirirken yaşadığı duygusal ve fizyolojik yaşantılar onun kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını etkilemektedir.

Araştırmalar tutarlı bir şekilde yazma öz-yeterliği inancının öğrencilerin yazma performansı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan regrasyon ve path analizleri yazma öz yeterliği inancının yazma performansını olumlu yönde yordadığını göstermektedir (Meier, Mccarthy ve Schmeck, 1984; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiante, 1997; Prat-Sala ve Redford, 2012; Wey, 1998). Ayrıca yapılan diğer araştırmalarda yazma öz yeterliğinin yazma kaygısı, yazma değeri, yazmada öz-düzenleme öz yeterliği ve başarı hedef yönelimi gibi yapılarla ilişkili olduğu görülmüştür (Pajares ve Valiante, 1997: Pajares, Britner ve Valiante, 2000: Zimmerman ve Kitsantas, 1999).

Okuma ve yazmanın duyuşsal boyutlarına yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına olan ihtiyaç hem kuramsal hem de uygulamalı araştırmaları giderek artırmaktadır. Alanyazında da görüldüğü üzere hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalar yazma öz yeterliğinin yazma öğretiminde dikkate alınması gereken önemli bir yapı olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında ilkokul düzeyinde okumanın duyuşsal boyutlarına yönelik çeşitli araçlar yaygın olmakla birlikte, yazma üzerine bu tür uygulamalı çalışmaların çok az olduğu

göze çarpmaktadır. Özellikle Türkiye bağlamında yazmanın duyuşsal boyutlarını ölçmeye yönelik ilkokul düzeyinde geçerli ve güvenilir araçlara gereksinim duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamaya dönük olarak bu araştırmanın amacı Bottemley, Henk ve Melnick (1997) tarafından geliştirilmiş olan "Yazar Öz algısı Ölçeği"ni Türkçeye uyarlamaktır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Afyonkarahisar il merkezinde öğrenim görmekte olan 310 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 143'ü kız 167'si erkek olan katılımcıların yaşları 9-13 arasında değişmekte olup, ortalaması 10,02 olarak bulunmuştur.

Yazar Öz Algısı Ölçeği

Yazar öz algısı ölçeği 38 maddeden oluşan beş alt boyuta sahip bir ölçektir. Ölçekte bulunan 37 madde genel süreçler, özel süreçler, gözlemsel karşılaştırma, sosyal geri-dönüt ve fizyolojik durumlar alt boyutları ile ilişkili iken, sadece 15. madde (İyi bir yazar olduğumu düşünüyorum) genel bir madde olarak yer almaktadır. Ölçekte bulunan bazı maddeler yazma ile ilgili genel ifadeleri içerirken bazı maddeler ise amaç, içerik, organizasyon ve tutarlık gibi yazmaya özgü ifadeleri içermektedir (Bottomley vd., 1997).

Öğrencilerin ölçek maddelerine verecekleri cevaplar 5'li likert biçimindedir (Hiç katılmıyorum = 1, Katılmıyorum= 2, Biraz katılıyorum=3, Katılıyorum= 4, Tamamen katılıyorum = 5). Ölçekteki her bir alt boyutta bulunan madde sayılarına göre alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar şöyledir (Bkz. Tablo 1):

Tablo 1

Ölçekte yer alan alt boyutlar ve alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar

	En düşük puan	En yüksek puan
Genel süreç	8	40
Özel süreç	7	35
Gözlemsel karşılaştırma	9	45
Sosyal geri-dönüt	7	35
Fizyolojik durumlar	6	30

Yazar öz algısı ölçeği ilk olarak üç akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra üç farklı çeviri karşılaştırılarak ortak bir çeviriye ulaşılmıştır. Elde edilen bu ölçek okuma-yazma alanında çalışan üç farklı akademisyenden görüş alınarak tekrar düzenlenmiştir. Uzmanlardan her bir maddeyi uygulama yapılacak hedef kitlenin özelliklerini dikkate alarak "Anlamsal, Deyimsel, Kavramsal ve Deneyimsel" bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra üç dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak Türkçe ve İngilizce ölçekler karşılaştırılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Veri Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi sayesinde incelenmiştir. Güvenirlik analizi için cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyonları ve üst-alt grup t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

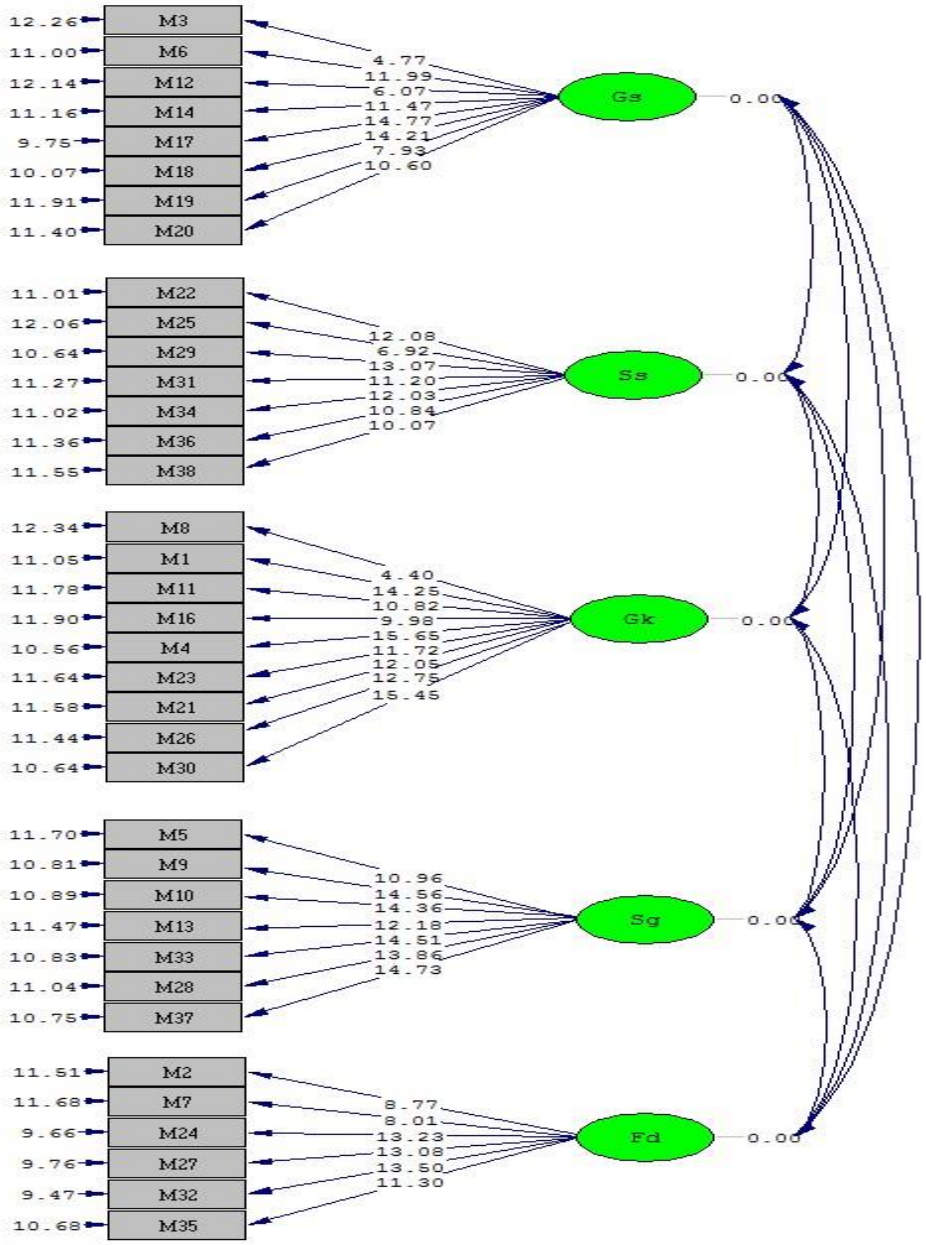
Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. (Jöroskop ve Sörbom, 1996). Sosyal bilimlerde doğrulayıcı faktör analizi yeni bir ölçek geliştirme, var olan bir ölçeğin psikometrik özelliklerini değerlendirme ve yöntem etkilerinin incelenmesi gibi birçok amaçla kullanılmaktadır (Harrington, 2008). Bu doğrultuda Bandura'nın öz yeterlik kuramı doğrultusunda geliştirilen beş faktörlü yazar öz algısı ölçeğinin Türkiye bağlamında geçerliğini test etmek amaçlanmıştır (Şekil 1).

Model uyumunu değerlendirmek için x^2/df (Chi-square/Degree of free), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residuals), CFI (Comparative fit index) ve NFI (The Normal Fit Index) değerlerine bakılmıştır. Tablo 2'ye bakıldığında modelin uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Modelin Uyum İndeksleri ve Karşılaştırma Ölçütleri

	Ölçüt (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008;Schermelleh-Engel, Moosbruger & Müller 2003; Stieger, 2007)	Uyum İndeksleri
x^2/df	$x^2/df<2$ mükemmel $2<x^2/df<3$ kabul edilebilir	2.42
RMSEA	RMSEA <.07	.068
SRMR	SRMR<.08	.073
CFI	CFI>.95	.95
NFI	NFI>.90	.92



Şekil 1 Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Yapısal Model ve T değerleri

Ölçekte yer alan alt boyutların ve ölçeğin bütünün güvenirlik sonuçlarını incelemek için iç tutarlık katsayısı olarak Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliğini hesaplamak için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve üst %27 ve alt %27'lik grupların birbirlerinden farklılığı bağımsız örneklemler T-testi ile incelenmiştir.

Tablo 3

İç Tutarlık Cronbach Alfa Katsayıları

Alt Boyutlar	Alfa Değeri
Genel süreç	.70
Özel süreç	.76
Gözlemsel karşılaştırma	.84
Sosyal geri-dönüt	.86
Fizyolojik durumlar	.79
Öz algı	.86

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutları için cronbach alfa katsayıları .70 ile .86 arasında değişmekte olup, ölçeğin bütünü için .86 olarak hesaplanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde ise ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .32 ile .79 arasında değişmektedir. Ayrıca üst ve alt %27'lik grupların puanları arasında her bir madde için anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst-Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t testi Sonuçları

Alt boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	t (üst%27 ve alt%27)	Alt boyut	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	t (üst%27 ve alt%27)
Genel Süreçler	M3	0.32	4.53	Sosyal Geri dönüt	M5	0.65	9.90
	M6	0.65	9.11		M9	0.75	12.57
	M12	0.43	6.20		M10	0.73	13.16
	M14	0.45	7.87		M13	0.70	11.98
	M17	0.58	7.97		M28	0.74	13.71
	M18	0.54	7.64		M33	0.73	12.21
	M19	0.45	7.25		M37	0.75	13.30
	M20	0.62	8.82		M15	0.59	8.72
Özel Süreçler	M22	0.63	9.18	Fizyolojik Durumlar	M2	0.56	7.54
	M25	0.55	8.44		M7	0.50	7.33
	M29	0.71	10.85		M24	0.40	5.80
	M31	0.62	9.07		M27	0.48	6.09
	M34	0.61	9.75		M32	0.58	8.11
	M36	0.61	9.12		M35	0.53	7.82
	M38	0.54	6.31				
Gözlemsel Karşılaştırma	M1	0.75	13.26				
	M4	0.77	13.29				
	M8	0.37	4.64				
	M11	0.74	10.68				
	M16	0.62	9.56				
	M21	0.74	12.12				
	M23	0.70	11.90				
	M26	0.72	12.79				
	M30	0.79	14.54				

Tablo 5'te ölçeğin her bir faktörü ve bütünü için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arası ve faktör toplam puanı arasındaki korelasyonlar verilmiştir. Ölçeğin bütünü ile alt faktörler arasındaki korelasyonlar .62 ile .87 arasında değişirken, alt faktörler arasındaki korelasyonlar .30 ile .71 arasında değişmektedir.

Tablo 5

Yazar Öz Algısı Ölçeği Faktörlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları ile Faktörler Arasındaki Korelasyonlar

Faktörler	$\bar{x}$	Ss	F1	F2	F3	F4	F5
F1 Genel süreçler	35.82	4.37	1	.58**	.45**	.48**	.30**
F2 Özel Süreçler	30.40	4.21		1	.64**	.52**	.44**
F3 Gözlemsel Karşılaştırma	32.90	6.29			1	.71**	.41**
F4 Sosyal Geri-dönüt	26.31	5.95				1	.35**
F5 Fizyolojik Durumlar	25.87	4.31					1
Yazar Öz algısı	151.32	19.56	.71**	.81**	.87**	.83**	.62**

**P<0.05 **p<0.01*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öz yeterlik öğrencilerin yaptığı seçimlerde ve gösterdikleri çaba, azim ve elde ettikleri başarıda önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarını değerlendirmek öğretmenlere önemli anlayışlar sağlamaktadır. Öğrencilerin kendileri hakkında sahip oldukları yanlış inançlar onların gerçek performanslarının ortaya çıkmasını ve yanlış tercih yapmalarına sebep olmaktadır (Pajares ve Valiante, 2006). Bu bilgiler ışığında yazma öz yeterliği öğretim sürecinde göz önüne alınması gereken önemli bir duyuşsal değişken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazar öz algısı ölçeğinin geçerlik analizleri için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Türkiye örnekleminde test edilen beş faktörlü yazma öz algısı modelinin doğrulandığına işaret etmektedir. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilir ölçümler yapabildiği görülmektedir. Ölçeğin iç tutarlığına ilişkin elde edilen bulgular Bottomley ve diğerlerinin (1996) bulgularını doğrulamaktadır. Ayrıca ölçeğin madde toplam korelasyonları ve madde ayırt ediciliğin arzu edilen düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin Türkiye örnekleminde geçerli ve güvenilir ölçümler yapabileceğini göstermektedir.

Yazar öz algısı ölçeği yazma uygulamaları gerçekleştirmede ve öğretimi bireyselleştirmede öğretmenlere önemli bir bilgi kaynağı olabilir. Bu ölçek sayesinde elde edilen bilgiler hem grup olarak hem de bireysel olarak yapılan değerlendirme ve müdahalelerde kullanılabilir (Bottomley vd., 1997). Yazar öz algısı ölçeği araştırmacılar için önemli bir araç olabilir. Yazmanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarının keşfedilmesinde araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Ayrıca yazma öz yeterliğinin yazma performansını önemli ölçüde etkilediği göz önünde alındığında yazma-öz yeterliğinin nasıl geliştirilebileceğini ilişkin karma desen ve nicel araştırmalarda yazar öz algısı ölçeği kullanışlı bir araç olabilir.

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. In V. S.* Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press.

Bandura, A.(1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bottomley, D. M., Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1997). Assessing children's views about themselves as writers using the Writer Self-Perception Scale. *The Reading Teacher*, *51*(4), 286-296.

Harrington, D. (2008). *Confirmatory factor analysis*. New York, Oxford University Press.

Hooper, D, Coughlan, J., & Mullen, M (2008) Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. Electronic Journal of Business Research Methods, 6(1), 53-60.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). LISREL 8.7: User's reference guide [Computer software manual]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

Meier, S., McCarthy, P.R., & Schmeck, R.R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 107-120.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of writing research (pp. 158 –170). New York, NY: Guilford Press.

Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, *90*(6), 353-360.

Pajares, F., & Johnson, M. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163–174.

Pajares, F., Britner, S., & Valiante, G. (2000). Writing and science achievement goals of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422

Prat-Sala, M., & Redford, P. (2012). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32(1), 9-20.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müler, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. Methods of Psychological Research Online, 8(2), 23-74. 8

Steiger, J.H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling, Personality and Individual Differences, 42 (5), 893-98.

Wey, S.C. (1998). *The effects of goal orientations, metacognition, self-efficacy, effort and writing achivement* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South California, Los Angeles.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 241-250.

EK 1 **YAZAR ÖZ ALGISI ÖLÇEĞİ**

Değerli öğrenci,

Bu ölçek senin yazma becerinle ilgilidir. Soruların **doğru ya da yanlış bir cevabı** yoktur. Senin kişisel görüşlerin bizim için önemlidir ve **samimi cevaplar** vermeye gayret edersen seviniriz. Elde edilen sonuçlar yalnızca **araştırma amaçlı** kullanılacaktır. Aşağıdaki sorulara cevap vermeden önce yazı yazarkenki tipik durumları düşünebilirsin. Maddeleri dikkatli bir şekilde okuyup verilen ölçeklendirmeyi kullanarak cevap verebilirsin.
Katılımın için şimdiden çok teşekkürler… ☺
Cinsiyet: Erkek( ) Kız( )
Anne Eğitim Durumu: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )
Baba Eğitim Durumu: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )
Ayda Okuduğun Kitap Sayısı: ……
Okul Öncesi Eğitim: Evet ( ) Hayır ( )

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Sınıftaki arkadaşlarımdan daha iyi yazı yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Yazmanın içimde hissettirdiği duyguları seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Yazmak benim için eskisinden daha kolaydır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yazılarımdaki düzen sınıftaki diğer arkadaşlarımınkinden daha iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Ailem benim iyi bir yazar olduğumu düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Yazmada gittikçe daha iyi oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Yazarken kendimi sakin hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Benim yazılarım sınıf arkadaşlarımın yazılarından daha ilginçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğretmenim benim yazılarımın iyi olduğunu düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Sınıf arkadaşlarım benim iyi bir yazar olduğumu düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Kurduğum cümle ve paragraflar sınıf arkadaşlarımınki kadar birbirine uyumlu ve düzenlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	İyi yazı yazmak için eskiye göre daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ailem oldukça iyi yazı yazdığımı düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Şuan eskisinden daha iyi yazıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İyi bir yazar olduğumu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Arka sayfadan devam ediniz.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
16	Sınıf arkadaşlarımdan daha düzenli cümleler kuruyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Yazmam gelişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Yazılarım öncekinden daha iyi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Şuan, benim için iyi yazı yazmak eskisinden daha kolaydır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Yazı düzenim ciddi anlamda gelişti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Yazarken kurduğum cümleler arkadaşlarımınkine göre konu ile daha çok bağlantılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Yazarken kullandığım kelimeler daha önce kullandıklarımdan daha iyi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Arkadaşlarıma göre daha sık yazı yazarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Yazı yazarken rahatlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Yazılarımda kullandığım açıklamalar öncekinden daha ilginçtir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yazılarımda kullandığım kelimeler arkadaşlarımın kullandıklarından daha iyidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Yazarken kendimi rahat hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Öğretmenim iyi bir yazar olduğumu düşünür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Şuan kurduğum cümleler yazdığım konu ile daha fazla bağlantılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Yazdığım yazılar sınıf arkadaşlarımın yazılarından daha açık görünmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Yazarken kurduğum cümle ve paragraflar birbiri ile eskiden olduğundan daha uyumludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Yazmak bana kendimi daha iyi hissettiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Öğretmenimin, yazılarımı iyi olarak düşündüğünü söyleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Kurduğum cümlelerin sıralanışı şimdi daha anlamlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Yazarken eğlenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Yazılarım eskiden olduğundan daha açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Sınıf arkadaşlarım benim iyi yazı yazdığımı söyleyebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	Yazılarımda kullandığım kelimeleri artık daha dikkatli seçiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 2

YAZAR ÖZ ALGISI PUANLAMA YAPRAĞI

Öğrencinin Adı Soyadı:
Öğretmen:
Sınıf:
Tarih:

Puanlama Anahtarı

Tamamen Katılıyorum=5
Katılıyorum=4
Biraz Katılıyorum=3
Katılmıyorum=2
Hiç Katılmıyorum=1

Alt Ölçekler

Genel Süreçler	Özel Süreçler	Gözlemsel Karşılaştırma	Sosyal Geri Dönüt	Fizyolojik Durumlar
3. …	22. …	1. …	5. …	2. …
6. …	25. …	4. …	9. …	7. …
12. …	29. …	8. …	10. …	24. …
14. …	31. …	11. …	13. …	27. …
17. …	34. …	16. …	28. …	32. …
18. …	36. …	21. …	33. …	35. …
19. …	38. …	23. …	37. …	
20. …		26. …		
		30. …		
40 üzerinden….	35 üzerinden…	45 üzerinden…	35 üzerinden…	30 üzerinden…

Yorum	Gs	Ös	Gk	Sg	Fd
Yüksek	39+	34+	37+	32+	28+
Orta	35	29	30	27	22
Düşük	30-	24-	23-	22-	16-



ÇOK KATMANLI METİNLER VE SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARI

Esma KANDEMİR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, kndmreses93@gmail.com

Zehra ÇINAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, cinarzehra11@gmail.com

ÖZ

Yazının, sözün, görselin, jest ve mimiklerin bir arada kullanılarak oluşturulduğu metinlere çok katmanlı metinler adı verilmektedir. Günümüzde çok katmanlı metinlerle her alanda karşılaşabiliriz. Çok katmanlı metinlerin hayatımızda birden çok alanda yer alması ile birlikte bu alana yönelik çalışmalarda artış göstermiştir. Çok katmanlı metinlerde bulunan her bir unsurun anlamı ayrı olarak değil, bir arada bulunarak ürettikleri anlama bakılır. Çok katmanlı metinlerin gerek hayatımızda önemli derecede yer edinmesi ile gerekse bulundurduğu özelliklerle öğretiminin gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinde çok katmanlı metinlerin öğretiminin yer alması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitim fakültelerinde çok katmanlı metinlerin öğretiminin ne derece yer aldığı ve öğretmen adaylarının aldıkları dersler sonucunda çok katmanlı metinlere yönelik farkındalıklarının ne derece olduğuna yönelik başka çalışmalarda bulunmaktadır. Ancak Sınıf Öğretmen adaylarına yönelik bu konu hakkında yapılan herhangi bir çalışma ile karşılaşılmaması bu çalışmanın oluşmasında ön ayak olmuştur. Bu çalışmanın amacı olarak, her alanda önem arz eden çok katmanlı metinlere yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının farkındalıklarını belirlemektir. Bu doğrultuda 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde, dördüncü sınıfa devam eden 10 Sınıf Öğretmen Adayı ile bu çalışma yürütülmüştür. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma odak grup görüşmesi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen verilerin gerekli analizi yapıldıktan sonra sonuç ve tartışma kısmında verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok katmanlı metinler, eğitim fakültesi, sınıf öğretmen adayları

GİRİŞ

Son yıllarda gelişen teknolojiler yaşamsal alanın her düzeyinde çok farklı disiplinlerin birlikteliğini ve etkileşimini gerektiren yeniden yapılandırma çalışmalarını zorunlu kılmıştır (Tüfekçi, 2014).

Sait'e (2013) göre değişen yaşam şartları ve iletişim biçimleri karşısında, günümüz öğrencilerinin anlamı yalnızca söz ve yazı ile kurduğunun söylenebilmesi için gazetelerdeki, dergilerdeki, ilan panolarındaki, kitaplardaki, televizyondaki, internetteki binlerce durağan (resim, şekil, grafik) ya da hareketli görüntünün (video), değişik biçim ve renklerdeki yazıların, ses efektlerinin ve müziklerin yok sayılması gerekecektir.

Günlük yaşamdaki iletişim biçimlerinin değişmesi, okullarda ise bu değişimin takip edilmemesi sonucunda okul ve günlük yaşamda bir bölünmüşlük kavramının ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler zamanlarının büyük çoğunluğunu çevrimiçi ortamlarda geçirmektedir. Bu anlamda, hayatının önemli kısmını televizyon, bilgisayar oyunları ve internet karşısında geçiren öğrencilere yönelik hazırlanacak öğretim programlarının yalnızca yazı ve söze dayanması öğrencilere yeterli gelmemektedir (Smolin & Lawless, 2003. akt. Tüzel, 2013).

'Multimodal' sözcüğünün dilimize 'çok katmanlı metinler' olarak aktarılması ile iletişimi oluşturan birden fazla modun karmaşık ve iç içe oldukları, bir bütün olarak anlam oluşturdukları belirtilmiştir.

Çok katmanlı metnin, "yazının, sözün, durağan ve hareketli görüntülerin bir arada kullanılabildiği metin" olarak tanımlanması mümkündür (Tüzel, 2013).

İster sözlü olsun ister yazılı, kullanımdaki dilde söylem her zaman ve kaçınılmaz bir şekilde çoklu iletişim modlarının birlikte inşası ile gerçekleşir. Bu modlar içerisinde sözlü dili, jestleri; bağlamsal tüm görüngüleri, içerisinde söylemimizi oluşturduğumuz fiziksel alan kullanımını; üzerinde metinlerimizin sunulduğu ortam ve dokümanların, tasarımını, kâğıt türünü ve tipografik özelliklerini vb. barındırır (Tüfekçi, 2014).

Baskı ve ekran teknolojisinde yaşanan değişime bağlı olarak ortaya çıkan yapılar, "metin" ve 'okuryazarlık' kavramlarının anlamını genişletmiştir (Tüzel, 2013).

Çok katmanlı okuryazarlık, "anlamın kurulmasında ya da üretilmesinde yazının, görsellerin, videonun, grafiklerin, animasyonların, seslerin, müziklerin, jest ve mimiklerin en az iki ya da daha fazlasının bir arada yorumlanmasını gerektiren okuryazarlık türü" olarak tanımlanmaktadır (Kress, 2010: 54 akt. Tüzel, 2013).

Dil eğitimi derslerinde büyük önem arz eden bir okuryazarlık olarak görülen çok katmanlı metinler, değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte çok küçük yaştaki öğrencileri de ilgilendirir duruma gelmiştir. Bu nedenle daha önceden Sait Tüzel'in yapmış olduğu 'Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi' adlı çalışması doğrultusunda Sınıf Öğretmen Adayları ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Sınıf Öğretmen Adaylarına yönelik böyle bir çalışmanın nadir bulunması itibari ile bu çalışma önem taşımaktadır.

Tüzel'in (2012) 'Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi' adlı çalışmasında kullanmış olduğu görüşme sorularının Sınıf Öğretmen Adaylarına uygun versiyonu ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklemi, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Çalışmamız 21. yüzyıl metin bağlamının değişmesi üzerine son yıllarda ortaya çıkan bir olguya yönelik detaylı bilgi elde etme maksadı taşıdığından durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Mevcut durumun kendi bağlamı içerisinde detaylı olarak incelenmesi amacıyla 6 ve 4 kişilik öğrenci gruplarıyla her görüşme yaklaşık olarak 30 dakika süren odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamız 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan 10 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar amaçlı örneklem belirleme yaklaşımlarından tipik durum örneklemesi ile belirlenmiş olup çalışma katılımında gönüllülük esas alınmıştır (Glesne, 2011). Çalışmamızda katılımcı kimlikleri noktasında gizlilik esas alınmış olup araştırma raporunda katılımcı adları yerine bizlerin vermiş olduğu kodlar kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmamız veri toplama sürecinde, amaca yönelik odak grup görüşmelerini 2 aşamada 6 ve 4 kişilik gruplarda gerçekleştirmiş olup, görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Her görüşme yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

Elde edilen verilere ilişkin ön analizlerin gerçekleştirilmesinin ardından araştırmacılar elde edilen mevcut veriler üzerinden detaylı yorumlama işlemleri gerçekleştirmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilen sırasıyla kodlama, temaların tespiti, tespit edilen temaların düzenlenmesi ardından bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreçleri işlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tematik analiz kullanılmıştır. Bulguların kodlanmasının ardından yığılmalar belirlenmiştir ve ilgili temalar kategorize edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

İki aşamada, Sınıf Öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ilişkin bulgular bu bölümde yer almıştır. Odak grup görüşmeleri 4 soruyla gerçekleştirilmiştir.

İlk soruda sınıf öğretmeni adaylarının çok katmanlı metinlere yönelik farkındalığını öğrenmek amaçlanmıştır. Bu soru aracılığı ile elde edilen veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çok katmanlı metinlere ilişkin görüşleriniz nelerdir? Bu kavrama ilişkin neler biliyorsunuz?

CEVAP	KOD	F
1	Materyal	2
2	Çoklu zeka	2
3	**Farklılıkların bütünü**	**7**
4	Farklı unsurlar	5
5	Metin türleri	2
6	Algıda çeşitlilik	2
7	Bir fikrim yok	2
8	Ders almadık	3

Görüşme esnasında en çok ifade edilen görüş olarak farklılıkların bütünü olmuştur. Adaylardan 3 tanesi bu konu hakkında ders almadıklarını belirtmişlerdir. Adaylardan iki tanesi ikinci sınıfta aldıkları Öğretim Teknolojileri ve Materyal dersi ile ilişkilendirmiştir. İki tane aday çoklu zeka kuramı doğrultusunda önemli olduğunu belirtmiş, beş tanesi ise çok katmanlı metinleri oluşturan farklı unsurlardan bahsetmişlerdir. Adaylardan ikisi ise görüşlerini bildirirken metin türlerinden, bir diğer ikiside algıda çeşitliliği sağlamasından bahsetmiştir.

Farklı unsurların bir bütün oluşturduğu görüşünde olan adaylardan biri olan Merdiye görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

"Bence çok katmanlı metin bir şeyi anlatırken birden fazla şeyin kullanılması diyebilirim. Örneğin bir haberin sadece yazı halinde sunulmasından ne kadar çok şey anlayabilirim? Ama hem yazı hem görsel ve daha birçok unsurun bir arada olmasından daha çok şey anlayabilirim. Ben çok katmanlı metini böyle tanımlayabilirim."

İkinci soruda ise sınıf öğretmeni adaylarının derslerinde çok katmanlı metinlere yer verilmesine yönelik görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu soru ile elde edilen veriler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çok katmanlı metinlerin derslerinizde yer verilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

CEVAP	KOD	F
1	Eksik yer verilmesi	4
2	Öğretmen yapmıyor	3
3	Materyal hazırlama	1
4	İsim olarak farklı	1
5	**Kullanım gerekliliği**	**7**
6	Dikkati attırma	2
7	Daha fazla duyu daha fazla kalıcılık	3
8	İlkokul çağındaki çocuklar	1

Bu soruya yönelik en çok ifade edilen derslerde yer verilmesini veya kullanılmasının ne kadar önemli olduğuna yönelik görüşü olmuştur. İki tane aday ise dikkati arttırmadaki rolüne

değinmişlerdir. Adaylardan 3 tanesi ise ne kadar çok duyu organına ifade edilirse o derece kalıcılık daha fazla sağlanmasına değinilmiştir. Bir aday ise görüşleri arasında ilkokul çağındaki çocuklarda özellikle bu durumun önem arz ettiğini belirtmiştir.

Adaylar bu soruda aynı zamanda şuan gördükleri dersleri de değerlendirmişler ve 4 tanesi eksik yer verilmesinden bahsetmiştir. Diğer 3 tane aday ise bazı öğretmenlerinin yapmadıklarını ama kendilerinden istediklerini belirtmiştir. Ayrıca bir öğrenci tarafından da çok katmanlı metinlere yönelik bir materyal hazırlamalarına değinmiştir. Bir diğer aday ise çok katmanlı metinlere uygun hareket ettiklerini ancak isim olarak bilmediklerini değinmiştir.

Çok katmanlı metinlerin derslerde yer verilmesi konusunda görüş belirtenlerden biri olan Mehmet görüşünü şu şekilde dile getirmiştir;

"Yer verilmesi kesinlikle daha etkili olur. Çünkü öğrenci bir süre sonra düz anlatım yapınca kesinlikle ya dikkati dağılıyor ya başka bir şeyle ilgileniyor ama bu şekilde dikkatleri konunun üzerine çekilebilir."

Üçüncü soruda ise fakültede aldıları çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik eğitimi ne düzeyde yeterli buldukları öğrenilmek istenmiştir. Bu soru ile elde edilen veriler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik olarak fakültede aldığınız eğitimi ne düzeyde yeterli bulmaktasınız?

CEVAP	KOD	F
1	Teorik var uygulama yok	1
2	Materyal geliştirme	2
3	**Yeterli değildi**	**8**
4	Medya okuryazarlığı dersi ile	3
5	Sözlü olarak değil, nasıl ifadesi	2
6	Tanım olarak bilinmemesi	2
7	Yapın ifadesi, yapmama görünen	2
8	Tam olarak ifade edilmemesi	2
9	Böyle bir seçmeli ders	1

Bu soruda ise sekiz öğretmen adayı, aldıkları eğitim düzeyini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci Öğretim Teknolojileri ve Materyal geliştirme dersi ile ilişkilendirmiş, üç aday ise aldıkları seçmeli ders olan Medya Okuryazarlığı dersi ile bu konunun farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Bir aday böyle bir seçmeli dersin konulabileceğini görüşlerine eklemiştir. İki aday ise sözlü olarak ifade edildiğini ama yetersiz kaldığını nasıl yapılacağını ifade etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer iki aday ise tanım olarak belirtilmediğini, diğer iki aday ise tam olarak ifade edilmediğini dile getirmişlerdir. İki tane aday ise bazı öğretmenlerinin devamlı yapın dediğini ancak kendilerinin örnek olup yapmadığına yönelik görüşler dile getirmişlerdir.

Fakültede aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu düşünen adaylardan biri olan Yakup şu şekilde görüşünü dile getirmiştir;

"Bende aldığımız eğitimi yeterli olarak bulmuyorum. Bunun sebebi olarakta hocalarımızın bize sözlü olarak ifade etmesindense nasıl yapılacağını göstermiş olsalardı eğitimimiz daha yeterli olacaktı. Uygulama olması gerekirdi. Tabikide bu bir bahane değil kendimizi geliştirmemiz lazım ama üniversite de aldığımız eğitim bu konularda yetersiz kalmaktadır."

Dördüncü soruda ise adayların kendilerini çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik ne düzeyde yeterli buldukları öğrenilmek istenmiştir. Bu soru ile elde edilen veriler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik kendinizi ne düzeyde yeterli bulmaktasınız?

CEVAP	KOD	F
1	Orta düzeyde	2
2	**Meslek hayatında geliştirme**	**4**
3	Yeterli	2
4	KPSS	1
5	Yeterli değil	2
6	İnternetten öğrenim	1
7	Farkında olmadan uygulama	3
8	Kullanılmalı	3
9	Uygulanmaya çalışılıyor	1

Bu soruda ise en çok ifade edilen görüş meslek hayatlarında kendilerini geliştireceğini düşünmeleri görüşü olmuştur. Aynı zamanda iki aday kendini yeterli olarak görürken bir diğer iki aday orta düzeyde yeterli ve diğer iki aday kendini yetersiz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bir aday ise bu sene önceliklerinin KPSS olduğunu vurgulamış ve bu sebepten bu tür konulara dikkat etmediklerini dile getirmişlerdir. Bir aday ise görüşü içerisinden internetten araştırma yaparak bu tür konuları öğrenmeye çalıştığını belirtmiştir. Üç aday ise görüşleri içerisinde farkında olmadan çok katmanlı metinlere yönelik uygulamalarda bulunduklarını, bir aday ise uygulamaya çalıştığını belirtmiştir. Üç aday ise görüşleri içerisinde çok katmanlı metinlere yönelik uygulamaların kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Meslek hayatında kendisini çok katmanlı okuryazarlık öğretiminde yetiştirme düşüncesinde ve orta düzeyde kendini yeterli bulan adaylardan biri olan Şakir kendini şu şekilde ifade etmiştir;

"Ben kendimi şuan orta düzeyde yeterli olarak görüyorum. Ama mesleğe başladığımda kendimi geliştireceğimi düşünüyorum."

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda gelişen teknolojiler, iletişim alanın her düzeyinde çok farklı disiplinlerin birlikteliğini ve etkileşimini zorunlu kılmıştır. Diğer bir ifadeyle içerisinde yaşanılan bu çağ insanlığa çok-modlu bir iletişim şekli dayatmaktadır (Tüfekçi, 2014). Bizler de bu çalışmayı çağımızda ortaya çıkan bu yeni iletişim şekillerine ve okuryazarlık türlerine yönelik dördüncü sınıf Sınıf Öğretmeni adaylarının farkındalıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdik. Daha önce Sait Tüzel'in Türkçe Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışma doğrultusunda çalışmamızı şekillendirmiş bulunmaktayız.

Öğretmen adaylarına yönelttiğimiz ilk soruda "çok katmanlı metin" kavram bilgisini ve bu metinlere yönelik farkındalıklarını açığa çıkarma amacı taşıdık. Sorumuza verilen cevaplar doğrultusunda çok katmanlı metinlerin içeriğine yönelik öğretmen adaylarımızda farkındalığın mevcut bulunduğu fakat bu farkındalıklarının üniversitenin son dönemlerinde edinildiği görülmektedir. Kavramın kendisine dair net tanımlar yapılamamakla birlikte içeriğine ilişkin ön bilginin mevcut bulunduğu görülmüştür. Fakat öğretmen adaylarımızın çok katmanlı metinlerin genel muhtevasına hakim olmakla birlikte çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Ö3 Bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir : "*Çok katmanlı metinlerle ben ilk olarak Türkçe Öğretimi dersinde tanışmıştım. Hatta hocamız bir soru sormuştu metin nedir diye bende yazılı materyallerdir diye bir cevap verdim. Hocamızda sadece yazılı mı olur diye bana tekrar bir soru yöneltti. Bende görselde olabilir dedim. "Peki sadece yazılı ve görsel mi olabilir?" dedi. Hocamızın aslında orada bize demek istediği hem görsel hem yazının hatta bir videonun dahi metin olabileceğiydi. Ben bunun ne demek olduğunu geçen seneye kadar bilmiyordum. Geçen sene birazda kitaptan okuyarak farkına vardım. Çok katmanlı metinin hem görsel hem yazı hem de sesi kapsadığını geçen sene öğrenmiş oldum. Yani bu kavrama ilişkin bunları diyebilirim."*

Görüşmemizin ikinci sorusunda çok katmanlı metinlere derslerde yer verilmesine ilişkin öğretmen adaylarımızdan 7'si kullanımının gerekliliğinden 4'ü derslerde kullanımının eksikliğinden söz etmiştir. Gelen cevaplar doğrultusunda çok katmanlı metinlere lisans eğitiminde gereğince yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Üçüncü görüşme sorumuz sonucunda ise öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik fakültede aldıkları eğitimi yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Adaylardan 8'i fakültenin bu alandaki eğitimini yetersi bulurken 3'ü medya okuryazarlığı dersleri sayesinden bir farkındalık edindiklerini, 2'si tanım olarak bilmediklerini ifade ederken 2 adayımız da tam olarak ifade edemediklerinden söz etmiştir. Tüm bunlardan da anlaşılacağı üzere fakülteler çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik eğitim vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple eğitim fakültelerinde çok katmanlı metin türlerinin kullanımının 1. Sınıftan itibaren arttırılması gerekmektedir. Bununla ilgili Siegel (2006) (akt. Tüzel, 2013) de dil becerileri eğitiminin, dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik gerekliliklerinden hareketle hayatın içerisinde yer alan bütün okuryazarlık biçimlerini kapsaması gerektiğine değinmiştir. Bu sebeple, metin algısının durağan olmadığı çağımız geleneksel okuryazarlık becerileriyle birlikte çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Görüşmemizin dördüncü sorusunda öğretmen adaylarımızın çok katmanlı okuryazarlık öğretimine yönelik kendi yeterlilikleri konusunda yorum yapmaları istendiğinde adaylardan yalnızca 2'si kendini bu konuda yeterli hissettiklerini ifade etmişlerdir. XXI. yüzyılda

okuryazarlık, yalnızca harfleri değil aynı zamanda çeşitli biçimlerdeki sesleri (müzik, ses efekti, konuşma vb.) ve görselleri (durağan ya da hareketli, gerçek ya da çizim) de anlamayı ve oluşturabilmeyi zorunlu kılmaktadır (Tüzel, 2013). Bu sebeple öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık becerilerinin kesinlikle geliştirilmesi gerekmektedir.

On Sınıf Öğretmeni adayıyla yaptığımız görüşmelerden elde ettiğimiz bulgular doğrultusunda; eğitim fakültesinde almış oldukları eğitimin eksik kaldığını, çok katmanlı metin ismini ilk defa duyduklarını ancak gerek günlük yaşamda gerekse eğitim yaşantılarında oldukça çok karşılaştıklarını ancak uygulama konusunda yetersiz kaldıkları gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca görüşme yaptığımız adaylardan bir kısmının Medya Okuryazarlığı seçmeli dersini almaları doğrultusunda bu konuda fikir sahibi olmaya başladıklarını ancak son seneleriyle sınırlı olmaksızın daha önceki senelerde bu bilgileri edinmek istedikleri sonucuna erişilmiştir.

Araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar yordanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Çok katmanlı okuryazarlık kavramı fakültelerde ilgili derslerin kapsamına alınıp gerekli tanıtımın yapılması ve uygulamalı öğretimlerin gerçekleşmesi gerekmektedir.
2. Çok katmanlı okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına fakülteler alan kapsamına uygun seçmeli dersler verilebilir.
3. Bu çalışma daha geniş çalışma grubu ile gerçekleştirilirse araştırmadan daha sağlıklı sonuçlar elde edilir.

KAYNAKÇA

Glesne, C. (2011). Becoming Qualitative Researchers: An Introduction (4th Edition). Boston: Pearson.

Tüfekçi, Ş. (2014). *Çok-Modlu Eleştiri Yöntemi ile Bir Karma-Metin Okuması: "Bize Kuş Dili Öğretildi"* Monograf: Edebiyat Eleştirisi Dergisi. http://www.monografjournal.com/wp-content/uploads/2015/01/2.-say%C4%B1-tufekci.pdf (03.04.2016 tarihinde elde edilmiştir.)

Tüzel, S. (2013). *Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi.* Eğitimde Kuram ve Uygulama. http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000172 (01.04.2016 tarihinde elde edilmiştir.)

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KELİME DAĞARCIĞI DÜZEYLERİ İLE OKUMA BECERİLERİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Aysel MEMİŞ, Bülent Ecevit Üniversitesi, ayselmemis@gmail.com

Şeyda TEKİN, Bülent Ecevit Üniversitesi, sseydatekinn@gmail.com

ÖZ

Araştırmanın amacı; ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı düzeyleri ile okuma becerileri (okuduğunu anlama ve okuma hızı) ilişkisinin çeşitli değişkenler (sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, cinsiyet) açısından incelenmesidir. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Ereğli ilçesindeki ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencileri, örneklemi ise ilçe merkezinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören ve amaçlı örnekleme (tipik durum örnekleme) yolu ile belirlenen 50 üçüncü, 50 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmuştur. Uygulamalar 2016 yılı Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri, birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Araştırmada ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mevcut kelime hazineleri ile okuma becerilerine ilişkin ölçümler yapılmış ve karşılaştırılmıştır. Kelime dağarcığının ölçümünde Peabody Resim-Kelime Testi, alıcı dil yaşının tespiti için resim-kelime testi puanlarından hareketle alıcı dil yaşı bulma çizelgesi, sesli okuma beceri düzeyi, okuma hataları ve anlama seviyelerini belirlemek için ise Yanlış Analizi Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t testi, pearson ve spearman korelasyon katsayıları hesaplanarak kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.01 ve 0.005 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar haline getirilerek özetlenmiştir. Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri ile erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayılarının da arttığı gözlenmiştir. Araştırma bulguları; anne- baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ailenin eğitim durumu yükseldikçe kelime dağarcığı düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca kelime dağarcığı ve okuduğunu anlama puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelime dağarcığı, okuduğunu anlama, okuma hızı

ABSTRACT

The aim of the research is to investigate the relation between primary school third and fourth grade students' vocabulary levels and reading skills (reading comprehension and reading speed) in terms of numerous variables (grade, parental educational level, gender). The population of the research consisted of primary school third and fourth grade students attending in 2015-2015 academic year in Karadeniz Ereğli District and the sample of the research 50 third grade and 50 fourth grade students totalling 100 students attending two public school in district center and elected with purposive sampling (typical status sampling). Applications were performed in May, 2016. In the research, relational screening that is one of descriptive screening models was used. Relational screening model aims to determine the relation between two or more variables, if they vary together, or the degree of varying. In the research, third and fourth grade students' vocabulary and reading skills were measured and compared. Peabody Picture-Word Test was used to measure vocabulary, language age graph that uses picture-word test scores was used to determine receiver language age, and The Informal Reading Inventory was used to determine reading errors and comprehension levels. In analysis of data, T-test for independent samples, Pearson, and Spearman correlation coefficients were calculated and used. In statistical comparisons, significance levels were 0.01 and 0.005. We tabularized and summarized results. As a consequence

of the research, there was no significant difference between female and male students' vocabulary developments in the light of data obtained. The word number that students read per minute was observed to increase with the increase of the grade. The research results showed that there was a significant difference between parental educational status and students' vocabulary developments. Vocabulary levels increase with the increase of family education status. Furthermore, a positive relation was determined between vocabulary and reading comprehension scores.

Key Words: Vocabulary, reading comprehension, reading speed

GİRİŞ

Okuma; yazılı sembolleri anlamlandırmak, kavramak ve yorumlamak (Avcıoğlu, 2000:10) olarak tanımlanır ve eğitimin temel yapı taşıdır. İlkokul birinci sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinde zamanın büyük bir bölümü okuma becerilerine ayrılır. İyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bireylerin süreçte başarısız olması da muhtemeldir (Lucas, 2008:3). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (2009) okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak ifade edilmekte ve öğrencilerin kelimeleri doğru tanımasının önemi vurgulanmaktadır. Kelimeleri yanlış anlama cümleleri, paragrafları ve giderek bütün metni yanlış anlamayı getirmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli, öğrencinin söz varlığı zenginleştirilmelidir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapılmalıdır. İlkokul çağında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek, onların anlayan, eleştiren, tartışan, düşünen ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları hedeflenmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

İnsanlar okuma ile yeni kelimeler öğrenir, yeni anlayışlar kazanır, yeni hayaller kurar, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir (Akyol, 2008:29). Kelime bilgisi Dökmen'e (1994:25) göre okuma becerisinin önemli bileşenlerindendir. Kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme, yalnızca sözlüğe bakıp kelimelerin anlamlarını alıp cümleler yazma değil kelimelerin fikirlerle ilişkilendirildiği karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir (Akyol, 1997:46).

Harris'in ortaya koyduğu okuma gelişim aşamalarında ilkokul 2. ve 3. sınıflarda çocuğun üst düzey kelime tanıma becerilerinin hızla geliştiği ifade edilmektedir. Bu dönemde çocuk farklı tipteki bağlam ipuçlarını kullanmada başarılı hale gelir ve sessel-yapısal analiz teknikleri oluşturur. Böylece çocuk öğrendiği sessel genellemeleri geliştirir. Bu aşama daha sonraki okuma gelişiminin de temellerini oluşturur (Akt. Güneş, 1997:6-7). Akıcı okuma, okuma prensiplerinden biridir ve okuyucunun metin içindeki kelimeleri bilmesi ve anlamlandırmasına bağlı olarak gelişir (Armbruster, Lehr ve Osborn, Third Edition:27). Kelime hazinesinin zenginliği de öğrencinin okuduğunu anlar hale gelmesi için önem arz eder. Okuduğunu anlama, okuma ile elde edilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilip okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmesi yoluyla zihinde yeni bir düşüncenin oluşturulması yani anlamın yapılandırılmasıdır (Akyol, 2008:29; Özbay, 2009:1-2). Okuma ve anlama becerisi okulda verilecek tüm sistematik bilgilerin anahtarı niteliğindedir. Okuma öğretiminde en önemli yaklaşım anlamayı geliştirmektir. Okumayı öğrenme çocuk için çok önemlidir. Zihinsel bir etkinlik olan okumanın anlama olmadan hiçbir değeri yoktur. Okumada amaç anlamadır (Luma, 2002: 19).

Nitelikli okuyucular aynı zamanda iyi kavrayıcıdırlar. Okuduğunu anlama sürecinde, genel bilgilerini kullanarak metni kavrar, tekrar stratejilerini ve kendi sözcükleriyle metinden doğru ve geçerli çıkarımlar yaparlar (Snow vd., 1998:62). Anlamayı oluşturmak için; kelimelerin anlamlarını bilmek, metnin bütününe veya cümledeki görevine göre bir sözcüğe

en uygun anlamı verebilmek, ayrıntıları ayırmak ve ana fikri bulabilmek, metindeki sorulara cevap verebilmek, metinden önemli mesajlar ve sonuçlar çıkarabilmek gerekir (Güneş, 1993: 27). Öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmek için sözcükleri tanıma, anlamı kavrama, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi verme, kazanılan fikirleri kullanma ve uygulama işlemlerini yerine getirmelidirler. Bir öğrenci, bir metni okuduktan sonra metinden edindiği düşünceyi, benzer düşüncelerle karşılaştırabilmeli, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilmeli, metin ve metin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

Bir insanın okuma becerisini ölçmede kullanılan belirtkelerden biri de okuma hızıdır. Okuma hızı, temelde gözlerin hareketleri ile ilgilidir. Gözlerimizin satırlar boyunca yaptığı sıçrama ve duraklamalar ve bunların süresi okuma hızımızı etkilemektedir (Coşkun, 2003:2). Okuyucu, doğru sözcük tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı, sözcüğü tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Sözcüğü görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ, 2012:38). Okuma hızını etkileyen faktörler içerisinde okuyucu özelliklerinden kelime bilgisi (Akyol, 2013:84) önemli bir faktör olarak dikkati çeker. Ruşen (1991:48) okuma hızını engelleyen ve anlamayı azaltan nedenler arasında kelime dağarcığı yetersizliğini de saymaktadır. Zayıf okuyucuların en belirgin özelliklerinden biri de yavaş okumadır. Okuma akıcılığı üzerine yapılan araştırmalar, yavaş okuma okuduğunu anlama düzeyini düşürdüğü için okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Moats, 2001:38).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı düzeyleri ile okuma becerileri (okuduğunu anlama ve okuma hızı) ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Cinsiyetlerine göre üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu ile kelime dağarcığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.Sınıf düzeyine göre kelime dağarcığı düzeyi, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyi ile okuma hızı, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

İnsanların ilk öğrendikleri dil, ana dilleridir. Dil gibi karmaşık bir sistem, birey tarafından kendi kendine ve hızla geliştirilmektedir. Özbay (2001), okul öncesi çocuklarının kelime hazinesinde yer alan kelimelerin hem sayı hem tür bakımından çeşitliliğinin oldukça fazla olduğunu ifade etmektedir. 6 yaşından itibaren çocuğun sahip olduğu dil, okulda belli bir program ve plan doğrultusunda geliştirilir. Çocuğun sahip olduğu dilin zenginleştirilmesinde kelime öğretimi çok önemlidir. İlkokul dönemi, okul öncesi dönemden başlayarak çocukların kelime hazinelerinin gelişmesi için üstünde durulması gereken kritik dönemlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2005) göre kelimelerin doğru tanınması cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olduğundan kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir. Bu

çalışma ilkokul öğrencilerinin kelime dağarcığı düzeylerinin tanımlanması, kelime dağarcığı ile okuma becerilerinin incelenip karşılaştırılması açısından önemlidir.

Sayıltılar

1.Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu olan örneklemin, sonuçların genellenmek istendiği evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının gerekli bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemi Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan iki ilkokuldaki 100 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

2. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilere uygulanan kelime testi ve okuduğunu anlama not ve puanlarıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mevcut kelime hazineleri ile okuma becerilerine ilişkin ölçümler yapılmış ve karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Ereğli ilçesindeki ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencileri, örneklemini ise ilçe merkezinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören ve amaçlı örnekleme (tipik durum örnekleme) yolu ile belirlenen 50 üçüncü, 50 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmuştur. Uygulamalar 2016 yılı Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyinin belirlenmesinde Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Test 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve Türk toplumu için uyarlanması Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ tarafından 1974 yılında yapılmıştır. 3-17 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bu test bir performans testidir ve bireysel olarak uygulanır. Test her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formundan oluşmaktadır. Bireyden kartın her iki yüzündeki dört resimden istenen resmi göstermesi istenmektedir. Zaman sınırlaması olmayan Peabody Resim-Kelime Testi, ortalama 10–15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Bu testin uygulanabilmesi için özel eğitim gerekmemektedir (Öner,1997). Peabody Resim-Kelime Testi, örneklem grubuna alınan öğrencilere araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Her bir çocukla yapılan uygulama ortalama 10-15 dakika sürmüştür.

Öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin belirlemesinde Yanlış Analizi Envanterinden (Akyol,2008) faydalanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızı, ses kayıtları

dinlenerek bir dakikada okuduğu kelime sayısı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. 3.sınıf için 195 kelimelik «Salyangoz ve Evi», 4.sınıf için ise 181 kelimelik «Başarının Sırrı» isimli hikaye türü metinler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programında uygun biçimde kodlanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlanmasında $p<0,05$ ve $p<0,01$ anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Cinsiyetlerine göre üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Cinsiyetlerine Göre Üç ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Düzeyleri

3.Sınıf	**N**	**Yaş X**	**Alıcı Dil X**	**S**	**t**	**P**
Kız	25	8.34	9.32	,81	,403	,689
Erkek	25	8.26	9.21	1,05		
4.Sınıf	**N**	**$\bar{X}$**	**$\bar{X}$**	**S**	**t**	**P**
Kız	25	9.41	9.66	,80	,416	,679
Erkek	25	9.41	9.58	,49		

Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin alıcı dil yaşlarının normal yaşlarının üzerinde olduğu ve her iki sınıf düzeyinde de cinsiyetler arası anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.005).

Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumu ile kelime dağarcığı düzeyleri ilişkisi Tablo 2'de yar almaktadır.

Tablo 2

Aile Eğitim Durumu ile Kelime Dağarcığı Düzeyleri İlişkisi

		Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu
Kelime Dağarcığı	Spearman's rho	.462**	.468**
Düzeyi	P	.000	.000

N=100 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 2'ye göre; öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyleri ile anne ve baba eğitim durumu arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişki vardır (p<.005). Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin de kelime dağarcığının daha iyi durumda olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre kelime dağarcığı düzeyi, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

Sınıf Düzeyine Göre Kelime Dağarcığı Düzeyi, Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama

Kelime Dağarcığı Düzeyi	**N**	**X**	**S**	**t**	**P**
3.Sınıf	50	9,27	,93	-2,149	,034
4.Sınıf	50	9,62	,66		
Okuma Hızı	**N**	**X**	**S**	**t**	**P**
3.Sınıf	50	84,04	19,39	-,895	,373
4.Sınıf	50	87,22	15,95		
Okuduğunu Anlama	**N**	**X**	**S**	**t**	**P**
3.Sınıf	50	95,30	11,26	2,243	,027
4.Sınıf	50	90,20	11,47		

Tablo 3 incelendiğinde; öğrencilerin 4.sınıf kelime dağarcığı düzeylerini ifade eden alıcı dillerinin ($\overline{X}$=9,62) 3.sınıf öğrencilerinden ($\overline{X}$=9,27) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir (*t*=-2,149; p=0,034). Öğrencilerin 4.sınıf okuma hızlarının ortalaması dakikada 87,22 kelime iken 3.sınıfta 84,04 olmuştur (p>.005). Okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde, 3.sınıf öğrencilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür (*t*=-2,243; p=0,027).

Öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyi ile okuma hızı, okuduğunu anlama ilişkisi bilgileri Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4

Kelime Dağarcığı Düzeyi ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama İlişkisi

		Okuma Hızı	Okuduğunu Anlama
Kelime Dağarcığı Düzeyi	Pearson Correlation	,298**	.312**
	Sig. (2-tailed)	,003	.002

N=100 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4'e göre, öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyi ile okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır (p<.005).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin alıcı dil yaşları normal yaşlarının üzerindedir, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde cinsiyetler arası anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öztürk (1995)'de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırdığı araştırma sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Bununla birlikte Aydoğan ve Koçak (2006) ve Taner (2003) kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar bulmuşlardır.

Öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyleri ile anne ve baba eğitim durumu arasında orta düzeyde, pozitif, anlamlı ilişki vardır. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin de kelime dağarcığı düzeyleri yükselmiştir. Tural (1977), Anlar (1983), Aydoğan ve Koçak (2006)'ın çalışmaları da çocukların kelime dağarcığında ailenin eğitim düzeyinin etkili olduğu sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin 4.sınıf kelime dağarcığı düzeylerini ifade eden alıcı dilleri 3.sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksektir. 4.sınıf öğrencilerinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 3.sınıf öğrencilerinden fazla iken, 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aydoğan ve Koçak (2006)'ın araştırma bulgularına göre yaşla birlikte çocukların dil gelişim puanları da artmaktadır.

Öğrencilerin kelime dağarcığı düzeyi ile okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki vardır.

ÖNERİLER

1.Kelime öğretiminin okuma becerileri ile ilişkisi göz önünde bulundurularak öğrencilerin her sınıf seviyesinde öğrenmeleri gereken kelimelere ilişkin bir kelime havuzu oluşturulmalıdır. Bu havuzda yer alan kelimeler tüm derslerde üzerinde durularak kazandırılmalıdır.

2.İlkokul öğrencilerinin yaşları göz önünde bulundurulmalı ve öğretilecek kelimelerin seviyeleri de buna uygun seçilmelidir.

3.Öğrencilerin kelime dağarcığında aile önemli bir yere sahip olduğundan okul öncesi itibariyle aileler çocuklarına kitap okumalı ve konuşmalarına katmalıdır.

4.Sınıf ve okul kütüphanelerindeki kitaplar çocukların seviye ve ilgilerine uygun dikkat çekici özellikte olmalıdır. Her kitaptan elde edilecek kelime kazanımları bilinmelidir.

5. Sınıf seviyelerine göre kelime öğretim stratejileri belirlenmeli ve öğretmenler tarafından uygulanmalıdır.

6.Öğrencilerin kelime hazinelerine ilişkin ilerlemeleri kaydedilmelidir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. *Millî Eğitim.* 134:46-47.

Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2013).*Türkçe öğretim yöntemleri*.Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Anlar, B. (1983). *İlk Altı Yaşta Dil Gelişimi, Anne Baba Eğitimi ve Cinsiyetin Etkisi.* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Armbruster, B.B., Lehr,F. & Osborn,J. (Third Edition).Put Reading First: The Research Building Blocks For Teaching Children to Read. National Intitute for Literacy,The Partnership for Reading.

Avcıoğlu, H. (2000). İkinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim.* 25 (115):10.

Aydoğan, Y.ve Koçak, N. (2006). Okulöncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Milli Eğitim.http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/ata.htm, adresinden 19 Ocak 2006 tarihinde indirilmiştir.

Baştuğ, M. (2012).*İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E.(2003).Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*.13: 101-130.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F.(2008). ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 5 (9): 111

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma.* İstanbul.MEB Yayınları:25.

Güneş, F. (1993).Okuma yeteneğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 30: 26-30.

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Lucas, M.P.(2008).*Reading and the Elementary Principal: Implications for Policy and Practice* . Yayınlanmamış doktora tezi. Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education, Pittsburgh.

Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2009).İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.

Moats, L.C. (2001).When older students can't read. *Educational Leadership*. 58: 36-40.

Öner, N. (1997). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap

Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ruşen, M. (1991). *Hızlı okuma*. Alfa Yayınları. İstanbul.

Taner, M. (2003). *Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Tural, A. (1997). *Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Snow, C.E., Burns,S.M. & Griffin,P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*, DC: National Academy Press, Washington.



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERLE ALANDAN YAZMA ÇALIŞMALARI: DEĞERLER EĞİTİMİ ÜZERİNE

Öğrencisi Başak İNCE, Marmara Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, incebasak@hotmail.com

Çiğdem KARAKOÇ, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, turkceden@hotmail.com

Emre KOCA, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, emrekoca44@hotmail.com

ÖZ

Okuryazarlık kavramı PISA (Programme for International Student Assessment) tarafından, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2015). Alan okuryazarlığı ise, okuryazarlık becerilerinin tarih, fen, matematik vb. derslere özelleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Guzzetti, 2002). Alan okuryazarlığının tarihsel gelişimi incelendiğinde kavramın Alanda Okuma (Reading in Content Areas) ve Alandan Yazma (Writing Across the Curriculum) anlayışlarından doğduğu görülür (Guzzetti, 2002 s.102). Alandan yazma, öğrencilerin, fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ya da diğer alanlardaki konuları içeren yazılar yazmaları anlamına gelir (Guzzetti, 2002 s.686). Bu çalışmada amaç, alandan yazma çalışmalarıyla öğrencilerin hem ilgili değerleri öğrenmelerini sağlamak hem de yazma becerilerini geliştirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması alanın içindeki kişilerin doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, adalet ve sorumluluk değerleri öğretilmesi planlanan değerler olarak belirlenmiştir. İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışan 3 sınıf öğretmeni, 3. ve 4. sınıflarda okuyan 20 öğrenci ile araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin oluşturdukları metinler içerik açısından analiz edilmiştir. Öğrencilerin metin yazmadan önce ve metin yazdıktan sonra hazırladıkları zihin haritaları değerlere ilişkin kavramsal çeşitlilik bakımından analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin genellikle ilgili değere ilişkin önemli kavramları yazdıkları metinlerde kullandıkları görülmüştür. Zihin haritaları incelendiğinde; öğrencilerin metin yazdıktan sonra hazırladıkları zihin haritalarının metin yazmadan önce hazırladıkları zihin haritalarına göre değerlere ilişkin kavramlar açısından çeşitlilik kazandığı görülmüştür.

ABSTRACT

Reading literacy is defining by PISA (Programme for International Student Assessment), understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society (OECD, 2015). Content area literacy is defining as an ability to use reading, writing, and discussion to learn in a given subject area **Geçersiz kaynak belirtildi.**. It has its historical roots in two distinct: reading in content areas (RICA) and writing across the curriculum (WAC) (Guzzetti, 2002 s.102). Writing across the curriculum means that students will produce substantial amounts of formal and informal writing in the sciences, mathematics, social studies, and other subject areas (Guzzetti, 2002 s.686). The aim of this study is learning students about values and developing students' witing skills by writing across the curriculum. The study is designed as an action research methods of qualitative research. Action research is the

systematic data collection and research approach that includes analyzing for a problem to understand and solve carried out directly by people in the area with his or her own investigator and appeared applications uncover problems related to or already in the process **Geçersiz kaynak belirtildi.**. In the study, justice and responsibility values were determined as the value planned to teach. İstanbul Science and Art Center teachers (3 teachers) organized this study with 20 students who are 3rd and 4th grade students. At the and of the study texts were analized about text contents. The mind maps which are created before and after writing the texts are analized about diversity of values. According to the finding, students usually used important concept on the texts about values. Mind maps analizes also show that, diversity of values after writing text are more than before writing texts.

GİRİŞ

Okuryazarlık kavramı PISA (Programme for International Student Assessment) tarafından, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık kendi içinde pek çok alt dala ayrılmıştır. Alan okuryazarlığı da bunlardan birisidir. Alan okuryazarlığı, okuryazarlık becerilerinin tarih, fen, matematik vb. derslere özelleştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Guzzetti, 2002). Alan okuryazarlığının tarihsel gelişimi incelendiğinde kavramın Alanda Okuma (Reading in Content Areas) ve Alandan Yazma (Writing Across the Curriculum) anlayışlarından doğduğu görülür. Alandan yazma, öğrencilerin, fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ya da diğer alanlardaki konuları içeren yazılar yazmaları anlamına gelir (Guzzetti, 2002). Alandan yazma ile ilgili çalışmalar 1970'lerde başlamıştır ve günümüzde önem kazanmaktadır **Geçersiz kaynak belirtildi.**. Alandan yazma çalışmalarını derslerde kullanarak öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirileceği aynı zamanda üzerine yazı yazılan konudaki bilgilerin artacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerle alandan yazma çalışmaları ile ilgili bir başlangıç yapılmıştır. Amaç, alandan yazma çalışmalarıyla öğrencilerin hem ilgili değerleri öğrenmelerini sağlamak hem de yazma becerilerini geliştirmektir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırması alanın içindeki kişilerin doğrudan kendisinin ya da araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistemli veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada, adalet ve sorumluluk değerleri öğretilmesi planlanan değerler olarak belirlenmiştir. İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'nde çalışan 3 sınıf öğretmeni, 3. ve 4. sınıflarda okuyan 20 öğrenci ile araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; öğrenci araştırma formları, öğrencilerin yazdıkları bilgilendirici metinler, ön test-son test (zihin haritası) ve araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler ikincil bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İkincil araştırmacı analiz ortalaması %86 olarak bulunmuştur.

İşlem Yolu

Çalışma İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) gerçekleştirildi. Çalışmaların bir kısmı sınıfta, bir kısmı ise Z kütüphane ortamında yapıldı. Çalışmalar BİLSEM sınıf öğretmenleri tarafından haftada 2 ders saati olmak üzere 4 haftada tamamlandı. Çalışmalar esnasında ders planlamaları aşağıdaki gibi yapılmıştır:

1. Ders Saati: Adalet değeri ile ilgili bilgilendirici metnin verilmesi. Bilgilendirici metinden ve ön bilgilerden hareketle zihin haritası oluşturulması istenmesi (Ön test)

2. Ders Saati: 3'er kişilik grupların oluşturulması. Z Kütüphane ortamında adalet ile ilgili araştırma yapılmasının istenmesi. (Bu süreçte yararlanılan kaynaklar vb. not alıp kaynakça hazırlarken kullanmaları istenir.)
3. Ders Saati: İlgili değerle ilgili grup olarak bilgilendirici metin yazılması.
4. Ders Saati: Bireysel olarak ilgili değerle ilgili tekrar zihin haritası oluşturulması.(Son test),
5., 6., 7., 8. Ders Saati: Aynı uygulamaların sorumluluk değeri için de tekrarlanması.

BULGULAR VE YORUMLAR

Adalet Konulu Zihin Haritasında Uygulama Öncesi ve Sonrasında Kullanılan Kavramlara İlişkin Bulgular

Beceri Düzeyleri	Nitelikli		Orta		Geliştirilmeli	
Öğrenci No	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
1	2	5	1	6	1	4
2	2	8	3	2	-	-
3	3	8	2	6	-	2
4	4	6	3	5	-	-
5	1	4	2	2	-	-
6	5	8	0	0	1	-
7	2	4	1	1	1	-
8	3	5	0	2	3	-
9	4	7	4	4	-	1
10	5	8	7	6	1	-
11	5	16	3	3	-	-
12	6	11	2	5	-	-
13	4	5	2	8	-	-
14	14	16	1	1	-	-
15	5	9	2	1	-	-
16	10	10	3	6	-	-
17	12	25	7	5	-	-
18	8	14	2	4	-	-
19	11	11	2	0	-	-
20	11	17	1	1	-	-
TOPLAM	117	197	48	68	6	7

Yukarıdaki tablo incelendiğinde etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası her bir öğrencinin zihin haritalarında kullandıkları kavramların nitelikli, orta ve geliştirilmeli olarak sınıflandırıldığı; bu şekilde nitelendirilen kavramlara ilişkin sayısal verilerin tabloda belirtildiği görülür. Adalet değeri ile ilgili etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası oluşturulan zihin haritaları incelendiğinde; 20 öğrenciden 18'inde etkinlik sonrasında nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısının arttığı; 2 öğrencide ise sabit kaldığı görülmektedir. Tablo öğrencilerin geneli için incelendiğinde, nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısı etkinlik öncesinde 117 iken etkinlik sonrasında 197'ye çıktığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, adalet değeri ile ilgili bilgilendirici metinler yazmanın, öğrencilerin konu ile ilgili kullandıkları kavramları çeşitlendirdiği ve niteliğini arttırdığı söylenebilir.

Sorumluluk Konulu Zihin Haritasında Uygulama Öncesi ve Sonrasında Kullanılan Kavramlara İlişkin Bulgular

Beceri Düzeyleri	Nitelikli		Orta		Geliştirilmeli	
Öğrenci No	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası	Etkinlik Öncesi	Etkinlik Sonrası
1	5	7	2	7	-	-
2	1	5	2	10	-	-
3	3	5	7	6	-	-
4	0	2	9	6	1	-
5	1	2	10	15	2	-
6	0	2	8	9	-	-
7	0	0	8	9	-	1
8	3	6	4	10	-	-
9	9	16	6	15	-	-
10	8	14	11	9	-	-
11	0	2	17	15	-	-
12	0	0	4	12	-	-
13	13	13	8	11	-	-
14	3	1	3	16	-	7
15	2	3	4	8	-	-
16	5	9	7	20	-	-
17	2	7	7	14	3	-
18	1	8	34	31	1	-
19	3	6	15	17	0	-
20	3	3	14	19	1	-
TOPLAM	62	111	180	259	8	8

Yukarıdaki tablo incelendiğinde etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası her bir öğrencinin zihin haritalarında kullandıkları kavramların nitelikli, orta ve geliştirilmeli olarak sınıflandırıldığı; bu şekilde nitelendirilen kavramlara ilişkin sayısal verilerin tabloda belirtildiği görülür. Sorumluluk değeri ile ilgili etkinlik öncesi ve etkinlik sonrası oluşturulan zihin haritaları incelendiğinde; 20 öğrenciden 15'inde etkinlik sonrasında nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısının arttığı; 4 öğrencide sabit kaldığı, 1 öğrencide ise azaldığı görülmektedir. Tablo öğrencilerin geneli için incelendiğinde, nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısı etkinlik öncesinde 62 iken etkinlik sonrasında 111'e çıktığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, sorumluluk değeri ile ilgili bilgilendirici metinler yazmanın, öğrencilerin konu ile ilgili kullandıkları kavramları çeşitlendirdiği ve niteliğini arttırdığı söylenebilir.

Sorumluluk değeri ile ilgili nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısının etkinlik önsesinde ve etkinlik sonrasında adalet değeri ile ilgili nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısına göre daha az olduğu bulgulanmıştır. Bu durumun, öğrencilerin sorumluluk değeri ile ilgili ön bilgilerinin adalet değerine göre daha az olmasından kaynaklandığı düşünülebileceği gibi, öğrencilerin uygulamaların sürekliliğinden sıkılıp sorumluluk değeri ile ilgili hazırladıkları zihin haritalarını daha az önemsemelerinden de kaynaklandığı düşünülebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazı yazmak, öğrenciler tarafından genel olarak sevilmeyen, sıkıcı bulunan bir etkinliktir. Bunun sebeplerinden birinin yazı yazarken amaç belirlememeleri olduğu söylenebilir. Alandan yazma çalışmaları öğrencilere bir amaç için yazma fırsatı sunar. Yapılan çalışmada, yazdıkları metnin, bilgilendirici metin olmasının öğrencilerin yazdıkları metinle alakalı kendilerini sorumluluk sahibi hissetmelerine sebep olduğu gözlemlenmiştir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse; öğrenciler, yazdıkları metnin okuyucuya bilgi verme amacı taşıdığını düşündükleri için metinde kullandıkları ifadeleri dikkatle seçmişlerdir. Yapılan çalışma yazma amacı belirlemelerini sağladığı için önemli görülmektedir. Yazmayı öğrenmek ve iyi yazabilmek öğrencilerin okul başarısını arttırdığı gibi hayat başarısını da arttırmaktadır. Ayrıca yazı yazmak, öğrencilerin bilgileri öğrenmesi için iyi bir yoldur **Geçersiz kaynak belirtildi.**. Bu çalışmada da öğrencilerin yazı yazarak daha iyi öğrendikleri gözlemlenmiştir. Yazılarını net bir şekilde ifade edebilen öğrencilerin düşünceleri de nettir **Geçersiz kaynak belirtildi.**. Araştırmacı gözlem notlarından elde edilen bulgulara göre, öğrenciler adalet ve sorumluluk değeri ile ilgili yazı yazarken konuyu daha derinlemesine öğrenmiş; kendi aralarında tartışırlarken ise kavram kargaşaları ortadan kalkmış ve düşünceleri netleşmiştir. Bu durum yazılarına da yansımıştır. Zihin haritalarında nitelikli olarak değerlendirilen kavram sayısının artmasının konu ile ilgili düşüncelerinin netlik kazanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerde genel olarak son testte, ön teste göre zihin haritalarında kullanılan kavramsal çeşitlilik ve kavramların niteliği açısından gelişme gözlemlenmiştir. Öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin farklılaşmaktadır. Araştırma sürecinde ve bilgilendirici metin yazma sürecinde aktif olan öğrencilerin son testte hazırladıkları ürünlerin oldukça nitelikli olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Öğrencilerle farklı derslerde bilgilendirici metinler yazma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin sınıf ortamından farklı ortamları da ders ortamı olarak kullanması sağlanabilir.
- Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek için öğretmen rehberliğinde araştırma çalışmalarına katılmaları sağlanabilir.

- Zihin haritası hazırlama etkinliği farklı derslere yerleştirilerek öğrencilerin çalışmalarına renkler ve resimler katmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Dalporto, D. (2016). *Writing Across the Curriculum: What, How and Why.* 06 07, 2016 tarihinde http://www.weareteachers.com. adresinden alındı

Guzzetti, B. J. (2002). *Literacy in America An Encyclopedi of History, Theory and Practice* . California: ABC CLIO.

OECD. (tarih yok). *PISA 2015 DRAFT READING LITERACY FRAMEWORK.* 06 06, 2016 tarihinde www.oecd.org. adresinden alındı

Peha, S. (2016). *Writing Across the Curriculum.* 06 08, 2016 tarihinde www.ttms.org. adresinden alındı

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.



OYUN İLE KELİME ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN KELİME KAZANIMINA ETKİSİ

Erol Duran, Uşak Üniversitesi, erol.duran@usak.edu.tr

Asım Arı, Uşak Üniversitesi, ari@ogu.edu.tr

Tufan Bitir, Uşak Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, tufan_bitir@hotmail.com

Öz

Çocuklarda zeka göstergesi olarak tanımlanan, yetişkinlerde ifade gücünü ortaya koyan kelime bilgisi, bireyin konuşmaya ve yazmaya başladığı günden itibaren lazım olagelmiştir. Bireylerin kelime bilgisi, kelime hazinesinin gelişmiş olması onların daha etkin ifade gücüne sahip olmalarını sağlar. Bu vesileyle, ifade gücü iletişim becerisinin gelişimini de destekleyecektir. İletişim becerisi ise çağımız insanında olması gereken en önemli becerilerdendir.

Kelime hazinesinin geniş olması önemli olduğu için, okul ve öğretmene de bu hususta önemli görevler düşmektedir. Kelime her yerde öğrenilebilir; kelime hazinesi her yerde geliştirilebilir. Ancak bu öğrenme ve geliştirmeler için en uygun ortamlar ders ortamlarıdır. Özellikle de Türkçe dersleri, kelime öğrenimi ve kelime hazinesi gelişimi için en ideal derslerdir.

Kelime öğretimi, erken yaşlarda başlatılmalıdır. Bebeklik ve çocukluk döneminde kelime öğretimi kesinlikle ihmal edilmemelidir. Bu yazı bireyin çocukluk evresindeki kelime öğretimi dönemi ile sınırlandırılmıştır.

Çocukların yapmaktan en çok zevk aldıkları etkinlik oyundur. Oyunlar, çocukların fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyolojik gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte, onları eğlendirir. Çocuklar tarafından eğlenceli bulunan ve yapılmaktan zevk alınan oyunların kelime öğretiminde etkili olup olmayacağı hususu araştırmacıda merak uyandırmıştır. Bu araştırma bu sebeple yapılmıştır. Bu çalışmada, oyun ile kelime öğretim yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime kazanımlarına etkisi açıklanmaya çalışılacaktır.

Abstract

Defined as indicators of intelligence in children, puts forth the power of expression in adult vocabulary, the individual is necessary since it was talking and start writing. Individuals vocabulary, have developed vocabulary It ensures that has the power to express their more effective. In this way, expression will also support the development of the power of communication skills. Communication skills our age is one of the most important skills you need to be in person.

Because it is important to have a rich vocabulary, important role in this respect also to schools and teachers is decreasing. Words can be found everywhere; vocabulary can be developed anywhere. However, these are the most appropriate environment for learning and learning environment for development. Especially Turkish lessons, for the development of vocabulary and vocabulary are the ideal course.

Word education should start at an early age. Word during infancy and childhood education should not be neglected. This text is limited to word teaching period in an individual's childhood.

Activities they most enjoy doing is game for children. Games, children's physical, mental, psychological and social development, but also contribute to, entertain them. And received by children who enjoy doing fun games whether the word is effective in teaching has aroused curiosity in research. This research has been done

for this reason. In this study, the game will be explained with words teaching elementary school fourth graders effect on the achievements of the word.

GİRİŞ

Kelime ve Önemi

Kişiler arası iletişim kurma ihtiyaçları hızla arttığı günümüzde, teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim kurulacak alanlar da artmıştır. Bireylerin sağlıklı iletişim kurmaları için dil becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bunun için, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri; okuduklarını ve duyduklarını doğru anlayabilmeler gerekmektedir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s.146). Bu sebeple dili her yönüyle etkili kullanabilmek için o dil ile ilgili yeterli kelime bilgisine sahip olmayı gerektirir.

Çoğu kaynakta sözcük olarak da kullanılan kelime hakkında literatürde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Türkçe sözlükte (TDK, www.tdk.gov.tr, 2016) kelime , "Anlamı olan ses birliği, söz, sözcük" olarak tanımlanırken, Aksan ise (1990) kelimeyi , "Kelime adını verdiğimiz işaret, bir kavram, bir de ses yönü olan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimidir, dildeki başka öğelere ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir" şeklinde ifade etmiştir. Ergin (1986, s.95) kelimeyi, "Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur" diye tanımlamaktadır. Sözcükler, insan zihninin isteğe bağlı olarak ürettiği yapay göstergelerdir. İnsanoğlu bu yapay göstergeler sayesinde dış dünyanın ayrıştırılarak içselleştirilmesini, algılanmasını ve anlamlandırılmasını gerçekleştirebilmektedir (Yalçın ve Özek, 2006, s.130-131).

Kelime Hazinesi

Bireyin yaşamı boyunca edindiği kelimelerin tamamı kelime hazinesini diğer bir ifade ile sözcük dağarcığını meydana getirir. TDK (2016) sözlüğünde, kelime hazinesi "Bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, söz varlığı, vokabüler, kelime haznesi" biçiminde tarif edilmektedir. Sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir (Güleryüz, 2002, s.13). Bellekte depolanan bu sözcük birikimi dinlemede, konuşmada, okumada ve yazmada insanların iletişimini etkiler. Kelimeler düşünce oluşumunda bir araçtır. Kelimenin yetersizliği fikirlerin ifadesini olumsuz etkiler. "Bireyler sahip oldukları kelime hazinesi kadar geniş düşünebilir ve yine sahip oldukları kelime hazinesi kadar kendilerini doğru ve güzel ifade edebilirler" (Özbay, 2009, s.179).

Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, yorumlama gücü de o kadar ileridir (Barın ve Demir, 2006). Kelime hazinesi zayıf olan kişi duygu ve düşüncelerini ifade ederken hep aynı kelimeleri kullandığı için kısır bir döngü oluşturur ve ifadede zorlanır. Kelime hazinesi zengin olan kişi ise kendini ve duygularını ifade etmekte zorlanmaz. Bu da iletişimi olumlu yönde etkiler. Sözcük dağarcığı, bireyin sosyalleşmesinde ve kendini ifadesinde önemli bir yer tutar. Bu yüzden okullarımızda Türkçe eğitimi uygulamalarında öğrencilerin dil yeterliklerinin geliştirilmesine ve sözcük dağarcığının zenginleştirilmesine yer verilmektedir.

Kelime öğretimi, anadili eğitimi sisteminin önemli bir unsurudur ve kelime dağarcığının geliştirilmesi dil öğretiminden ayrı düşünülemez. Ana dilini edinmekte olan insan, daha çok küçükken tek tek sözcüklerden yola çıkarak bu söz varlığını kazanmaya, giderek onu genişletmeye başlar. Eğitim öğretim döneminde, çalışma yaşamında, yaşadığı sürece yeni yeni kavramlarla karşılaşması, söz varlığının daha da genişlemesini sağlar (Aksan, 2003, s.75). Dil becerilerinin etkili kullanılmasında, sahip olunan kelime hazinesinin önemi büyüktür (Göçer, 2009, s.1026). Özön'e (1967, s. 45) göre dile hâkim olmak, manaları ve değerleri iyi bilinen kelimelerden meydana gelmiş zengin bir kelime hazinesini kazanmış olmak demektir. Kelime öğretiminin amacı öğrencinin kelimeleri aktif olarak öğrenmesi, günlük yaşamında kullanması, kelime bilgi ve becerilerini geliştirerek yaşamına yön vermesidir (Güneş, 2013, s.7).

Okullarda kelime öğretimi, Türkçe derslerinde sistemli bir şekilde yapılmaktadır. İlköğretim Türkçe ders programlarının temel amaçlarından biri sözvarlığının zenginleşmesini sağlamaktır. Bu amaçla kelime öğretimine yönelik olarak 1-5. sınıf 2005 Türkçe programında okuma becerisi içinden "Söz varlığını geliştirme" alt başlığıyla aşağıdaki kazanımlar sunulmuştur:

- ✓ Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
- ✓ Bilmediği kelimelerinin anlamlarını araştırır.
- ✓ Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.
- ✓ Seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturarak okur. (MEB, 2005, s.32).

Kelime Öğretim Yöntemleri

Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimeler farklı etkinliklerle ve tekniklerle aktarılmalıdır. Bu etkinlik ve etkinlikler yaş grubuna, ilgilere ve ihtiyaçlara göre tasarlanmalıdır. Uygun yöntem ve tekniklerle yapılan kelime öğretimi öğrencilerin okuduklarını anlamalarına, anlatmalarına ve kendini doğru ve düzgün olarak ifade etmelerine yardımcı olur. Bu da onların dildeki iletişim sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Kelime öğretimi alanındaki araştırma ve uygulamalar incelendiğinde günümüzde kelime hazinesini genişletmek birçok yöntem ve teknik olduğu görülmektedir Ancak okulda Türkçe dersleri kapsamında kelime öğretimi için sınıf ortamında rahat uygulanması açısından pratik, kolay ulaşılabilir olması açısından ekonomik hem de kısa bir zaman diliminde başarıya ulaştıracak etkili yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan en çok bilinenleri; resimli ya da resimsiz sözlük kullanma, zihin haritası, kavram haritası, beyin fırtınası, görsel kullanma, tekrar, oyun vb.

Oyun İle Kelime Öğretim Yöntemi

Oyun, özellikle çocukluk yıllarında insanın bedensel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunan, duygu ve düşüncelerini ifade edebildiği bir etkinliktir (Dirim, 2000, s.3). Oyun Dil öğretiminde oyunlar ve bulmacalar derse ve iletişime çeşitlilik katarken dersi daha ilginç ve eğlenceli hale getirir (Kaya ve Yapıcı, 2007). Dersin ilginç ve eğlenceli hale gelmesi derse karşı ilgiyi çektiği gibi öğrenmenin de kalıcı olmasını sağlar. Öğretilmesi uzun sürede gerçekleşecek bir kelimeyi oyunla daha kısa bir sürede ve kalıcı olarak öğretmek mümkündür. Oyun etkinlikleriyle öğrenenler kelimeleri farkında olmadan edinirler (Gürdal ve Arslan, 2011, s.2).

Kelimenin temsil ettiği anlam bireyin zihninde oluşmadıkça, kelime soyutluktan kurtarılmış sayılamaz (Acat, 2008). Bu amaçla kelimelerin zihinde somutlaştırılarak kalıcı hale gelmesi için oyunla öğretim etkili bir yöntemdir. Sözcük anlamlarının kalıcılığını sağlayabilme, bilginin bellekte depolanması sırasında bellek işlemlerini işlevsel hale getiren, bilginin geri çağrılmasında anımsama işleminin işlevsel olabilmesini sağlayan uygun yöntem, teknik ve ders malzemelerinin kullanıldığı sınıf içi etkinlikler gerekmektedir (Dilidüzgün, 2014, s.238). Sınıf içi etkinliklerin belki de en etkilisi oyun yöntemiyle öğretimdir. Çünkü bir çocuk için en değerli öge oyundur. Bu yüzden, çalışmamızda oyunun dersin içine adapte edilmesi ile öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştireceği ve oyun ile kelime öğretiminin öğrencilerin kelime kazanımlarına katkı yapacağı söylenebilir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan bilgi toplama aracı ile aracın uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

"Bu çalışma, tek gruplu ön test son test desenli deneysel desen ile desenlenmiştir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Araştırmacı bu amacını gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri (bağımsız değişkenleri) manipüle etmek (değişimleme), iç geçerliği korumak için dışsal (istenmedik) değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapmak durumundadır" (Borg ve Gall, 1989; Hovardaoğlu, 2000; Kerlinger, 1973). Tek grup öntest-sontest desende, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında ise sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Germencik/Ortaklar Mehmet Hüseyin Öncel İlkokulu'nda 4.sınıfta öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmen ve iki alan uzmanı tarafından, öğrencilerin kelimeleri cümle içinde kullanmalarını gerektirecek üçlü likert form kullanılmıştır. Bu formların her birinde toplam onar kelime olup her kelime ile kurulan cümlelerin not karşılığı ise yanlış (0) , kısmen doğru (1), doğru (2) olarak üçlü likert formda belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle hedef kelimeleri oyun yolu ile öğretmek için 2 oyun belirlenmiştir. Oyunlardan ilki olan "Hangi yumurta hangi tavuğun?" adlı oyun araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İkinci oyun ise Talim Terbiye Başkanlığı'ndan edinilen "Bingo" isimli oyundur.

Daha sonra öğrencilere oyun yolu ile öğretilecek ve çalışılması düşünülen kelimeler tespit edilerek kelime listesi oluşturulmuştur. Bu kelime listesi, araştırmanın yapılacağı dönemde derslerde işlenen konulardan seçilmiştir. 4.Sınıf Fen Bilimleri öğrenci ders kitabındaki "Mikroskobik Canlılar Ve Çevremiz" ünitesinde ve 4.Sınıf Sosyal Bilimler öğrenci ders kitabındaki "Üretimden Tüketime" ünitesinde geçen kelimelerden oluşturulmuştur. Sözlükten de yardım alınarak araştırmacı ve iki alan uzmanı ile birlikte kelime listesi hazırlanmıştır. Önce 20 kelimeden oluşan liste, alan uzmanlarının elemesi sonucu 10 kelimeye düşürülmüştür. Kelimeler için 2 tema belirlenmiş ve her tema ile ilgili öğretilmesi hedeflenen 5'er kelime tespit edilmiştir. Her tema için 1 oyun tasarlanmıştır. Kelimeler; enfeksiyon, kolera, fide, lam, loş, ilkel, bütçe, imalat, barınma, mucit olarak belirlenmiştir. Oyunlar ve kelimeler belirlendikten sonra, çalışmanın uygulanacağı okulda 10 şubesi olan 4. Sınıflardan zümre öğretmenlerinin ortak görüşü ile akademik başarısı birbirine denk iki sınıf belirlenmiştir Uygulamaya başlamadan önce öğretilecek kelimeler ile ilgili öğrencilere kelimeleri cümle içinde kullanmalarını gerektirecek üçlü likert form uygulanarak ön testlerin sonuçları alınmıştır. Bir hafta sonra deney grubuna bu kelimelerle ilgili oyunlar, oyun ile kelime öğretimi yöntemi uygulanarak aktarılmıştır. Kontrol grubuna ise bu kelimeler geleneksel olarak kullanılan yöntemlerden olan sözlükten bulma, kelimenin anlamını yazma ve ders kitabından okuma şeklinde verilmiştir. Daha sonra bu kelimelerin hem deney hem de kontrol grubu tarafından ne kadar öğrenildiğini değerlendirmek için 4 hafta sonra aynı sınıflara aynı form son test olarak uygulanmıştır.

Oyun ile kelime öğretiminde uygulanacak olan oyunlardan ilki araştırmacılar tarafından geliştirilen "Hangi Yumurta Hangi Tavuğun?" adlı oyundur. Oyunun amacı, oyuncak yumurtaların içinden çıkan kelimelerin anlamlarının, tahtaya yapıştırılmış olan tavuk resimlerinde yazılı olan kelimelerden hangisine ait olduğunu tahmin etmektir. Öncelikle sınıfta rekabet ortamı oluşturarak derse ilgiyi çekmek ve eğlenceli hale getirmek için 20 kişilik deney grubu öğrencileri 10'ar kişilik iki gruba ayrıldı ve her grup kendine bir grup ismi buldu. Daha önce ön test olarak verilen kelimeler tahtaya tavuk resimleri ile birlikte yapıştırıldı. İçinde kelimelerin anlamlarının yazılı olduğu oyuncak yumurtalar sıra ile öğrenciler tarafından açıldı. Öğrenciler grubun diğer üyeleri ile birlikte yumurtaların içinden çıkan kelimelerin anlamlarının hangi kelimeye ait olduğunun kritiğini yaptılar. Sonra grupta alınan ortak kararla kelimenin anlamını tahtadaki uygun kelime ile eşleştirdiler. Oyun sonunda doğru olarak en çok kelimeyi eşleştirerek en çok puanı toplayan grup yarışmanın kazananı oldu.

Oyun ile kelime öğretiminde uygulanacak olan oyunlardan ikincisi ise "Bingo" adlı oyundur. Bingo oyunu öğrencilerin telaffuzlarını geliştirir, dil öğretiminin renklenmesi ve öğrencilerin motive olması bakımından önemli bir etkinliktir (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006, s.19). Yeni öğretilecek hedef kelimeler öğretmen tarafından tahtaya yansıtılmıştır. Öğretmen, öğrencilerden tahtada yazılı olan kelimelerden 5 tanesini seçip 1. oyun kartına sonraki 5 kelimeyi de 2. oyun kartına yazmalarını istemiştir. Öğretmen, tahtadaki kelimelerden rastgele birini söylemiştir. Öğretmenin söylediği kelime oyun kartında yazılı olan öğrenci "Bingo" şeklinde seslendi ve oyun kartındaki o kelimenin üstünü verilen kelime kâğıdıyla kapattılar. Oyun sonunda kartında kelimeleri en çok bingo yapan öğrenci etkinliği birincilikle tamamlamış olur.

Kontrol grubuna ise hedef kelimelerin anlamlarının geleneksel yöntemlerden olan kelimeyi sözlükten buldurma, anlamını yazdırma ve ders kitaplarından okuma şeklinde verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler, SPSS programına girilmiştir. Elde edilen verilerin analizi tekrarlı ölçümler testi ile yapılmıştır. Bu test, deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin denkliğinin test edilmesi ve yapılan ölçümler arasındaki ardışıklığın ve şans faktörlerinin de dikkate alınmasına olanak sağlamaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen veriler ışında ulaşılan bulgular ve yorumlar Tablo 1-4'te verilmiştir.

Bingo oyununa ilişkin ölçümler arası etki testi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Bingo Oyununa İlişkin Ölçümler arası etki testi (Tekrarlı Ölçümler)

Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı (Tip III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Bingo Oyunu	261061,250	1	261061,250	793,468	,000	1<4 2<4 3<4
Hata	6251,250	19	329,013			

1:kontrol grubu öntest, 2:kontrol grubu sontest, 3: deney grubu öntest, 4: deney grubu sontest

Kelime öğretiminde bingo oyunu kullanımının etkisini tespit etmek amacıyla tasarlanan deneysel desenli uygulama ve ölçüm sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubu öntest puanları (X: 47,750) ile kontrol grubu sontest puanlarının (X: 54,250) farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Benzer şekilde, kontrol grubu öntest puanlarıyla (X: 47,750), deney grubu ön test puanları (X: 46,250) arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara bakarak, deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk düzeyleri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Bingo oyununa ilişkin ölçümlere ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Bingo Oyununa İlişkin Ölçümlere Ait Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Std. Hata	%95 Güven Aralığına Göre	
			Alt Sınır	Üst Sınır
1	47,750	1,969	43,628	51,872
2	54,250	3,446	47,036	61,464
3	46,250	3,496	38,933	53,567
4	80,250	3,932	72,021	88,479

İstatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteren ölçüm sonuçlarına bakıldığında ise, deney grubu son test puanlarının (X:80,250), kontrol grubu öntest (X: 47,750), kontrol grubu sontest (X: 54,250), deney grubu öntest (X: 46,250) puanlarından bariz şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kelime öğretiminde bingo oyununun kullanımının son derece etkili olduğu söylenebilir (Tablo 1, Tablo 2).

Tavuk oyununa ilişkin ölçümler arası etki testi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Tavuk Oyununa İlişkin Ölçümler arası etki testi (Tekrarlı Ölçümler

Farkın Kaynağı	Kareler Toplamı (Tip III)	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Tavuk	239257,813	1	239257,813	855,950	,000	1<4 2<4 3<4
Hata	5310,938	19	279,523			

Kelime öğretiminde tavuk oyunu kullanımının etkisini tespit etmek amacıyla tasarlanan deneysel desenli uygulama ve ölçüm sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubu öntest puanları (X: 45,000) ile kontrol grubu sontest puanlarının (X: 51,250) farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Benzer şekilde, kontrol grubu öntest puanlarıyla (X: 45,000), deney grubu ön test puanları (X: 43,250) arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuçlara bakarak, deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk düzeyleri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Tavuk oyununa ilişkin ölçümlere ait betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Tavuk Oyununa İlişkin Ölçümlere Ait Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Std. Hata	%95 Güven Aralığına Göre	
			Alt Sınır	Üst Sınır
1	45,000	1,919	40,983	49,017
2	51,250	3,750	43,401	59,099
3	43,250	2,623	37,761	48,739
4	79,250	4,140	70,584	87,916

İstatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteren ölçüm sonuçlarına bakıldığında ise, deney grubu son test puanlarının (X: 79,250), kontrol grubu öntest (X: 45,000), kontrol grubu sontest (X: 51,250), deney grubu öntest (X: 43,250) puanlarından bariz şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, kelime öğretiminde tavuk oyununun kullanımının son derece etkili olduğu söylenebilir. (Tablo 3, Tablo 4)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, oyun ile kelime öğretim yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime kazanımlarına etkisi araştırılmıştır. Deney grubu ile ilk yapılan uygulamada (Hangi Yumurta Hangi Tavuğun Oyunu), öğrencilerin kelime kazanım puan ortalamalarının 43,25'den 79,25'e çıktığı görülmektedir. İstatistiksel olarak bu artış anlamlıdır (p= .000).

İkinci uygulamada ise (Bingo Oyunu), öğrencilerin kelime kazanım puan ortalamalarının 46,25'den 80,25'e çıktığı görülmektedir. Bu artış istatistiksel olarak anlamıdır (p=000).

Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında, deney grubuna uygulanan her iki oyun da kelime öğretiminde oldukça etkili olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Benzer bir çalışmada Figen (2004), oyunla kelime öğretimi yönteminde kelimenin oyunlarla öğretilmesinin uzun süreli bellekten çağrılmasında olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Yine ilköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla kelime öğretildiği bir çalışmada Şenol (2007), kelimeleri oyunlarla öğrenen öğrencilerin daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Işık (2016) ise, ilkokul 3.sınıf öğrencilerine kelime öğretiminin akademik başarıya katkısı ile ilgili yaptığı bir çalışmada, deney grubunun akademik başarısı ile kontrol grubunun akademik başarısı arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur (p< 0.05).

Araştırma sonuçları ve benzer çalışma sonuçlarından hareketle oyun ile kelime öğretim yönteminin öğrencilerin kelime kazanımına katkı sağladığı ve kelime öğretiminde oldukça etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, uygulamacılar, ders kitabı yazarları ve araştırmacılar için öneriler getirilebilir. İlkokul öğretmenlerinin kelime öğretimi uygulamalarında oyunla öğretimden faydalanması önerilebilir. Ayrıca ders kitabı yazarlarının da kelime öğretimi etkinlikleri yazarken, Türk halk kültüründe var olan çocuk oyunlarından veya kendilerinin oluşturduğu oyunlardan yararlanmaları tavsiye edilebilir.

Bu çalışmada oyun yöntemi ile kelime öğretimi araştırılmıştır. Bu alanda çalışan araştırmacılar bu yöntemi farklı temalardaki kelimelerle, farklı sınıf öğrencileri ile çalışabilecekleri gibi; oyun yönteminin etkililiğini, kelime öğretimi dışındaki farklı alanlarda (dilbilgisi, kavram öğretimi, vb) test edebilirler.

KAYNAKÇA

Acat, M. B. (2008). Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, (33), 1-16.

Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TTK.

Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyülü Düzen*. Ankara: Bilgi Yayıncılık.

Barın, E. & Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1, Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap

Büyükikiz, K. & *Hasırcı, S.(2013).* Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21): 145-155.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17): 233-258.

Dirim, A. (2000). *İlköğretim Okulları İçin Çocuk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Ergin, M.(1986). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Figen, C.G. (2004). İngilizce Öğrenen Yetişkin Öğrencilere Oyunlarla Kelime Öğretimi. *(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),* Ankara Üniversitesi, Ankara.

Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies*, *4*(4), 1025-1055.

Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A.

Güneş, F. (2013). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1) , 1–24.

Gürdal, A.& Arslan, M. (2011). Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi, 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. May 5-7 2011, Sarajevo.

Işık, İ. (2016). İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Eğitsel Oyunlar İle İngilizce Kelime Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi. *(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*, Bartın Üniversitesi, Bartın.

Kaya, Ü. & Yapıcı, Ş. (2007). *İlköğretim 1. Kademede Oyun Tekniğinin İngilizce Öğretimine Katkısı*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

MEB (2005*). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi

MEB, (2009). *Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi

Özbay, M.(2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitapevi.

Özön, M. N. (1967). *Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Şenol, M. (2007). İlköğretim Okulu Öğrencilerine Oyunlarla Kelime Öğretimi. *(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),* Selçuk Üniversitesi, Konya.
TDK, (2016). Güncel Türkçe Sözlük.(Online Erişim: www.tdk.gov.tr)
Yalçın, S. K. & Özek, F. (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri. *Millî Eğitim*, (*171)*: 130-139.



ZİHİNSEL SÖZLÜĞÜN İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ VE YAZILI ANLATIM BECERİLERİNE YANSIMALARI

Emine AKOSMANOĞLU, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, eminee.akosmanoglu@gmail.com

Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysederya@bartin.edu.tr

ÖZ

İletişimin temel yapıtaşı dil, dilin temel yapıtaşları ise kelimelerdir. Düşünme, kendini ifade etme, soru sorma, öğrenme gibi birçok becerinin kullanımında kelimelerden yararlanılmaktadır. Kelimeler dil, sosyal ve bilişsel becerilerde önemli bir rol oynamaktadırlar. Anne karnında işitme duyusu sayesinde çocuk kelime öğrenimine başlamaktadır. Dünyaya geldikten sonra kelime öğrenimi görme duyusunun da yardımıyla devam etmektedir. Okul çağında ise okuma ile kelime öğrenmeye başlanmaktadır. Öğrenilen tüm kelimeler kişinin zihinsel sözlüğünü oluşturmaktadır. Zihinsel sözlüğün kapasitesi anlamanın yanında sözlü ve yazılı anlatım becerilerini etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı zihinsel sözlüğün ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerine yansımalarının belirlenmesidir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ili Merkez okullarından birinde bulunan 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun rastgele seçilen bir sınıfında araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 13'ü kız 14'ü erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında ilkokul 3. Sınıf öğrencileri ile hikaye tamamlama etkinliği yapılmış ve yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiş, hazırlıksız konuşma etkinliği yapılmış ve sözlü anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda kullandığı kelime sayıları ve kullandıkları farklı kelime sayıları belirlenerek zihinsel sözlüğün sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yansımaları değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin yazılı anlatımda ortalama 88,26 kelime kullandığı, 46,63 farklı kelime kullandığı ve kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının 34,48 ile 81,48 arasında değiştiği ortalama oranın ise 56,16 olduğu, sözlü anlatımda ortalama 36,63 kelime kullandığı, 24,63 farklı kelime kullandığı, kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının 0,00 ile 92,31 arasında değiştiği ortalama oranın ise 66,97 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sözlü anlatımda farklı kelime kullanma becerilerinin yazlı anlatıma göre daha iyi olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin yazılı anlatımda ve sözlü anlatımda erkek öğrencilere göre daha fazla kelime ve daha farklı kelimeler kullandığı fakat farklı kelime kullanma oranlarının birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımda ve sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayıları, farklı kelime sayıları ve kullandıkları farklı kelime sayısının kullandıkları kelime sayısına oranları arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki belirlenmemiştir

Anahtar Sözcükler: Zihinsel sözlük, Yazılı anlatım, Sözlü anlatım.

ABSTRACT

The basic structure of communicating is language; the basic structure of language is words. The using of many skills, such as thinking, self-expression, asking questions, and learning benefit the words. Words play an important role in language, social and cognitive skills. The child starts teaching words with the hearing in the womb. The learning of word continues with the help of sense of sight. The learning word is starting with read at school age. All the words learned are the person's mental dictionary. The capacity of the mental dictionary affects verbal and written skills in addition to understanding.

The aim of this study is to determine that reflected on the written and verbal skills of 3rd-grade students of the mental dictionary. Survey model was used in this study. A working group of research constitute 3rd-grade students in school at the centre of Bartin. Survey was conducted in a randomly selected class of this school. 27 students (13 female and 14 male) participated in the research. In the data collection phase of research, the story complete activity was made and writing skills were evaluated, impromptu speech activity was made and verbal skills were evaluated with 3rd-grade students. The reflection of the mental dictionary of verbal and written skills is evaluated by determining the number of words and the number of different words used in the verbal and written expression of the students. At the end of study, it is determined that students use average 88.26 words, 46.63 different words, and the ratio of the number of words and the number of different words they use is ranged from 34.48 to 81.48 and the average rate is 56.16 in writing expression, students use average 36.63 words, 24.63 different words, and the ratio of the number of words and the number of different words they use is ranged from 0.00 to 92.31 and the average rate is 66.97 in verbal expression. It is observed that the students' ability to use different words on the verbal expression is better than the writing expression. It is determined that female students use words and different words in writing and verbal expression than male students, but the rate of Using different words is similar. It is determined that there is not any statistical relationship between the number of words and the number of different words used by the students and ratio of the number of words and the number of different words used by students in writing and verbal expression.

Keywords: Mental dictionary, writing expression, verbal expression.

GİRİŞ

İletişimin temel yapıtaşı dildir. Güneş (2013, 1) bilgi çağını yaşayan günümüzde eğitimin bir güç olduğunu ve dilin bu güce ulaşmanın önemli bir anahtarı olduğunu savunmaktadır. Dil düşünceleri, sesleri, yazı sembollerini ya da jestleri kullanarak hem sözel hem de sözel olmayan tekniklerle karsıdaki kişi ile anlamlı iletişim kurabilmede kullanılmaktadır (Güven ve Bal, 2000, 13).

Kelimeler dilin temel yapıtaşlarıdır. Düşünme, kendini ifade etme, soru sorma, öğrenme gibi birçok becerinin kullanımında kelimelerden yararlanılmaktadır. Karatay (2007, 142) kelimeleri düşünsel veya simgesel olan varlık ve kavramların ses veya yazı olarak karşılığı şeklinde tanımlar. Güney ve Aytan (2014, 618) kelimelerin anlama ve anlatma becerilerinin gerçekleştiricisi; sorun çözme, eleştirme, ürün ortaya koyma, öğrenme ve öğretme gibi üst düzey zihinsel becerilerin üreticisi olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Barın ve Demir (2006), "kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, yorumlama gücü de o kadar ileridir" düşüncesini savunmaktadır. Yani kelimeler dil, sosyal ve bilişsel becerilerde önemli bir rol oynamaktadırlar.

Anne karnında işitme duyusu sayesinde çocuk kelime öğrenimine başlamaktadır. Dünyaya geldikten sonra kelime öğrenimi görme duyusunun da yardımıyla devam etmektedir. Okul çağında ise okuma ile kelime öğrenmeye başlanmaktadır. Öğrenilen tüm kelimeler kişinin zihinsel sözlüğünü oluşturmaktadır. Güneş (2013, 238) dinleme ve okumayla öğrenilen bütün kelimeler ve ilgili bilgilerin zihinsel sözlüğe aktarıldığını, konuşma ve yazma sırasında bu sözlüğe başvurulduğunu ve kaydedilen kelimeler ve bilgilerin kullanıldığını belirtmektedir.

Açık (2013, 11) araştırmalara göre kişinin sözcük hazinesinin aktif ve pasif olmak üzere iki katmandan oluştuğunu, ilk katman olan pasif katmanın işitme ve okumada kullanılan sözcüklerden oluştuğunu, ikinci katman olan aktif katmanın ise yazma ve konuşmada kullanılan sözcüklerden oluştuğunu belirtmektedir. Jalongo ve Sobolak (2010, akt Güney ve Aytan, 619) pasif kelime hazinesinin aktif kelime hazinesinin yaklaşık dört katı olduğunu ifade eder. Güney ve Aytan (2014, 618) kelime sayısı ve onları kullanabilme becerinin anlamayı doğrudan etkilediğini savunmaktadır. Zihinsel sözlüğün kapasitesi sadece anlamayı değil kişinin kendini ifade etmede yani anlatmada kullandığı sözlü ve yazılı anlatım

becerilerini etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı zihinsel sözlüğün ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerine yansımalarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2009) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı ve etraflıca açıklamayı hedeflediğinden betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın ili Merkez okullarından birinde bulunan 3. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulun rastgele seçilen bir sınıfında araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 13'ü kız 14'ü erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama aşaması

Araştırmanın veri toplama aşamasında ilkokul 3. Sınıf öğrencileri ile hikaye tamamlama etkinliği yapılmış ve yazılı anlatım becerileri değerlendirilmiş, hazırlıksız konuşma etkinliği yapılmış ve sözlü anlatım becerileri değerlendirilmiştir. Hikaye tamamlama etkinliğinde "Benek" isimli metin kullanılmıştır. Etkinlik için bir ders saati süre tanınmıştır. Hazırlıksız konuşma etkinliğinde ise öğrencilerden bir anılarını anlatmaları istenmiştir. Konuşmaları için herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Öğrenciler en fazla 5 dakika konuşmuştur. Konuşmaları ses kaydına alınmıştır. Daha sonra ise bu ses kayıtları yazıya dökülmüştür.

Verilerin analizi

Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda kullandığı kelime sayıları, kullandıkları farklı kelime sayıları belirlenerek zihinsel sözlüğün sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yansımaları değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken, betimsel istatistiklerden ortalama, standart sapma, mod, meyan, minimum ve maksimum değerleri kullanılmıştır. Farklılık olup olmadığına yönelik yapılan analizlerde veri sayısının az olmasından dolayı nonparametrik testler kullanmıştır. Bağımsız gruplarda Mann Whitney-U, bağımlı gruplarda ise Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik analizlerde ise Sperman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Zihinsel sözlüğün ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yansımalarının incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin kullandıkları kelime sayıları ile ilgili betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 23

Öğrencilerin Kullandıkları Kelime Sayıları

	Kelime Sayısı		Farklı Kelime Sayısı	
Değerler	Yazılı Anlatım	Sözlü Anlatım	Yazılı Anlatım	Sözlü Anlatım
N	27	27	27	27
$\bar{X}$	88,26	36,63	46,63	24,63

SS	49,96	29,61	20,03	15,18
Mod	62	0-19-28-29-35-38	36-52	30
Medyan	74	30	48	22
En az kelime	23	0	13	0
En çok kelime	252	149	100	67

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatımda ortalama 88,26 kelime kullandığı, en çok 252 kelime, en az 23 kelime kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları kelime sayıları dağılımında en çok tekrar eden değerin 62 olduğu ve ortanca değerin 74 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözlü anlatımda ortalama 36,63 kelime kullandığı, en çok 149 kelime kullanılmasına karşın herhangi bir şey anlatmamış ya da anlatamamış öğrenciler bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayıları dağılımında en çok tekrar eden değerin 0, 19, 28, 29, 35, 38 olduğu ve ortanca değerin 30 olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde özellikle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin, sözlü anlatım becerilerine göre daha fazla farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatımda ortalama 46,63 farklı kelime kullandığı, en çok 100 kelime, en az 13 farklı kelime kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları farklı kelime sayıları dağılımında en çok tekrar eden değerin 36 ve 52 olduğu ve ortanca değerin 48 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözlü anlatımda ortalama 24,63 farklı kelime kullandığı, en çok 67 kelime kullanılmasına karşın herhangi bir şey anlatmamış ya da anlatamamış öğrenciler bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayıları dağılımında en çok tekrar eden değerin 30 olduğu ve ortanca değerin 22 olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde, sözlü anlatım becerilerine göre farklı kelime kullanmalarının daha fazla farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları farklı kelime sayılarının, kullandıkları kelime sayılarına oranları ile ilgili bilgiler Tablo'2 de gösterilmektedir.

Tablo 24

Farklı Kelime Sayının Kullanılan Kelime Sayısına Oranı

Değerler	Farklı Kelime Sayının Kullanılan Kelime Sayısına Oranı	
	Yazılı Anlatım	Sözlü Anlatım
N	27	27
$\bar{X}$	56,16	66,97
SS	10,52	22,51
En düşük oran	34,48	0,00
En yüksek oran	81,48	92,31

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının 34,48 ile 81,48 arasında değiştiği ortalama oranın ise 56,16 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının 0,00 ile 92,31 arasında değiştiği ortalama oranın ise 66,97 olduğu görülmektedir. Standart sapma değerlerinde

bakıldığında öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının, yazılı anlatımdaki orana göre daha fazla farklılaştığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 25

Kelime Sayılarına Yönelik Analiz Sonuçları

Kelime Sayıları	Anlatım Türü	N	$\bar{X}$	SS	Z	p
Farklı Kelime Kullanma Oranları	Yazılı Anlatım	27	56,16	10,52	-2,763	0,006*
	Sözlü Anlatım	27	66,97	22,51		

*p<0,050

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın (Z=-2,763, p<0,050) bulunduğu belirlenmiştir. Değerler incelendiğinde öğrencilerin sözlü anlatımda farklı kelime kullanma oranlarının ($\bar{X}_{SO}$=66,97) yazlı anlatıma ($\bar{X}_{YO}$=56,16) göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre kullandıkları kelime sayıları ve farklı kelime sayıları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 26

Cinsiyete göre Kullanılan Kelime Sayısı

Kelime Sayıları	Anlatım Türü	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	U	p
Kelime Sayısı	Yazılı Anlatım	Kız	13	96,54	32,41	50,500	0,049*
		Erkek	14	80,57	62,37		
	Sözlü Anlatım	Kız	13	42,15	20,51	45,000	0,025*
		Erkek	14	31,50	36,14		
Farklı Kelime Sayısı	Yazılı Anlatım	Kız	13	51,69	10,16	47,500	0,034*
		Erkek	14	41,93	25,64		
	Sözlü Anlatım	Kız	13	29,54	13,26	42,000	0,017*
		Erkek	14	20,07	15,87		
Farklı Kelime Kullanma Oranları	Yazılı Anlatım	Kız	13	56,07	9,77	90,000	0,961
		Erkek	14	56,25	11,54		
	Sözlü Anlatım	Kız	13	71,29	10,64	87,000	0,846
		Erkek	14	62,95	29,54		

*p<0,050

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları kelime sayısının (U=50,500, p<0,050) ve sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayısının (U=45,000,

p<0,050) öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Değerler incelendiğinde kız öğrencilerin yazılı anlatımda ($\overline{X}_{KYK}$=96,54) ve sözlü anlatımda ($\overline{X}_{KSK}$=42,15) erkek öğrencilere ($\overline{X}_{EYK}$=80,57, $\overline{X}_{ESK}$=31,50) göre daha fazla kelime kullandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları farklı kelime sayısının (U=47,500, p<0,050) ve sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayısının (U=42,000, p<0,050) öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Değerler incelendiğinde kız öğrencilerin yazılı anlatımda ($\overline{X}_{KYF}$=51,69) ve sözlü anlatımda ($\overline{X}_{KSF}$=29,54) erkek öğrencilere ($\overline{X}_{EYF}$=41,93, $\overline{X}_{ESF}$=20,07) göre daha farklı kelimeler kullandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımda kullandıkları farklı kelime sayısının kullandıkları kelime sayısına oranlarının (U=90,000, p>0,050) ve sözlü anlatımda kullandıkları farklı kelime sayısının kullandıkları kelime sayısına oranlarının (U=87,000, p>0,050) öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Değerler incelendiğinde yazılı anlatımda kız öğrencilerin ($\overline{X}_{KYO}$=56,07) ve erkek öğrencilerin ($\overline{X}_{EYO}$=56,25) neredeyse aynı oranda farklı kelime kullandıkları ve sözlü anlatımda ise kız öğrencilerin ($\overline{X}_{KSO}$=71,29) kullandıkları farklı kelime sayısının kullandıkları kelime sayısına oranlarının erkek öğrencilere ($\overline{X}_{EYO}$=62,95) göre daha yüksek gibi görünmesine karşın benzer oldukları belirlenmiştir.

Anlatım türüne göre öğrencilerin kullandıkları kelime ve kullandıkları farklı kelime sayıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 27

Anlatım Türüne göre Kelime Sayıları

Kelime Sayıları	Anlatım Türü		Yazılı Anlatım	Sözlü Anlatım
Kelime Sayısı	Yazılı Anlatım	r	1,000	0,125
		p		0,533
		N	27	27
	Sözlü Anlatım	r	0,125	1,000
		p	0,533	
		N	27	27
Farklı Kelime Sayısı	Yazılı Anlatım	r	1,000	0,026
		p		0,899
		N	27	27
	Sözlü Anlatım	r	0,026	1,000
		p	0,899	
		N	27	27
Farklı Kelime Kullanma Oranları	Yazılı Anlatım	r	1,000	0,200
		p		0,318
		N	27	27
	Sözlü Anlatım	**r**	0,200	1,000
		p	0,318	
		N	27	27

p>0,050

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımda ve sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayıları (r=0,125, p>0,050), farklı kelime sayıları (r=0,026, p>0,050) ve kullandıkları farklı kelime sayısının kullandıkları kelime sayısına oranları (r=0,200, p>0,050) arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki belirlenmemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda öğrencilerin yazılı anlatımda ortalama 88,26 kelime kullandığı, 46,63 farklı kelime kullandığı ve kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının 34,48 ile 81,48 arasında değiştiği ortalama oranın ise 56,16 olduğu, sözlü anlatımda ortalama 36,63 kelime kullandığı, 24,63 farklı kelime kullandığı, kullandıkları farklı kelime sayılarının kullanılan kelime sayısına oranlarının 0,00 ile 92,31 arasında değiştiği ortalama oranın ise 66,97 olduğu belirlenmiştir. Kurudayıoğlu'nun (2011) yaptığı çalışma ile 6.,7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ortalama 48 ile 177 kelime, 15 ile 39 arasında farklı kelime kullandığı ve kelime hazinesi katsayısının 0,19 ile 0,36 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Öğrencilerin sözlü anlatımda farklı kelime kullanma becerilerinin yazlı anlatıma göre daha iyi olduğu görülmüştür. Özbay ve Melanlıoğlu (2008, 34) aktif kelimelerin sayısının, pasiflere göre daha az olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında Akyol (2005, 151-153) dokuz yaşına geldiğinde öğrenci konuşma ve dinlemede 10.000 sözcüğü kullanabileceğini ancak bu 10.000 sözcüğü yazılı dilde kullanmasının henüz mümkün olmadığını belirtmektir. Ayrıca Nalıncı (2000, 130-131) gün içinde iletişim için ayrılan zamanın %45'ini dinleyerek, %30'unu konuşarak, %16'sını konuşarak ve %9'unu yazarak geçirdiğimizi belirlemiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında öğrencilerin sözlü anlatımda daha fazla farklı kelime kullanmaları beklenen bir durum olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin yazılı anlatımda ve sözlü anlatımda erkek öğrencilere göre daha fazla kelime ve daha farklı kelimeler kullandığı fakat farklı kelime kullanma oranlarının birbirine benzer olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda kız ve erkek öğrencilerin kelime dağarcığının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılırken (İpek, 2006; İpek ve Bilgin, 2007), bazılarında ise kız öğrencilerin (Cesur, 2005; Temur, 2006; Duru, 2007; Hancı, 2007; Tuğyan, 2010, Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013) az bir kısmında ise erkek öğrencilerin (Çabaz, 2007; Öztekin, 2008; Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010) kelime dağarcıklarının daha zengin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Pilancı'nın (2009) çalışmasında belirlediği gibi öğrenciler kelime dağarcığında bulunan kelimelerin tamamını aktif olarak kullanamamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin kelime dağarcığını belirleme çalışmaları dolaylı ölçümlerden oluşmaktadır. Fakat ne olursa olsun araştırmanın sonucuna uygun olarak literatürde kız öğrencilerin kelime dağarcığının daha iyi olduğunu belirtilen araştırma sayısı fazladır.

Öğrencilerin yazılı anlatımda ve sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayıları, farklı kelime sayıları ve kullandıkları farklı kelime sayısının kullandıkları kelime sayısına oranları arasında istatistiksel olarak herhangi bir ilişki belirlenmemiştir

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak;

- Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayılarının ve farklı kelimelerden yararlanma düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, sınıf ortamında bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması,
- Erkek öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayılarının ve farklı kelimelerden yararlanma düzeylerini yükseltecek çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi,
- Dil becerileri birbirinden ayrı düşünülemeyeceğinden konuşma ve yazma becerileri arasındaki ilişkilerin başka çalışmalarda incelenmesi,

Önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2013). *Temel Türkçe (A1/ A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Denemesi*. 28.06.2016 tarihinde http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acil_temel_turkce_soz_dagarcigi.pdf adresinden indirilmiştir.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1, Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.

Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması (Kastamonu ilinde bir inceleme).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Kırklareli/Merkez Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Erol Ofset.

Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Sivaslı Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (5), 617-628.

Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitim, 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler*. İstanbul: EPSİLON.

Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak/Banaz Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

İpek, N. (2006). *İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi, *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Değerlendirme. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1797-1808.

Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma.* Ankara: Ümit Yayınları.

Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Düzce/Akçakoca İlçesi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Pilancı, H. (2009). 7-9 Yaş Arasındaki Türk Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9), 348-357.

Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma (Uşak/Eşme Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal Gelişim Gösteren ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı ile Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.



SINIF EĞİTİMİ LİSANSÜSTÜ ARAŞTIRMALARINDA KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİN ANALİZİ

Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysederya@bartin.edu.tr

ÖZ

Bilimsel bilginin oluşmasında bilimsel yöntemler ölçüt olarak kullanılır. Bilimsel süreçler sonucunda elde edilen bilgiler bilimsel bilgi olarak tanımlanabilmektedir. Bilimsel bilgiler oluşturulurken kullanılan yöntem ve teknikler oldukça önemlidir. Yapılan bilimsel araştırmanın amacına uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesi araştırma sonuçları doğrudan etkilemektedir. Özellikle yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarıyla verilen eğitimin güçlü yönleri ve zayıf yönleri ortaya konulur. Bu çalışmalarla elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirilerek eğitim daha verimli hale getirilmeye çalışılır. Bu anlamda çalışmalarda kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin yanı sıra kullanılan veri toplama araçlarının da bilimsel süreçlere uygun olması, doğru sonuçlara ulaşmak için önemlidir.

Bu araştırmanın amacı sınıf eğitimi lisansüstü araştırmalarında kullanılan okuduğunu anlama becerisi ölçme değerlendirme tekniklerinin analiz edilmesidir. Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Yükseköğretim Kurumu tarafından Türkiye'de yapılmış lisansüstü çalışmaları içeren Ulusal Tez Merkezi'nde 24.12.2015 tarihinde ulaşılan sınıf eğitimi alanında yapılmış 969 yüksek lisans ve doktora tezi üzerinde inceleme gerçekleştirilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğü ve erişim izni olan 24 lisansüstü çalışma araştırma örneklemine alınmış ve bu çalışmaların ölçme değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Bu çalışmaların 14'ü yüksek lisans, 10'u doktora düzeyindedir. Araştırma sonunda lisansüstü çalışmalarda okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde en fazla çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı, az kısmında açık uçlu sorulardan oluşan sınavların kullanıldığı, sadece bir çalışmada her iki yöntemin bir arada kullanıldığı, veri toplama araçlarının ya da ölçme yöntemlerinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında açık uçlu veri toplama araçlarının ve doktora düzeyindeki çalışmaların daha sorunlu olduğu, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda ölçümü yapılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmediği, okuduğunu anlama becerisinin merkezi eğilim ve merkezi dağılım istatistiklerine göre değerlendirilmesinde herhangi bir ölçüt geliştirilmediği, okuduğunu anlama becerisinin ölçüte göre değerlendirilmesinde aynı sınıflamaların kullanıldığı fakat her sınıflamanın farklı bir ölçüte göre yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Lisanüstü çalışmalar, Okuduğunu anlama becerisi, Ölçme Değerlendirme.

ABSTRACT

Scientific methods used as a criterion in the development of scientific knowledge. Information obtained as a result of scientific processes can be defined as scientific knowledge. The methods and techniques used to create scientific knowledge are very important. To determine the appropriate methods and techniques for the purpose of scientific research directly effect to result. Especially, the strengths and weaknesses of the course are put forth with the measurement and evaluation work was done. Education is trying to become more efficient by developing recommendations based on the results obtained in this study. In this sense, it is important that also comply with the scientific process of assessment and evaluation methods and techniques used in studies as well as data collection tools used to achieve the right results.

The aim of this study is to analyse the reading comprehension skills of measurement and evaluation techniques used in graduate research in the field of Primary Education. The descriptive model was used in this study. The data in the research was collected via document analysis. In accordance with the aim of the study, the study was conducted on 969 masters and doctoral thesis achieved on 24.12.2015 in the field of Primary Education on National Thesis Center included all graduate research prepared in Turkey by the Council of Higher Education. 24 graduate studies measured read comprehension skills and access with permission taken the sample, and the assessment methods of these studies have examined. 14 of these studies are master degree and 10 of these studies are doctoral degree. At the end of study, It was determined that using of multiple-choice test is most often for measuring comprehension read success in graduate studies, using the test consisting of open-ended questions is low frequency, only one study in which both methods are used together, in data collection tools or methods of measuring of the reliability and validity studies, the open-ended data collection tools and studies at doctoral level are more problematic, reading comprehension skills measured didn't evaluate in the majority of studies, any criteria didn't develop in the evaluation of reading comprehension skills according to the central tendency and the central distribution statistics, It is using the same classification, but each classification is made based on different criteria in the evaluation of reading comprehension skills according to the criteria.

Keywords: Graduate research, Reading comprehension skills, Measurement and evaluation.

GİRİŞ

Yüzyıllardır insanlar, yaşadıkları ortama karşı bir merak duymakta ve daha rahat yaşam koşullarına sahip olabilmek için ortamı değiştirme ihtiyacı duymaktadır. Bu merak sonucunda insanlar öncelikle olağan sayılan olayları etkileyen değişkenleri, olayların nedenlerini ve sonuçlarını incelemeye başlamıştır. Daha iyi koşullarda yaşamak için ortamı değiştirme isteği ise deneme yanılma yöntemiyle etkili olan değişkenleri değiştirmeye, olayların sonuçlarını tahmin etmeye ve denemeye yani deney yapmaya sebep olmuştur. Yapılan her çalışmayla birlikte yaşam ve yaşanılan ortamla ilgili bilgiler artmaya ve bilim dalları oluşmaya başlamıştır. Bilim; Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2006) "belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkan, belli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci" olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel bilginin oluşmasında bilimsel yöntemler ölçüt olarak kullanılır. Bilimsel süreçler sonucunda elde edilen bilgiler bilimsel bilgi olarak tanımlanabilmektedir.

Tarih boyunca oluşturulan bilimsel bilgiler, bu bilgilerin oluşmasını sağlayan yöntemler ve beceriler eğitimin her basamağında yürütülen öğretimin konusunu oluşturmaktadır. Bu bilgi ve beceriler, günlük yaşantı içerisinde kullanılacak düzeydedir. Diğer eğitim kurumlarından farklı olarak üniversitelerin misyonu her ne kadar mezun ettiği öğrencilerine bir meslek ve statü kazandırma gibi görünse de temel olarak bilimsel araştırma faaliyetlerini yürütmek, toplumun yararı için bilgi üretmek, ürettiği bilgiyi yaymaktır (Karadağ, 2009). Bilim insanı yetiştirme görevi üniversitelerin lisansüstü programları aracılığıyla olmaktadır. Lisansüstü Eğitim, Yüksek Lisans, Doktora ve sanat dallarında yapılan Sanatta Yeterlik programlarından oluşur (YÖK, 1996). Lisansüstü eğitim sonucu hazırlanan yayınlar bilime ve literatüre katkı sağlamaktır. Bu bakımdan bu aşamada yapılan yayınların büyük önemi bulunmaktadır. Çünkü bu aşamalarda yapılan çalışmalar sonucunda bilimsel bilgiler elde edilmektedir.

Dil kişilerin çevresindekileri anlamaları, başkaları ile iletişim kurmalarını ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan en önemli araçtır. Güneş (2013, 1) bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitimin bir güç olduğunu ve dilin bu güce ulaşmada en önemli anahtar olduğunu vurgulamaktadır. Birey okuma ve dinleme becerilerini kullanarak çevresindekileri anlamakta, konuşma ve yazma becerilerini kullanarak kendisini ifade etmektedir. Çevreden bilgi almak için kullanılan becerilerden biri olan okuma becerisi okula başladıktan sonra geliştirilen ve kişinin bağımsız öğrenmesini sağlayan bir beceridir. Kişi okuma becerisi sayesinde farklı bir bireye ihtiyaç duymadan kendi öğrenmesini yazılı kaynaklar aracılığıyla gerçekleştirmektedir.

Yazılı kaynakların öğrenme aracı olarak kullanılmasında okuma becerisinin yanında okuduğunu anlama becerisi de önemlidir. Bu bakımdan okuma ve okuduğunu anlama becerisi temel beceriler arasında sayılmaktadır. Okuma becerisini kazanmış birey ile okuduğunu anlama becerilerini kazanması için çeşitli etkinlikler yapılmakta, kişinin bu becerisi ölçülüp değerlendirilmektedir. Bu çalışmalar eğitim hayatı boyunca sürmektedir.

Ölçme değerlendirme çalışmaları eğitimin hayatında önemli yer tutmaktadır. Ölçmenin bir betimleme işlemi olduğunu belirten Tekin (2000, 31) belirli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme ise Tekin (2000, 39) tarafından bir yargılama işlemi olarak açıklanmakta, elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmak olarak tanımlanmakta ve ölçümlerden bir anlam çıkartmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçütle karşılaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme çalışmaları ile sadece bireyler değil eğitim sürecinin tamamı değerlendirilmektedir. Sadece kişinin beceriyi kazanıp kazanmadığı değil aynı zamanda eğitimin yeterliliği, öğreticinin yeterliliği gibi faktörlerde değerlendirme sonuçlarına yansımaktadır. Bu bakımdan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ölçme amacına uygun seçilmesi oldukça önemlidir. Özellikle yapılan bilimsel araştırmalarda amaca uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesi araştırma sonuçları doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf eğitimi lisansüstü araştırmalarında kullanılan okuduğunu anlama becerisi ölçme değerlendirme tekniklerinin analiz edilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Karadağ, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı doğrultusunda Yükseköğretim Kurumu tarafından Türkiye'de yapılmış lisansüstü çalışmaların içeren Ulusal Tez Merkezi'nde 24.12.2015 tarihinde ulaşılan sınıf eğitimi alanında yapılmış 969 yüksek lisans ve doktora tezi üzerinde inceleme gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ile ilgili araştırmalar örnekleme alınmıştır. Araştırmanın evreni ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 28

Araştırmanın Evreni

Düzey/Alan	Sınıf Öğretmenliği		Türkçe Öğretimi		Okuduğunu Anlama	
	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	859	88,7	147	80,8	19	63,3
Doktora	109	11,3	35	19,2	11	36,7
Toplam	968	100,0	182	100,0	30	100,0

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde sınıf eğitimi alanında yapılan 859 (%88,7) yüksek lisans ve 109 (%11,3) doktora çalışmasının, 147 (%80,8) yüksek lisans, 35 (%19,2) doktora düzeyinde olmak kaydıyla 182 Türkçe Öğretimi alanında yapılmış lisansüstü çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenliği alanında yapılan lisansüstü

çalışmaların %18,8'inin Türkçe Öğretimi alanında yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların 19'u (%63,3) yüksek lisans, 11'i (%36,7) doktora düzeyinde olmak kaydıyla 30'unun okuduğunu anlama başarısının ölçüldüğü çalışmaları oluşturduğu görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenliği alanında okuduğunu anlama başarısının ölçüldüğü lisansüstü çalışmaların Türkçe Öğretimi alanında yapılan çalışmaların %16,5'ini, tüm çalışmaların ise %3,1'ini oluşturduğu görülmektedir.

Yapılan incelemede örnekleme alınması planlanan 6 çalışmaya ulaşım izni olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan %20'lik bir kayıp yaşanarak 24 lisansüstü çalışma araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine ait ayrıntılı bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 29.

Araştırmanın Örneklemi

Örneklem	Sayı (N)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	14	58,3
Doktora	10	41,7
Toplam	24	100,0

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde araştırma örnekleminde 14 (%58,3) yüksek lisans düzeyinde, 10 (%41,7) doktora düzeyinde olmak kaydıyla 24 çalışma okuduğunu anlama ölçme değerlendirme yöntemi açısından incelenmiştir.

Veri Toplama Aşaması

Örnekleme alınan 24 çalışma Ulusal Tez Merkezi'nden dijital olarak kaydedilmiştir. Her çalışmanın araştırmanın amacı, yöntem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulgular ve yorumlar ile ekler bölümleri incelenerek okuduğunu anlama başarısını ölçme değerlendirmede kullanılan veri toplama araçları belirlenmiş ve bu araçlarla ilgili verilen bilgiler incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden frekans ve yüzde kullanılmıştır. Çalışmalara yönelik inceleme sonuçları verilirken çalışmaların kodları kullanılmış, bazı durumlarda çalışmanın kimliğinin ortaya çıkmaması için atıf verilmekten kaçılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonucunda elde edilen veriler lisansüstü çalışmalarda kullanılan ölçme yöntemi ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirmek için kullanılan değerlendirme yöntemleri olarak iki başlık altında incelenmiştir.

1. Ölçme Yöntemleri

Bu bölümde lisansüstü çalışmalarda kullanılan okuduğunu anlama becerisini ölçme yöntemi incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 30

Lisansüstü Çalışmalarda Kullanılan Ölçme Yöntemi

Ölçme yöntemi	Düzey	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Çoktan seçmeli	Yüksek Lisans	11	73,3	15	62,5

	Doktora	4	26,7		
Açık uçlu	Yüksek Lisans	2	25,0	8	33,4
	Doktora	6	75,0		
Her iki yöntem	Yüksek Lisans	1	100,0	1	4,1
Toplam				24	100,0

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde lisansüstü çalışmaların 15'inde (%62,5) okuduğunu anlama başarısının ölçülmesi için çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı, 8'inde (%33,4) açık uçlu sorulardan oluşan sınavların kullanıldığı, 1'inde (%4,1) ise her iki yöntemin de kullanıldığı belirlenmiştir. Veriler lisansüstü çalışmalarda okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde en fazla çoktan seçmeli testlerin kullanıldığını, az kısmında açık uçlu sorulardan oluşan sınavların kullanıldığını, her iki yöntemin ise sadece 1 çalışmada kullanıldığını göstermektedir.

Çalışmaların düzeyine göre kullanılan yöntemler incelendiğinde, okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı 15 çalışmanın 11'inin (%73,3) yüksek lisans, 4'ünün (%26,7) doktora düzeyinde olduğu, açık uçlu sınavların kullanıldığı 8 çalışmanın 2'sinin (%25,0) yüksek lisans, 6'sının (%75,0) doktora düzeyinde olduğu ve her iki yöntemin kullanıldığı 1 çalışmanın yüksek lisans düzeyinde yapılmış çalışma olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde çalışmanın düzeyi yükseldikçe açık uçlu sınavların kullanıldığını göstermektedir.

Yapılan incelemeler sırasında veri toplama araçları bölümü incelendiğinde, bu bölümde olması gereken ölçme aracının geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bilgilerin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, çalışmaların veri toplama araçlarının uygunluğu ile ilgili çalışma yapmayı gerektirmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4'te ayrıntı biçimde verilmektedir.

Tablo 31

Lisansüstü Çalışmalarda Veri Toplama Aracının Uygunluğu

Ölçme yöntemi	Düzey	Sayı (N)	Uygun veri toplama aracı		Toplam Uygunluk	
			Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Çoktan seçmeli	Yüksek Lisans	11	10	90,9	12	85,7
	Doktora	4	2	50,0		
Açık uçlu	Yüksek Lisans	2	1	50,0	4	50,0
	Doktora	6	3	50,0		
Her iki yöntem	Yüksek Lisans	1	1	100,0	1	100,0
Toplam			24		17	70,8

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde lisansüstü çalışmalarda kullanılan 15 çoktan seçmeli testin 12'sinin (%85,7), 8 açık uçlu sınavın ise sadece 4'ünün (%50,0) geçerlik ve güvenirliği ile ilgili uygun bir biçimde bilgi verildiği görülmüştür. Her iki yöntemin kullanıldığı çalışmada ise veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği ile ilgili uygun bir

biçimde verildiği görülmüştür. Okuduğunu anlama becerisinin çoktan seçmeli testler aracılığıyla ölçüldüğü çalışmalardan yüksek lisans düzeyinde olanlarda %90,9'luk uygunluk oranı yakalanırken doktora düzeyindeki çalışmalarda uygunluk oranının %50,0'de kaldığı, açık uçlu sınavlar aracılığıyla ölçüldüğü çalışmalardan hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde olan çalışmalarda %50,0'lik uygunluk oranının yakalandığı görülmektedir. Bu durum, veri toplama araçlarının ya da ölçme yöntemlerinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında açık uçlu veri toplama araçlarının ve doktora düzeyindeki çalışmaların daha sorunlu olduğunu göstermektedir.

Yapılan hatalar incelendiğinde aşağıdaki hatalarla karşılaşılmıştır:

- TY22 olarak kodlanan yüksek lisans düzeyindeki çalışmada hazırlanan çoktan seçmeli testin güvenirlik ve geçerliğinin belirlenmesi için herhangi bir çalışma yapılmadığı,
- TY19 olarak kodlanan yüksek lisans düzeyindeki çalışmada kullanılan açık uçlu sınavın basit ve derinleme anlama sorularından oluştuğu, soruların hazırlanmasında uzman görüşü alındığı, puanlamada kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı ile ilgili bilgi verildiği, her soru için madde analizi yapıldığı fakat güvenirliğe ait bilgi verilmediği,
- TY23 olarak kodlanan yüksek lisans düzeyindeki çalışmada kullanın açık uçlu sınava ait sorular, uzman görüşüşüne sunularak geçerlik sağlanmaya çalışıldığı, fakat puanlamanın kimin tarafından yapıldığı, neye göre yapıldığı belirtilmediği gibi puanlamanın güvenirliği ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı,
- TD8 olarak kodlanan doktora düzeyindeki çalışmada hazırlanan çoktan seçmeli testin güvenirliğinin belirlenmesinde croanbach alpha katsayısının kullanıldığı,
- TD17 olarak kodlanan doktora düzeyindeki çalışmada hazırlanan çoktan seçmeli testin madde analizi sonuçlarının verildiği, güvenirlik analizi sonuçlarına yer verilmediği,
- TD5 olarak kodlanan doktora düzeyindeki çalışmada hazırlanan açık uçlu sınavda, kullanılan her metinde basit anlama ve derinlemesine anlama olmak üzere 6 soru sorulduğu, sorular için uzman görüşü alındığı, açık uçlu soruların değerlendirilmesinde derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanıldığı fakat puanlama güvenirliği hesaplanmadığı,
- TD18 olarak kodlanan doktora düzeyindeki çalışmada kullanılan açık uçlu sınavda, basit ve derinleme anlama sorularının sorulduğu belirtildiği, puanlamada kullanılacak derecelendirilmiş puanlama anahtarı ile ilgili bilgi verildiği fakat soruların hazırlanma aşaması ve nitelikleriyle ilgili bilgi verilmediği, kullanılan sorularla ilgili uzman görüşü alınmadığı, planlamacıların ortak kanaatine göre puanlamanın yapılmasına karşılık güvenirlik ile ilgili herhangi bir değer verilmediği,
- TD21 olarak kodlanan doktora düzeyindeki çalışmada, 4'ü basit anlama 6'sı derin anlamayı ölçen sorulardan oluşan açık uçlu sınavın değerlendirilmesinde derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanıldığı, sınavda kullanılan metinler için uzman görüşü alındığı fakat kullanılan sorular için uzman görüşü alınıp alınmadığına yönelik herhangi bir bilgi olmadığı gibi puanlama güvenirliği ile ilgili bilginin de bulunmadığı belirlenmiştir.

2. Değerlendirme Yöntemi

Bu bölümde lisansüstü çalışmalarda kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirme yöntemi incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5'te ayrıntılı olarak gösterilmektedir.

Tablo 32

Lisansüstü Çalışmalarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi

Değerlendirme Durumu		Düzey	Sayı (N)	Yüzde (%)	Sayı (N)	Yüzde (%)
Değerlendirme Yapılan	Ölçüte göre	Yüksek Lisans	1	25,0	4	16,7
		Doktora	3	75,0		
	Merkezi Eğilim ve Merkezi Dağılım İstatistiklerine Göre	Yüksek Lisans	3	100,0	3	12,5
		Doktora	0	0,0		
Değerlendirme Yapılmayan		Yüksek Lisans	10	58,8	17	70,8
		Doktora	7	41,2		
Toplam					24	100,0

Tablo 5'teki değerler incelendiğinde 17 (%70,8) (10'u yüksek lisans, 7'si doktora düzeyindeki) çalışmada ölçümü yapılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmediği görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde ölçümü yapılan okuduğunu anlama becerisinin bağısız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız değişkenle ilişkisinin olup olmadığı, varsa düzeyinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmış ya da deneysel desene uygun olarak kontrol ve deney gruplarında düzeyinin değişip değişmediği belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Yapılan incelemede öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi puanlarını değerlendirme amacıyla başlanan yüksek lisans düzeyindeki çalışmada değerlendirmenin, sınavdaki her soruyu doğru cevaplayan öğrencilerin sayısını vererek en kolay ve en zor soruların belirlenmesi ile bitmesinden dolayı çalışma değerlendirme yapılmayan kategorisinde değerlendirilmiştir.

Ölçümü yapılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirildiği çalışmaların (yüksek lisans düzeyinde) 3'ünde (%12,5) ise merkezi eğilim ya da dağılım ölçümlerine dayılı değerlendirmenin yapılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda ise genel amaç okuduğunu anlama düzeyi testinden alınan puanların ortalamasının, testten alınabilecek puanların orta noktasıyla karşılaştırılması ve düşük, orta yüksek düzey olarak sınıflandırılmasıdır. Yapılan incelemede bu karşılaştırma için ortalama, standart sapma, medyan, mod gibi ölçütler kullanılarak herhangi bir ölçütün oluşturulmadığı görülmüştür. Değerlendirme sadece görünüşe göre yapılmıştır. Sadece bir çalışmada puan aralıkları belirlenerek öğrencilerin aldıkları puanların bu puan aralıklarına göre frekans tablosu oluşturulduğu, her puan aralığına düşen öğrenci sayısına göre yüzdelik değerlerin oluşturulduğu ve testten alınabilecek puanların orta noktasının altında ve üstünde olan öğrenci yüzdeleri değerlendirilerek bir değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir.

Ölçümü yapılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirildiği çalışmaların (1'i yüksek lisans, 3'ü doktora düzeyinde) 4'ünde (%16,7) değerlendirme için bir ölçüt kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmalar incelendiğinde okuduğunu anlama becerisinin her çalışmada farklı değerlendirildiği görülmektedir. TD5 kodlu doktora düzeyindeki çalışmada bir yazarın çalışmasına[13] atıf verilerek farklı ölçeklerden alınan puanlar ayrı ayrı ve toplamda değerlendirilerek öğrencilerin seviyesi bağımsız, öğretim ve endişe düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. TD16 kodlu çalışmada başka bir çalışmadan aktarım yapılarak[14] kullanılan

[13] Kodlanmış çalışmanın kimliğinin ortaya çıkmaması için atıf yapılmamıştır.
[14] Kodlanmış çalışmanın kimliğinin ortaya çıkmaması için atıf yapılmamıştır.

testten alınan puanlar, alınabilecek en yüksek puanla oranlanarak elde edilen yüzdeler; %90-%100 ise bağımsız, %70-%89 ise öğretilebilir ve %70'den az olduğu durumlarda endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir. TD18 kodlu doktora düzeyindeki çalışmada aynı yazarın başka bir çalışmasında[15] geçen aktarıma atıf yapılarak %91-%100 arasındaki yüzdeler bağımsız, %51-%90 arasındaki yüzdeler öğretim, %50 ve altındaki yüzdeler ise endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir. TY19 kodlu yüksek lisans düzeyindeki çalışmada farklı bir çalışmaya[16] atıf yapılarak testten alınan puanın%60 ve üzeri olması durumunda bağımsız, %40-%59 arasındaki puanlar öğretim ve %40'ın altındaki değerler endişe düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Bu durum okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde aynı sınıflamaların kullanıldığını fakat her sınıflamanın farklı bir ölçüte göre yapıldığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda lisansüstü çalışmalarda okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde en fazla çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı, az kısmında açık uçlu sorulardan oluşan sınavların kullanıldığı, her iki yöntemin ise sadece bir çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde lisansüstü çalışmanın düzeyi yükseldikçe açık uçlu sınavların kullanımının arttığı belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama becerisinin karmaşık zihinsel beceri olmasından dolayı ölçme süreci de kolay değildir. Literatürde araştırmacılar çok fazla ölçme yöntem ve tekniği geliştirmesine karşın araştırma sonucunda lisansüstü çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde özellikle sınav yönteminin ve bu sınavlarda çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sınavların kullanılmış olması düşündürücüdür. Çoktan seçmeli testlerin alanda hızla yayılmasının altında diğer soru türlerine göre daha kolay uygulanmasının yattığını belirten Güneş (2013, 318) çok sayıda adayın başvurduğu seçme ve yerleştirme sınavlarında kullanıldığını, soru sayısının çok olmasından dolayı geçerlik ve güvenirliği arttırdığını, işaretlemeye dayandığı için uygulama süresinin kısaldığını, puanlamanın optik okuyucular aracılığıyla yapılmasından dolayı puanlama süresinin azaldığını belirtmektedir. Bunun yanında çoktan seçmeli testler objektif değerlendirmeye de imkân tanımaktadır. Çetin (2008, 101, 102) çoktan seçmeli testlerin hatırlama dışındaki bilgileri ölçemediği şeklinde eleştirildiğini, fakat iyi ve uygun yapılandırıldığı takdirde üst düzey davranışları ölçebileceğini yine de öğrencilerin yeni bir ürün oluşturmalarına olanak vermediğini, bu maddelerin yazılması için özel bilgi ve becerilerin gerektiğini, tahminle doğru cevabın bulanabileceğini ve test maddelerinin cevaplanmasının öğrencinin okuma hızı ve anlama düzeyinden etkileneceğini savunmaktadır. Bunun yanında Güneş (2013, 318-321) çoktan seçmeli testlerin doğrudan çok yanlışı öğrettiğini, ezbere yönelttiğini, kopya çekmeyi kolaylaştırdığını, okuma ve yazma becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını, dil ve düşünceyi tek tip hale getirdiğini, yaratıcılık ve üreticilik becerilerini sınırlandırdığını, tek doğru cevaba yönelttiğinden zihinsel zenginliği sınırlandırdığını, öğrencileri robotlaştırdığını ve bazı becerileri ölçmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Çetin (2008, 77, 78) açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı yoklamaların karmaşık öğrenme ürünlerini yoklanmasında, bireylerin düşünme becerilerini uygulamaları ve problem çözme becerilerini uygulamalarının ölçülmesinde üstünlüklerinin olduğunu, kolay hazırlanabilir olduğunu fakat yeterli sürenin belirlenmesinde, puanlamada sıkıntılar yaşanabileceği gibi sınavda sorulabilecek soru sayının da az olmasında dolayı geçerlik ve güvenirliği düşürebileceğini belirtmektedir.

[15] Kodlanmış çalışmanın kimliğinin ortaya çıkmaması için atıf yapılmamıştır.
[16] Kodlanmış çalışmanın kimliğinin ortaya çıkmaması için atıf yapılmamıştır.

Akyol (2013, 100) test sorularıyla anlamanın ölçülebileceğini fakat bunun pek sıhhatli olmadığını, açık uçlu yapılacak ölçümlerde de basit anlama ve derinlemesine anlama türü soruların bir arada kullanılmasını tavsiye etmektedir. Güneş (2013, 321) ise çoktan seçmeli testlerin Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemesinden dolayı kullanılmaması gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda açık uçlu sorularda öğrencilerin karmaşık ve daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmasından dolayı dil ve zihinsel becerileri geliştirmek için uygun sorular olduğunu belirtmektedir (Güneş, 2013, 313). Yine de Güneş (2013, 308) dil öğretiminde becerilerin yazılı sınavlarla değil, düzenli gözlemlerle saptanması gerektiğini belirtmektedir. Temizkan ve Sallabaş (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan çoktan seçmeli ve yazılı yoklamaları karşılaştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin istatistiksel olarak çoktan seçmeli testlerde daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemişlerdir. Bu durumdan hareketle, okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan yöntemin seçiminin, doğru sonuçlara ulaşma açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonunda veri toplama araçlarının ya da ölçme yöntemlerinin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında açık uçlu veri toplama araçlarının ve doktora düzeyindeki çalışmaların daha sorunlu olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalarda veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliği ile ilgili bilgi verilmemesi, puanlama güvenirliğinin hesaplanmaması ve hatta güvenirliğin uygun olmayan istatistiki yöntemlerle hesaplanmış olması gibi birçok hatanın bulunduğu belirlenmiştir. Güvenirlik ölçme aracının ölçmek istediği özelliği hatasız olarak ölçebilme derecesidir (Dicle, 2013, 110). Geçerlik ise bir ölçme aracının amacına hizmet etme derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Erkuş, 2013, 157). Bu özelliklerinden dolayı veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olması, bir veri toplama aracı ile veri toplamaya dayalı bilimsel araştırmalarda ulaşılan sonuçların gerçek durumu yansıtmasında önemli bir etkiye sahiptir. Erkuş (2013, 82) bir ölçme aracıyla veri toplanacaksa, bu ölçeğin geçerli ve güvenilir olup olmadığının belirlenmesi gerektiğini, çoğu araştırmanın problemi, düzeneği ve örneklemi çok iyi yapılandırılmış olmasına karşın veri toplama araç ve koşullarının uygun olmadığından tüm araştırma çabasının boşa gideceğini belirtmektedir. Yurdabakan (2008, 39) gerçek puan kuramına göre, ölçme sonunda elde edilen ölçümlerin, gerçek değerlerle ölçme sonuçlarına karışan hataların birleşmesinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu açıklamadan yola çıkılarak geçerli ve güvenirlik bir ölçme aracının kullanılmasıyla ölçmeye karışacak hatalar en aza indirilerek gerçek değerlerin ölçülebileceği yorumu yapılabilmektedir. Bu anlamda da özellikle bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenir olması, geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi ve araştırma içerisinde buna yönelik açıklamaların yapılması, araştırmanın ve araştırma ile elde edilen sonuçların da geçerlik ve güvenirliği ile doğrudan ilgilidir.

Bunun yanında hatalı istatistiki tekniklerin kullanılması da araştırma sonucunda hatalı sonuçlar oluşturulmasına neden olabilir. TD8 olarak kodlanmış doktora düzeyindeki çalışmada çoktan seçmeli testin güvenirliğinin belirlenmesinde Croanbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Oysaki çoktan seçmeli testler gibi testteki maddelere verilen cevapların 0 (sıfır) ya da 1 olarak kodlandığı (sorunun cevabının doğru ya da yanlış, evet ya da hayır gibi çok seçenekten ancak bir tanesinin doğru olması) durumlarda Kuder Richardson 20-21 (KR-20 ya da KR-21) formüllerinden yararlanılır çünkü Croanbach Alfha katsayısı test sorularındaki cevaplar derecelendirilmiş ise kullanılabilir (Balcı, 2004, 102; Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013,186). Aziz'in (2011, 14) uygun olmayan istatistiki yöntem ve tekniklerin kullanılması durumunda, farkında olmadan çıkan veriler doğru olarak kabul edilerek araştırma sonuçlarına olumsuz etkileri bulunabileceğini, bilerek ya da bilmeyerek oluşan bu hatalı verilerin kullanılması ile "yalan" söylenmiş olacağını belirtmektedir.

Araştırma sonunda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda ölçümü yapılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmediği belirlenmiştir. Değerlendirme ölçmenin gereğidir. Bir ölçüm yapıldığı takdirde değerlendirmenin de yapılması gerekmektedir. Çünkü ölçme, özelliğin miktarını gösterirken, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir (Karaca, 2008, 29). Yapılan ölçümlerin değerlendirilmemesi, yapılan çalışma ile elde edilebilecek sonuçlarda kayba neden olmaktadır. Araştırma planlanırken, araştırma problemleri belirlenirken, önce ölçümü yapılan özelliğin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Araştırma sonunda okuduğunu anlama becerisinin merkezi eğilim ve merkezi dağılım istatistiklerine göre değerlendirilmesinde herhangi bir ölçüt geliştirilmediği ortaya çıkarılmıştır. Bu durumda görünüşe göre değerlendirme yapıldığı yorumu yapılmıştır. Can'ın (2014; 34) belirttiği gibi her birisinin değeri 5 olan 10 verinin ortalaması ile 5'inin değeri 0 (sıfır), diğer 5'inin değer 10'ar olan 10 verinin ortalamasının aynı olmasından dolayı, ortalamanın dağılım hakkında bilgi vermede yetersiz olduğu bilinmektedir. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2013, 49) bir dağılımda aşırı uç puanların bulunması durumunda ortalamanın uygun bir merkezi eğilim ölçüsü olmadığını belirtmektedir. Bu bakımdan bu çalışmalardaki gibi öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasının testten alınabilecek puanların orta noktası ile karşılaştırılması ve bu yöntemle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini değerlendirmenin doğru olmadığı düşünülmektedir.

Araştırma sonunda okuduğunu anlama becerisinin ölçüte göre değerlendirilmesinde aynı sınıflamaların kullanıldığı fakat her sınıflamanın farklı bir ölçüte göre yapıldığı ortaya çıkarılmıştır. Akyol (2013, 98-106) yanlış analiz envanterinin uygulanmasında farklı kaynaklarda farklılıklar oluştuğunu fakat oluşturduğu tabloların özellikle 1-5. sınıflar için metinlerde bulunacak kelime sayıları da kullanılarak düzenlendiğini belirterek, okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi için kullanılacak kriterleri ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır. Bu anlamda her dilin kendi özellikleri de dikkate alınarak ortak bir değerlendirme kriterinin oluşturulması ve değerlendirmenin buna göre yapılması önem arz etmektedir.

Araştırma sonunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

- Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde uygun yöntemin seçilmesi özellikle bilime ve literatüre önemli katkı sağlayan lisansüstü çalışmalar için oldukça önemlidir. Bu çalışmaları yapan ve bilime katkı sağlayan bilim adamı adaylarının bu konuda iyi yetişmiş olmasına özen gösterilmelidir.
- Sosyal bilimlerde ölçme işleminin yapılmasının en önemli aracı olan ölçeklerin geliştirilmesine, doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Ölçme aracı geliştirme aşamalarına uyulması, gereken tekniklere uyulmasına özen gösterilmelidir.
- Ölçümün yapılmasının ardından değerlendirmelerin yapılmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde harcanan zaman ve emek boşa gitmektedir.
- Ölçme ve değerlendirmede uygun istatistiki yöntemlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde yanlış sonuçlar literatüre kazandırılmış olur.
- Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde, Türkçe'nin dil yapısı özellikleri de dikkate alınarak uygun ölçüt geliştirme çalışmaları yapılması ve yapılan çalışmalarda bu ortak ölçütün kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2013). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (6. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Aziz, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (6. Bs.). Ankara: Nobel Yayınları.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (4. Bs). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Baştürk, S. Dönmez, G. Ve Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve Güvenirlik. S. Baştürk (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 161-196. Ankara: Vize Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik* (12. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (2. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, B. (2008). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 67-142. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Dicle, A. N. (2013). Verilerin Toplanması. S. Baştürk (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 91-127. Ankara: Vize Yayıncılık.

Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci* (4. Bs.). Ankara: Seçk,n Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaca, E. (2008). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 2-36. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karadağ, E (2009). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.

Karadağ, R. (2014). Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.

TDK (2006). *Bilim.* 27.06.2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57706c7141a820.44920054 adresinden indirilmiştir.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (16. Bs.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.

YÖK (1996). *Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*. 27. 06. 2016 tarihinde http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.8317&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Lisans%C3%BCst%C3%BC%20E%C4%9Fitim%20ve%20%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi adresinden erişilmiştir.



İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ATATÜRK TEMASI METİNLERİNİN İNCELENMESİ

Hatice FIRAT, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, haticefirat@mu.edu.tr

Handan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, handancelik@mu.edu.tr

ÖZ

Türk Milleti tarih boyunca din, tıp, sanat/edebiyat, siyaset, tarih, coğrafya, mimari vb. birçok alanda gerek kendi toplumlarına ve kültürüne gerekse dünyaya ışık tutmuş, tüm dünyada da takdir toplamış önemli şahsiyetler yetiştirmiştir. Hiç şüphesiz bu millet büyükleri arasında özellikle askeri dehası ve fikir adamlığı ile öne çıkan Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün özel bir yeri bulunmaktadır. Bu bakımdan eğitim öğretim sürecinde öğrencilere Atatürk'ün çeşitli yönleriyle tanıtılması amacı güdülmekte ve Türkçe dersi öğretim programlarında "Atatürk" teması zorunlu tema olarak yer almaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programına göre Türkçe ders kitaplarında yer alan dört zorunlu temadan biri "Atatürk"tür. Bu temada; Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri (Hayatı, Ailesi, Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Fikir ve Siyasî Hayatı, Atatürk ve Millî Mücadele) Atatürk'ün Kişilik Özellikleri, Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular (Millî Eğitim, Atatürk ve Güzel Sanatlar, Türkiye Cumhuriyetinin Temel Amaç ve Görevleri, Millî Kültür, Türk Kadını, Çevre Bilinci, Planlı Çalışması, Türk Dış Politikası, Diğer Din, Örf ve Âdetlere Hoşgörülü Olma) ve Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi gibi başlıklar içerikte işlenmek üzere önerilen konulardır. Öğretmenlerin derslerinde en çok kullandıkları öğretim araçları ders kitaplarıdır. Aynı şekilde öğrencilerin öğrenme sürecinde en sık kullandıkları onlara en yakın olan kaynak da ders kitabıdır. Türkçe ders kitaplarındaki zorunlu ve önemli temalardan biri olan "Atatürk" temasında yer alan metinler üzerine fazla çalışma yapılmamış olması, metinlerin öğretim programında belirtilen özelliklere ve amaçlara uygunluğunun tartışılmamış olması önemli bir eksikliktir. Bu araştırmada; yukarıda belirtilen eksikliği giderebilmek için İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki "Atatürk" teması içerisinde yer alan metinlerin, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.sınıflar) Öğretim Programında "Atatürk" temasıyla ilgili belirlenen özellikler doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu temada yer alan metinler programda belirlendiği gibi "Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri", "Atatürk'ün Kişilik Özellikleri", "Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular" ve "Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi" başlıkları altında belirtilen özellikler açısından değerlendirilecektir. Türkçe dersi öğretim programında Atatürkçülükle ilgili verilen kazanımların metinlerde ne şekilde yer aldığı tespit edilecek, ayrıca metinler, programda metinler için belirlenen nitelik, tür, sayı vb. özellikler gibi çeşitli açılardan da incelenecektir. Bu doğrultuda "Atatürk" temasında yer alan metinlerin programda belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığı, metinlerin olumlu ve eksik yönlerinin neler olduğu, kazanımların ve metinlerin belirtilen sınıflar için uygun olup olmadığı konuları çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılarak alan yazın kaynakları taranacak ve "Atatürk" temasında yer alan metinler içerik analizi yöntemiyle incelenecektir. Yapılan ön incelemeye göre ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin tür özelliklerini tam anlamıyla yansıtamadığı, bazı metinlerinse sınıf düzeyinde ele alınması gereken konular bakımından programla tam olarak uyuşmadığı, birçoğununsa Atatürk'ün kişilik özelliklerine dayandığı ve genellikle de Atatürk'ün eğitime verdiği önem, çocuk sevgisi ve doğa sevgisi konuları üzerinde durduğu görülmektedir. Dolayısıyla temada içerik için önerilen diğer başlıkların ihmal edildiği, belirli konulara ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle ders kitapları için metin seçilirken, metinlerin tür özelliklerini yansıtan, edebi zevk aşılayabilecek ve programda belirlenen konular bakımından sınıf düzeylerine uygun nitelikteki metinler arasından seçilmesine, benzer konuların tekrar edildiği metinler yerine konu çeşitliliğini sağlayacak metinlerin tercih edilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Yapılacak geniş çaplı incelemeyle bulgu ve sonuçlar geliştirilecektir.

GİRİŞ

İlkokul, akademik temellerin atıldığı, okuma ve yazma becerisinin geliştiği dönemdir. Bu dönemde alınan temel eğitim, öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle birlikte daha sonraki eğitim kademelerindeki öğrenme ve algılama düzeylerini de etkileyeceğinden insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998: 3), bir ilköğretim kurumu olarak ilkokulun, yapısına aldığı çocukları insanlık ilişkileri, ekonomik yaşam, toplum yaşamı vb. bakımından gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalıştığını ve bu süreçte anadili öğretiminin büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Aynı zamanda Türkçe dersinin amaçları, yöntem-teknikleri ve araç-gereçleriyle, ilkokullar için belirlenen amaçlara ulaşılmasında önemli rol oynadığını vurgulamaktadırlar.

Eğitim-öğretim hayatının temelini ilkokul, tüm derslerin temelini de Türkçe dersi oluşturur. Kişinin hangi alanda olursa olsun başarılı olması, anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerileri ile bu becerilerin de temeli olan dil bilgisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Türkçe dersinde kullanılan en önemli araç ise ders kitabıdır. Yapılan araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin derslerinde %94,44 oranında en çok ders kitabından yararlandıklarını ortaya koymaktadır (Özbay, 2008: 41). Dolayısıyla hem öğretmenlerin derslerinde en çok kullandıkları öğretim aracı hem de öğrencilerin öğrenme sürecinde en sık kullandıkları onlara en yakın kaynak ders kitaplarıdır. Öğrenciye hem bilgi verme hem de birçok duyuşsal özellik kazandırma amacına hizmet eden ders kitaplarında son yıllarda görülen çeşitlilik, nitelikli kitapların seçilmesi gerekliliğini gündeme getirmiştir.

Ders kitaplarında içeriği belirleyen öğretim programlarıdır ve 2005 Türkçe Öğretim Programı tema merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir. Tema merkezli eğitimde öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmak yerine birkaç konu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışmaktadırlar. Böylece öğrencilerin yeni öğrendiği şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindiği bilgilerle ilişkilendirmesi sağlanmaktadır (Anders ve Pritchard'dan aktaran Coşkun, 2007a:11).

Türkçe Dersi Öğretim Programında, ders kitaplarında bulunması gereken temalar ve bu temalarda işlenecek konular belirtilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 04.08.1999 tarih ve 263 sayılı kararı ile Atatürkçülük konusunun, ilköğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gerektiği kabul edilmiş ve adı geçen kararda belirtilen "**Atatürkçülük ile İlgili Konular**" esas alınarak Türkçe Öğretim Programı'nda konuya yer verilmiştir. Ayrıca Atatürkçülük ile ilgili konuların yapılandırıcı yaklaşıma göre kazanımlar halinde düzenlendiği ve kazanımların ağırlıklı olarak "Atatürk" temasında işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2009:131).

Programa göre, seçilecek tema ve konuların 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olması gerekmektedir. Belirtilen kanunda yer verilen genel amaçlardan biri de "Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı … yurttaşlar olarak yetiştirmek"tir (Resmi Gazete, 1973:1). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Atatürk inkılap ve ilkelerinin öğretim esasları yönergesi (MEB, 1982:1)ne göre, öğretmenlerin temel görevlerinden biri "öğrencilerini Atatürk İnkılapları ve ilkelerine bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmeleri"dir. Ayrıca öğretmenler, mevcut programlardaki amaç ve açıklamaları göz önünde tutarak ders içi ve ders dışı çalışmalarda, öğrencinin bilgi ve yaş seviyesine göre, Atatürk'ü bilinçli olarak sevdirmeli, O'nun eserlerine içtenlikle bağlama yol ve yöntemleri üzerinde durmalı, sadece belirli bir ders içindeki ünitelerin işlenmesi sırasında verilecek bilgilerle sınırlı kalmayıp "Atatürk'ün kişiliği, Kurtuluş Savaşı'ndaki önemli olaylar, Atatürk İnkılabı, Atatürk'ün ilke ve görüşleri" vb.yi öğrencilere duyurmaya çalışmalıdır. Kısacası öğrencilerin Atatürkçülük konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 1982:1)

Bu doğrultuda yukarıda da belirtildiği gibi Atatürk teması, Türkçe dersi için belirlenen zorunlu temalardan biridir. Buna göre, Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2009:142), ders kitaplarında yer alacak tema sayısı ve zorunlu temalar "Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak **tema sayısı sekiz olarak** belirlenmiştir. Bu sekiz temanın dördü **zorunlu**, dördü ise **seçmelidir.** Zorunlu Temalar; Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum olmak üzere Tablo **1**'de verilmiştir." ifadesiyle

açıklığa kavuşturulmaktadır. Programa göre, ilkokul Türkçe derslerinde geliştirilmesi ve üstünde durulması gereken Atatürkçülük konuları ise **Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri, Atatürk'ün Kişilik Özellikleri, Atatürk'ün Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular ve Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi** olmak üzere dört temel başlık altında ele alınmaktadır (MEB, 2009:19).

Türk milleti, tarih boyunca din, tıp, sanat/edebiyat, siyaset, tarih, coğrafya, mimari vb. birçok alanda gerek kendi toplumlarına ve kültürüne gerekse dünyaya ışık tutan, tüm dünyada takdir toplayan önemli şahsiyetler yetiştirmiştir. Bu şahsiyetlerden askeri dehası ve fikir adamlığı ile öne çıkan Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün kişiliğini, eserlerini genç nesillerin tanımaları ve benimsemeleri için Atatürk temasının, ilkokul Türkçe ders kitaplarında zorunlu tema olarak yer alması önemlidir. Ayrıca amaçlanan davranışların kazandırılmasında öğretimin başlıca aracı metinlerdir (Sever, 2002: 192). Atatürk teması kazanımlarının gerçekleşmesi de ancak belirlenen niteliklere uygun metinlerle mümkündür.

YÖNTEM

Çalışma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki Atatürk temasında yer alan metinlerin doküman analizi yoluyla değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada incelenen metinler, ilkokullarda 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda ders kitabı olarak okutulan sırasıyla "Yıldırım, Gizem, Özgün ve Engin" yayınevlerine ait Türkçe ders kitaplarındaki Atatürk temasında yer alan toplam 20 metin oluşturmaktadır. Çalışmaya okuma metinlerinin yanı sıra serbest okuma metinleri de dâhil edilmiştir.

Betimsel bir çalışma olan araştırmada toplanan veriler çalışmanın amacı doğrultusunda içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Kitaplarda yer alan metinler, Türkçe öğretim programına uygunluk açısından incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

1.Metin Türleri ve Sayısı

Metin kavramı Günay (2001:33) tarafından "başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı" olarak, Pilav ve Oğuz (2013:16) tarafından da "birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan, karşıdaki kişiye bir mesaj ileten, yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün" olarak tanımlanmaktadır.

Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında ders kitaplarında yer alması gereken metinler "öyküleyici metinler", "bilgilendirici metinler" ve "şiir" olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmektedir. Öyküleyici metinler, belirli bir bakış açısı ile birbiriyle ilişkili olayların belli bir zaman ve mekân içinde kurgulandığı, kısacası anlatılmak istenenin kurmaca bir düzen içerisinde sunulduğu metinlerdir. Masal, fabl, destan, efsane, hikâye, roman, tiyatro gibi türleri kapsamaktadır. Bilgilendirici metinler ise, okuyucuya bilgi vermeyi hedefleyen, onun düşünce ve kanaatlerini değiştirmek kastıyla kaleme alınan metinlerdir. Makale, fıkra, deneme, eleştiri, sohbet, röportaj, mülakat, biyografi, gezi, anı vb. türler bilgilendirici metinler içerinde değerlendirilmektedir (Akbayır, 2010:40, 66; Aktaş ve Gündüz, 2005:140; Özbay, 2007:17; Cemiloğlu, 2001:-25, 43).

Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin genel özellikleri kısaca şöyle sıralanabilir (Kolaç, 2009:603, Özbay, 2007:16-17);

Öyküleyici metinler	Bilgilendirici metinler
1.Olaya dayalıdır. Olay ya da olay örgüsünü içerir. Bir ana düşünceye sahiptir	1.Bilgi verme amaçlıdır. Okur bilgi almaya odaklanır.
2. *Duygusal, düşsel öğelere yer verilir.*	2. *Nesnel bilgilere yer verilir.*
3. Kişi, zaman ve mekân öğelerine yer verilir.	3. Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir. Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür
Olay ya da olay örgüsü belli bir plana bağlı	

kalınarak anlatılır. 4. *Sözcükler ve cümleler açıkça görünen anlamlar dışında başka anlamlar da çağrıştırırlar.* 5. Anlatımda öznellik vardır. Anlatıcı bellidir. 6. *Yazarın kendine özgü bir anlatım biçimi vardır. Estetik kaygı gözetilerek yazılır.* 7. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar örtüktür. Okurun, yazarın iletmeye çalıştığı ileti ya da iletileri anlayabilmesi için çaba harcaması gerekir. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı olmayabilir.	4. *Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.* 5. Anlatıcı nesnel bir tutum izler. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz. 6. *Anlatım sade, cümleler kısadır. Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak kullanılır.* 7. Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve nettir. Yazarın sunduğu iletilerin gerçek yaşamda karşılığı vardır.

Programa (MEB, 2009; 142) göre her temada bu üç türden; öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türünde olmak üzere dört metin bulunmalı, bu metinlerden üçü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuz kitabında yer almalıdır. Çalışmada incelenen Yıldırım, Gizem, Özgün ve Engin yayınevlerine ait ders kitaplarında üçü okuma metni, ikisi serbest okuma metni olmak üzere beşer metne yer verildiği görülmektedir.

Tablo 1. İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Atatürk Temasında Yer Alan Metinler ve Bu Metinlerin Türleri

	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
ÖYKÜLEYİCİ METİN	Sığırtmaç Mustafa Türk Ulusunu Kim Kurtardı(Serbest Okuma Metni)	Çocuklardan Zarar Gelmez Atatürk ve Öğretmen (Serbest Okuma Metni)	Verdiğin Sözü Unutma Atatürk ve Çocuk (Serbest Okuma Metni)	Kişinin Aynası İğde Ağacı (Serbest Okuma Metni)
BİLGİLENDİRİCİ METİN	Mustafa Kemal'in Çocukluğu Cumhuriyetin İlanı (Serbest Okuma Metni)	Yürüyen Köşk	Mustafa Kemal'in Okul Hayatı	Güzel Sanatlar ve Atatürk
ŞİİR	29 Ekim Canım Atatürk	Atatürk'ü Gördüm Düşümde Atatürk(Serbest Okuma Metni)	Mustafa Kemal'in Elleri Atatürk(Serbest Okuma Metni)	Atatürk Gülümsedi Mustafa Kemaller Tükenmez (Serbest Okuma Metni)

Aşağıda Resim-1' de görüldüğü gibi Yıldırım yayınlarına ait 1. sınıf Türkçe ders kitabı Atatürk temasında yer alan okuma metinlerinden "Sığırtmaç Mustafa"nın öyküleyici, "Mustafa

Kemal'in Çocukluğu"nun bilgilendirici, "29 Ekim" ve "Canım Atatürk" metinlerinin ise şiir türünde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Serbest okuma metinleri olan "Türk Ulusunu Kim Kurtardı" öyküleyici, "Cumhuriyetin İlanı" bilgilendirici metin olarak ifade edilmektedir.



Resim-1: *1. Sınıf Tema Kapağı(Temur, 2015:145)*

"Mustafa Kemal'in Çocukluğu" adlı eser, Atatürk'ün çocukluk yıllarını anlatan bir biyografi olduğu için bilgilendirici bir metindir. "Sığırtmaç Mustafa" ise öyküleyici metin olarak verilmesine karşın Atatürk'ün bir anısını içermektedir. Anı türündeki metinlerse içerisinde öyküleme tekniği de kullanılan bilgilendirici/öğretici türlerdendir (Aktaş ve Gündüz, 2005:140; Kavruk vd., 2006:VIII, 164). Aynı şekilde anı türünde bir metin olan "Türk Ulusunu Kim Kurtardı" adlı eser de bilgilendirici metinlere girmektedir. Bu nedenle temada okuma metni olarak aslında iki bilgilendirici bir şiir türünde esere verilmiş, ayrıca iki serbest okuma metni de bilgilendirici türde seçilmiştir. Dolayısıyla temada dört bilgilendirici metin ve bir şiire yer verilmekte buna karşın öyküleyici metin örneği yer almamaktadır.

Bu özellikler doğrultusunda 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki Atatürk teması metinleri öğretim programında belirtilen "Her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere dört metin işlenmelidir. Bu metinlerden üçü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer almalıdır (MEB, 2009: 142)" ifadesiyle örtüşmemekte bir öyküleyici metin eksik kalmaktadır.

Gizem yayınları 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri; "Çocuklardan Zarar Gelmez" öyküleyici, "Atatürk'ü Gördüm Düşümde" şiir, "Yürüyen Köşk" bilgilendirici türde metinlerdir. Temadaki serbest okuma metinlerinden "Atatürk ve Öğretmen" öyküleyici "Atatürk" ise şiir türündedir.

ÇOCUKLARDAN ZARAR
GELMEZ. . . . . Öyküleyici . . . . . .Mevlüt KAPLAN 25
ATATÜRK'Ü GÖRDÜM DÜŞÜMDE. . . . . Şiir . . . . . .Abdullah Rıza ÖZGÜVEN 28
YÜRÜYEN KÖŞK. . . . . Bilgilendirici . . . . . .Aycan SARGIN 31
ATATÜRK. . . . . Bilgilendirici . . . . . .Adnan ÇAKMAKÇIOĞLU 34
ATATÜRK VE ÖĞRETMEN (Serbest Okuma Metni) Öyküleyici . . . . . .Nahit Nafiz EDGÜDER 36
ATATÜRK (Serbest Okuma Metni) . . . . . Şiir . . . . . .Hasan Latif SARIYÜCE 36
TEMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ 38

***Resim-2**: 2. Sınıf Tema Kapağı(Temur vd. 2015:)*



***Resim-3**:3. Sınıf Tema Kapağı(Demir vd. 2015:33)*

"Yürüyen Köşk" ve "Atatürk ve Öğretmen" adlı metinler Atatürk'le ilgili anıları içermektedir. Yukarıdaki resimde görüldüğü gibi tema kapağında, bu metinlerden ilki bilgilendirici metin örneği olarak sunulurken aynı türdeki ikinci metnin öyküleyici metin örneği olarak verildiği görülmektedir. Benzer şekilde Özgün yayınları 3. sınıf Türkçe ders kitabında Atatürk temasını oluşturan okuma metinlerinden "Mustafa Kemal'in Okul Hayatı" bilgilendirici, "Mustafa Kemal'in Elleri" şiir, "Verdiğin Sözü Unutma" öyküleyici türde metinlerdir. Ayrıca serbest okuma metni olan "Atatürk ve Çocuk" öyküleyici, " Atatürk" ise şiir türünde yazılmış metinler olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla programda belirtilen metin türü ve sayısı özelliklerine uyulduğu görülmektedir. Ancak Resim 3'te görüldüğü gibi, tür ve sayı uygunluğunu bozmamasına karşın 3. sınıf ders kitabında da Atatürk'ün anısını içeren bilgilendirici bir metin olan "Atatürk ve Çocuk"un öyküleyici metin türü olarak sunulması yanlışlığına düşülmüştür.



Resim 4: *4. Sınıf Tema Kapağı(Hengirmen vd. 2015: 41)*

Resim 4'te görüldüğü üzere Engin yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitabı "Atatürk" teması okuma metinlerinden "Kişinin Aynası" öyküleyici, "Güzel Sanatlar ve Atatürk" bilgilendirici, "Atatürk Gülümsedi" şiir türünde; serbest okuma metni olan "İğde Ağacı" öyküleyici, "Mustafa Kemaller Tükenmez" de şiir türünde metinler olarak belirtilmektedir. Bu noktada, verilen bilgilerle kitabın Atatürk teması metinleri, programda belirtildiği üzere, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türündeki eserlerden oluşmakta, üç okuma 2 serbest okuma ve bir dinleme metnine yer vermektedir. Bu özelliğiyle ders kitaplarında yer verilmesi gereken metin türleri ve sayısı bakımından programa uygunluk göstermektedir.

Ancak yapılan incelemede "Kişinin Aynası" adlı metnin, birtakım olayları ve bu olaylar çerçevesindeki insanları, belli mekân ve zaman çerçevesinde okuyucuya anlatma (Çetişli, 2004:93) yoluyla oluşturulan öyküleyici metinlerden olmadığı belirlenmiştir. Tarihi bir olay/kurtuluş savaşı kronolojik olarak anlatıldığı için "kronolojik sıralamaya dayalı metin yapısı" (Coşkun, 2007b:260) özelliği taşıyan bilgilendirici bir metin olduğu tespit edilmiştir.

> *"Mustafa Kemal, Samsun'da kısa bir süre kaldı. Bir an önce Anadolu'ya gitmek ... istiyordu. Bu nedenle Amasya, Erzurum ve Sivas'ta toplantılar yaptı." (Hengirmen vd. 2015: 16,17)*

Yukarıda türlere ilişkin verilen bilgiler doğrultusunda eser; olay örgüsüne dayanan, gerilim, merak, entrika vb. ile düğümün atıldığı ve sonunda da düğümün çözüldüğü plana uygunluk göstermemektedir. Dolayısıyla eserde olay etrafında buluşturulmuş, fiziksel, ruhsal ve sosyal özellikleri bakımından okura tanıtılmış kişiler de görülmemektedir. Eser, tamamıyla Atatürk ve Kurtuluş Savaşı üzerine yazılmış, Atatürk'ün hayatı, Samsun'a çıkışı ve Kurtuluş Savaşı yılları hakkında nesnel bilgiler veren, dolayısıyla açıklama tekniğiyle yazılmış bir metindir. "Açıklama,

herhangi bir şey hakkında okuyucuya (veya dinleyiciye) ayrıntılı bilgi (veya haber) vermek, bir şeyi öğretmek gerektiği zaman kullanılan bir anlatım biçimidir" (Karasoy vd., 2007:295).

Bahsi geçen metinde az da olsa anılara yer verildiği için öyküleme tekniğinden yararlanıldığı da belirtilmelidir. Ancak eserde kurguya yer verilmediği, doğrudan doğruya gerçek olaylar anlatıldığı için metinde öyküleme tekniğinden yararlanılması onun öyküleyici metin olduğu anlamına gelmemektedir. "*Öyküleyici bir metin söz konusu ise, buradaki gerçek olayın anlatımı da gerçek yaşamdakine aynen uymaz. Yazarın oluşturduğu dilsel dizge, hiçbir zaman, daha önce olmuş ya da yaşanmış bir gerçeğin doğrudan doğruya yansıtılması değildir*"(Akbayır, 2010:68).

Bunun dışında metnin sonuç kısmı da yazar tarafından verilen açık ve net mesajlardan oluşmaktadır.

> "*Kurtuluş Savaşı'ndan sonra kalıcı bir bağımsızlık isteyen Mustafa Kemal, hep bu amaç için çalıştı. Ülkemizi çağdaş ülkeler düzeyine çıkarmak için uğraştı. Mustafa Kemal'in büyüklüğünü anlayabilmek için yaptığı işlere bakmamız yeterlidir* "(Hengirmen vd. 2015: 18)

Bu bölüm öyküleyici metinlerin sonunda bulunan çözüm paragrafına değil bilgilendirici metinlerde yer verilen sonuç paragrafına daha uygundur. Tüm bu bulgular doğrultusunda temaya bakıldığında okuma metinlerinden ikisinin (Kişinin Aynası, Güzel Sanatlar ve Atatürk) bilgilendirici, birinin de (Atatürk Gülümsedi) şiir olduğu, dolayısıyla okuma metinleri arasında öyküleyici metin örneği bulunmadığı saptanmıştır.

2. Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı Atatürkçülük ile İlgili Kazanımlar

Türkçe öğretim programında (MEB, 2009:19), Atatürkçülük konusunun dört temel başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bunlar;

1. **Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri** (Hayatı, Ailesi, Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Fikir ve Siyasî Hayatı, Atatürk ve Millî Mücadele),
2. **Atatürk'ün Kişilik Özellikleri,**
3. **Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular** (Millî Eğitim, Atatürk ve Güzel Sanatlar, Türkiye Cumhuriyetinin Temel Amaç ve Görevleri, Millî Kültür, Türk Kadını, Çevre Bilinci, Planlı Çalışması, Türk Dış Politikası, Diğer Din, Örf ve Âdetlere Hoşgörülü Olma),
4. **Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi**'dir.

Ayrıca yine Türkçe öğretim programında Atatürkçülük ile ilgili verilecek olan kazanımlar bu dört temel başlığa ve sınıf düzeylerine göre sınıflandırılarak belirtilmiştir.

2.1. Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri

Türkçe öğretim programında yukarda belirtilen ana başlık altında 6 alt başlığa yer verilmektedir. (MEB, 2005:132,133). 1. sınıftaki alt başlıklar, "**Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri**" ana başlığı altında, "**Hayatı**", "A**ilesi**", ve "**Atatürk ve Millî Mücadele"dir.** "**Hayatı**" başlığı altında işlenmesi gerektiği ifade edilen konular "doğum yeri ve doğum tarihi, anne ve babası (ailesi), ölüm tarihi ve yeri, Atatürk'ün çocukluğu, Atatürk'le ilgili anılar **(**Atatürk'ün çocukluğuyla ilgili anılar), Atatürk'ün kişiliği ve özellikleri **(**Atatürk'ün iyi kalpliliği**)"**dir. "**Ailesi"** başlığı altında; doğum yeri, anne ve babası (ailesi) ile ilgili anılar/ kendisi, annesi, babası ve kardeşi (ailesi) ile ilgili anılar; "**Atatürk ve Millî Mücadele" alt başlığı içinde de** Atatürk'ün vatan millet sevgisi ile ilgili şiirlere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Bu duruma göre 1. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde; "Mustafa Kemalin Çocukluğu" adlı metin, Atatürk'ün hayatıyla ilgili biyografik bilgiler vermektedir. Atatürk'ün doğum tarihi ve yeri, ailesi (annesi, babası ve kardeşi):

> *"Mustafa bin sekiz yüz seksen bir yılında Selanik'te doğdu. Babası Ali Rıza Bey, annesi ise Zübeyde Hanım'dı. Mustafa'nın Makbule adında bir de kız kardeşi vardı" (*Temur, 2015: *32.)*

Çocukluğu;

"Mustafa, okul çağına geldiğinde önce mahalle mektebine başladı. Daha sonra Şemsi Efendi ilkokuluna gitti." (Temur, 2015:33)

kısaca anlatılmaktadır. Ayrıca kişiliği ve özellikleri açısından yardımseverlik, çalışkanlık gibi noktalara değinilmektedir. Ancak programda belirtilen "iyi kalpliliği"ne ilişkin bir örnek bulunmamaktadır. Bu özellikleri ile metnin içeriği "Hayatı" alt başlığında belirtilen konuların bir bölümüyle örtüşmektedir.

"Sığırtmaç Mustafa" adlı eser, Atatürk'ün Mustafa isimli bir çocukla yaşadığı anısından oluşmaktadır.

"Ayrılacakları sırada Atatürk, küçük sığırtmaca yeniden adını sordu.

Çocuk,

-Mustafa, dedi.

-Benim de Mustafa. Ama yanında Kemal'i var. ...

-Beni başka yerde görsen tanır mısın?

Çocuk, başını salladı:

-Tanımaz mıyım, sen Gazi Mustafa Kemal Paşa'sın!" (Temur, 2015: 41-42)

"Türk Ulusunu Kim Kurtardı?" adlı metin, "Sığırtmaç Mustafa"da olduğu gibi yine anı türündedir ve iki metinde de Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı sonrasında çocuklarla yaşadığı bir anıya yer verilmektedir. Programda aynı zamanda "hayatı" başlığı altında Atatürk'ün çocukluğuyla ilgili anılara yer verilmesi istendiği halde temadaki iki metin de "Ailesi" başlığı altında verilmesi gerektiği ifade edilen "kendisi, annesi, babası ve kardeşi (ailesi) ile ilgili anılar" konusunu karşılamaktadır.

1. sınıf Türkçe ders kitabındaki diğer metinlerde bahsi geçen konuya ilişkin veri saptanmamıştır.

Programda "**Atatürk ve Millî Mücadele"** alt başlığı içinde **"**Atatürk'ün vatan millet sevgisi ile ilgili şiirler"e yer verilmesi istenmektedir. Temada yer alan tek şiir olan "29 Ekim" adından da anlaşılacağı gibi Cumhuriyet Bayramını konu edinmektedir ve şiir doğrudan ya da dolaylı olarak Atatürk'ten bahsetmemektedir. Dolayısıyla temada programda belirtilen konuya ilişkin şiir örneğine yer verilmemektedir.

"Cumhuriyetin İlanı" adlı serbest okuma metni Kurtuluş Savaşı/Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilanı konulu bir eserdir. Programda bu konunun Atatürk'ün vatan millet sevgisi ile ilgili şiirlerle işlenmesi istenmesine karşın temada nesir türünde bir esere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca metnin içeriğinde Atatürk'ün Samsuna çıkışından Cumhuriyetin ilanına kadar geçen süreç anlatılmaktadır ancak Atatürk'ün vatan ve millet sevgisine yer verilmemektedir. Dolayısıyla 1. sınıfta belirtilen başlık altında işlenmesi istenen konuyla metnin içeriği de örtüşmemektedir.

Bunların dışında programda yer almasına rağmen Atatürk'ün "**ölüm tarihi ve yeri**" konusunun da metinlerde ele alınmadığı tespit edilmiştir.

"Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri" ana başlığı altında 2. sınıf düzeyinde dört alt başlık bulunmaktadır. Bunlardan birincisi "**Hayatı**" (*Atatürk'ün doğum yeri ve tarihi, anne ve babası (ailesi), ölüm tarihi ve yeri ve öğrenim hayatı),* ikincisi "**Ailesi**" (doğum yeri, anne ve babası (ailesi) ile ilgili anılar), üçüncüsü "**Öğrenim Hayatı**" (*ilköğrenim, orta öğrenim hayatı),* dördüncüsü ise "**Atatürk ve Milli Mücadele**" (*Atatürk'ün vatan ve millet sevgisiyle ilgili şiirler)dir* (MEB, 2005:132,133).

"Çocuklardan Zarar Gelmez" metni, Atatürk'e duyulan sevgiyi, O'nun çocuklara duyduğu sevgiyi ve verdiği önemi anlatan bir eserdir. İçerisinde Atatürk'ün hayatı ve eserlerine ilişkin bir bilgi yer almamaktadır. *"Kaptan bırak gelsinler. Çocuklardan zarar gelmez. Onlar yarının büyükleridir." (Temur vd. 2015:28).*

"Atatürk'ü Gördüm Düşümde" şiirinde de konu, ilk metinde olduğu gibi Atatürk ve çocuk sevgisidir. Eserde Atatürk'ün çocuklara verdiği değer, destek ve duyduğu güven anlatılmaktadır. *"Sizler yaşadıkça çocuklarım / bilin ki / ben de yaşarım./ Bir sevinç düştü mü içinize,/ bir keder düştü mü içinize,/ bilin ki aranızda ben varım." (Temur vd. 2015: 29).*

Atatürk'ü Gördüm Düşümde" şiirinde "**Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri**"ne ilişkin bir konu yer almamaktadır. Ayrıca, "Yürüyen Köşk, Atatürk'ün "doğa sevgisi"ni ," Atatürk ve Öğretmen" Atatürk'ün eğitime ve öğretmene verdiği önemi", "Atatürk" adlı şiir de Atatürk sevgisini anlatan eserlerdir ve konuya ait herhangi bir veri içermemektedirler. Bu metinlerin Atatürkçülükle ilgili kazanımlarda gerek 2. sınıf gerekse diğer sınıflarda belirtilen alt başlıklar ve konuların hiç biriyle örtüşmediği görülmektedir. Dolayısıyla temadaki tüm metinlerin programda belirtilen özellikler doğrultusunda "Atatürk teması" için uygun olmadığı söylenebilir.

3. sınıfta bahsi geçen başlık altında işlenmesi gereken 3 alt başlık bulunmaktadır. Bunlar, " **Atatürk'ün hayatı"** *(doğum yeri ve tarihi, ailesi, ölüm tarihi ve yeri ve öğrenim hayatı*), "**öğrenim hayatı"** (*ilköğrenim ve ortaöğrenim hayatı ile yükseköğrenimini askeri okullarda tamamladığı),* ve "**Atatürk ve Milli Mücadele"** *(vatan millet sevgisi ve önder oluşu ile ilgili şiirler ve Türk milletinin Kurtuluş Savaşı sırasında gösterdiği dayanışma)*dır (MEB, 2005:132,133).

"Mustafa Kemal'in Okul Hayatı"nın içeriği doğrudan "**öğrenim hayatı**" alt başlığıyla örtüşmektedir. Eserde Mustafa Kemal'in ilk, orta ve yükseköğrenim hayatına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

> " *Annesi Zübeyde Hanım'ın gönlü yapıldı...Babası, Mustafa ilkokula başladıktan kısa bir süre sonra öldü... Yeniliği temsil eden **Şemsi Efendi Okuluna** ilk adım atıldı... Ortaokul zamanı geldiğinde annesi Mustafa'yı **Selanik Mülkiye Rüştiyesi**ne (ortaokul) yazdırdı... Fakat yaşadığı bazı olumsuzluklardan dolayı bu okuldan ayrıldı. **Askeri Rüştiyeye** kayıt yaptırdı...Mustafa Kemal, **Manastır Askeri Lisesini** bitirdikten sonra **İstanbul Harp Okuluna** kayıt yaptırdı...*"(Demir vd., 2015:24,25)

Konu ayrıca "Atatürk'ün hayatı" içerisinde de yer aldığından bu başlığa da uygunluk göstermektedir.

"Mustafa Kemalin Elleri"; Atatürk'ün kişiliği ve özellikleri, "Verdiğin Sözü Unutma"; Atatürk'ün çocuk sevgisi ve eğitime verdiği önem, "Atatürk ve çocuk" Atatürk'ün çocuklara duyduğu sevgi, güven, onlara ve eğitime verdiği önem, "Atatürk" adlı şiir de bağımsızlık, ülkemizin gelişmesi vb. konular üzerinden O'na duyulan sevgiyi anlatmaktadır. Bu metinlerin Atatürkçülükle ilgili kazanımlarda gerek 3. sınıf gerekse diğer sınıflarda belirtilen alt başlıklar ve konuların hiç biriyle örtüşmediği görülmektedir. Dolayısıyla temadaki beş metinden dördünün programda belirtilen özellikler doğrultusunda "Atatürk teması" için uygun olmadığı belirlenmiştir.

4. sınıfta ise konuyla ilgili iki alt başlık bulunmaktadır. Bunlardan ilki "**Atatürk'ün hayatı** (*fikir hayatı, askerlik hayatı, siyasi hayatı), diğeri de* "**Atatürk ve Milli Mücadele** (*Atatürk'ün güçlüklere rağmen başarılı olması ve karşılaştığı güçlükler karşısında yılmaması)*dır (MEB, 2005:133-134).

"Kişinin Aynası" adlı eser, Kurtuluş Savaşı konulu bir metindir ve bu konu doğrultusunda Atatürk'ün kurtuluş savaşı sırasında karşılaştığı güçlüklere yer verilmektedir.

> "*Büyük Millet Meclisi ilk kurulduğunda çok büyük zorluklarla karşılaştı. Savaşa girmek için gerekli ne silah, ne malzeme, ne bir ordu, ne de insanlar da inanç vardı" (Hengirmen vd. 215:18).*

Ayrıca bu güçlükler karşısında Atatürk'ün umutsuzluğa düşmeyerek mücadele etmesi ve başarıya ulaşması anlatılmaktadır.

> "*Mustafa kemal halkı birleştirmek için elinden geleni yaptı. Kısa bir süre içinde ordu kurdu, ülke genelinde birlik, beraberlik sağlandı. Ülkemiz düşmanlardan temizlendi*" *(Hengirmen vd. 2015:18).*

Bu bulgulara göre bahsi geçen metin, dayandığı alt başlık olan "Atatürk ve Milli Mücadele" de belirtilen temel konularla örtüşen bir içeriğe sahiptir. Metinde doğrudan Atatürk'ün hayatı konu edilmese de eserin girişinde kısaca Atatürk'ün öğrenim hayatı ile ilgili bilgilere yer vermektedir.

> *" Mustafa Kemal askeri liseden sonra Harp Okulu'nu ve Harp Akademisi'ni bitirdi. İyi bir subay ve komutan oldu."(Hengirmen vd. 2015:16).*

Bu nedenle metin "Atatürk'ün hayatı" alt başlığında 4. sınıf için belirtilen "**Askerlik Hayatı** " konusuyla da uyumludur.

Aynı zamanda metin 4. sınıfta yer almayan ancak 1., 2. ve 3. Sınıf düzeyinde aynı alt başlık altında işlenmesi gereken Atatürk'ün doğum yeri, yılı, ailesi temel konularına da yer verdiği için öğrencilerin önceki bilgilerini pekiştirici niteliktedir.

"Atatürk Gülümsedi" şiiri Atatürk'ün kişilik ve özelliklerini (bilgi, eğitim, çağdaşlık vb.); Güzel sanatlar ve Atatürk, Atatürk'ün güzel sanatlara verdiği önemi; İğde Ağacı, doğa ve ağaç sevgisini; Mustafa Kemaller Tükenmez, Atatürk sevgisini, O'nun kişilik ve özelliklerini anlatan bir eserdir.

Buna bağlı olarak, Atatürk'ün hayatı ve eserleri ana başlığına bağlı konulara, 4. sınıf ders kitabında sadece "Kişinin Aynası" adlı eserde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle, bahsi geçen ana başlığa bağlı "*Atatürk'ün hayatı*" alt başlığında verilmesi gereken "*Atatürk'ün fikir hayatı*" ve "*siyasi hayatı*" konularına tema da ki hiçbir metinde değinilmemiş, dolayısıyla ders kitabında bu konular eksik bırakılmıştır.

2.2. Atatürk'ün Kişilik Özellikleri

Türkçe öğretim programında "Atatürk'ün Kişilik Özellikleri" ana başlığı altında doğrudan; "Atatürk'ün kişiliği ve özelliklerini tanıma, insanların sahip oldukları hak ve hürriyetler, Atatürk'ün karşılaştığı güçlükler karşısında yılmaması" konularına yer verilmektedir (MEB, 2005:132,133).

1. sınıf için bu ana başlıkla ilgili verilmesi gereken herhangi bir konu belirtilmemiştir. 2. sınıf düzeyinde ise "Atatürk'ün kişilik özellikleri" ana başlığında *vatan ve millet sevgisi* konusunun ele alınması gerektiği belirtilmektedir. 2. sınıf ders kitabındaki ilk metin olan "Çocuklardan Zarar gelmez" ve "Atatürk'ü Gördüm Düşümde" başlıklı eserlerde Atatürk'ün çocuk sevgisi ve onlara verdiği önem ve destek üzerinde durulmaktadır.

> *" Sizler yaşadıkça çocuklarım/ben de yaşıyorum demek./İşte aranızdayım, Ahmetler, Mehmetlerle./Sizler yaşadıkça çocuklarım el ele,/yanınızdayım." (Temur vd. 2015:29).*
>
> *" Bir sevinç düştü mü içinize,/bir keder düştü mü içinize,/bilin ki aranızda ben varım." (Temur vd. 2015: 29).*

Ancak bu konular, 1., 2., 3. ya da 4.sınıfda ele alınması gereken konular içerisinde yer almamaktadır.

Yürüyen Köşk, Atatürk'ün doğa ve ağaç sevgisini anlatan bir metindir. Fakat konu programda Atatürk'ün kişilik özellikleri içerisinde değil Atatürkçü düşünce sistemi içerisinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle konu bahsedilen başlık altında ele alınacaktır.

Serbest okuma metni olan "Atatürk" şiiri Atatürk sevgisini anlatmaktadır ve onun kişilik özelliklerine değinmemektedir. Yukarıda belirtildiği gibi bu başlık altında 2. Sınıf ders kitabında ele alınması gerektiği söylenen **Atatürk'ün kişiliği ve özelliklerini tanıma** (vatan ve millet sevgisi) konusuna temadaki hiçbir metinde yer verilmediği, dolayısıyla konunun eksik olduğu saptanmıştır.

3. sınıf düzeyinde işlenmesi gereken konu; **Atatürk'ün kişiliği ve özelliklerini tanıma**dır. Bu konu içerisinde Atatürk'ün "*vatan ve millet sevgisi, insan sevgisi* ve *önder oluşu, planlı çalışması"na* yer verilmektedir. 3. sınıf ders kitabındaki "Mustafa Kemal'in Okul Hayatı" adlı metin O'nun yenilikçi, düzenli ve çalışkan, zeki, görgülü olma gibi özelliklerine yer vermektedir.

> *"Mustafa Kemal **düzenli ve çalışkan** bir öğrenciydi. ... O sınıfın en zeki öğrencisiydi. ... İyi giyinirdi ve görgü kurallarına dikkat ederdi" (Demir vd. 2015: 26).*

Bu açıdan metin "Atatürk'ün planlı çalışma" özelliğiyle ilişkilendirilebilir. "Mustafa Kemal'in Elleri" şiirinde yer verilen Atatürk'ün kişilik özellikleri; sevgi dolu, barışçı, adil, cömert, yol gösterici olma, milletini sevme ve eğitime önem vermedir.

> *"Bir tahta başında, bir kürsüde bize bizi öğreten elleri... **Işık, deniz, sel elleri**./ ... **Bizi her şeyden çok seven**/ güzel elleri"(Demir vd. 2015: 28).*

Bu açıdan metin, Atatürk'ün çocuklara ve eğitime verdiği önemi anlatmaktadır. İçerisinde konuyla ilişkili olarak vatan ve millet sevgisini örnekleyen ifadeler yer almaktadır.

> *"Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı ve ışığısınız. Memleketi ışığa boğacak olan sizlersiniz. Ne kadar önemli ve değerli olduğunuzu bilerek ona göre çalışınız" (Demir vd. 2015: 32).*

Genel olarak temadaki metinler bu başlık açısından değerlendirildiğinde temada Atatürk'ün "insan sevgisi" konusuna değinilmediği belirlenmiştir.

4. sınıf düzeyinde ise "Atatürk'ün kişilik özellikleri" ana başlığında *ileri görüşlülüğü, açık sözlülüğü, önder oluşu, insan hak ve hürriyetlerine verdiği önem, kişi hürriyeti, öğrenim hürriyeti, din ve vicdan hürriyeti, düşünce hürriyeti, bilim ve sanat hürriyeti, karşılaştığı güçlükler karşısında yılmaması ve Atatürk'ün güçlüklere rağmen başarılı olması* konularının ele alınması gerektiği belirtilmektedir.

Ders kitabındaki "Kişinin Aynası" ve Atatürk Gülümsedi" adlı eserlerde Atatürk'ün "*önder oluşu"*na değinilmektedir.

> *"Savaşa girmek için gerekli ne silah, ne malzeme, ne bir ordu, ne de insanlarda inanç vardı. Mustafa Kemal* ***halkı birleştirmek*** *için elinden geleni yaptı. Kısa bir süre içinde ordu kuruldu, ülke genelinde birlik, beraberlik sağlandı" (Hengirmen vd. 2015:18).*

> *"Baktı ki karışmış aramıza,/* ***çiziyorsunuz yolu****./ Atatürk gülümsedi öğretmenin,/ gözleri dolu dolu" (Hengirmen vd. 2015:20).*

Ayrıca "Kişinin Aynası"nda *Atatürk'ün karşılaştığı güçlükler karşısında yılmaması ve güçlüklere rağmen başarılı olması* da işlenen konulardandır. Bunlar aynı zamanda Atatürk'ün hayatı ve eserleri ana başlığında *Atatürk ve milli mücadele* konusunda da işlenmesi gerektiği belirtilen konulardan olduğu için ilgili ana başlıkta değerlendirilmiştir.

Atatürk'ün kişilik özelliklerinden 4. sınıfta işlenmesi gereken; *ileri görüşlülüğü, açık sözlülüğü insan hak ve hürriyetlerine verdiği önem, kişi hürriyeti*, öğrenim hürriyeti, *din ve vicdan hürriyeti, düşünce hürriyeti, bilim ve sanat hürriyeti* konuları temada eksik bırakılan konulardır.

2.3. Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular

Yukarıda belirtilen ana başlık altında Türkçe öğretim programında on alt başlığa yer verilmektedir. Programda, Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konular ana başlığı altında 1. ve 2. sınıf düzeyinde işlenecek herhangi bir konu belirtilmemiştir. 3. Sınıfta "Atatürkçü düşünce sisteminde yer alan konular ana başlığı altında "Çevre Bilinci"(Atatürk'ün doğa sevgisi) ve "Planlı Çalışması" olmak üzere iki alt başlık bulunmaktadır.

Atatürk biyografisine yer veren "Mustafa Kemal'in Okul Hayatı" adlı metin, Atatürk'ün kişilik özellikleri başlığında da değinilen "planlı çalışması" özelliğiyle ilişkilendirilebilir.

> *"Mustafa kemal, düzenli ve çalışkan bir öğrenciydi"(Demir vd. 2015: 32).*

Tema da bu metin dışındaki hiçbir eserde yukarda belirtilen alt başlıklara ait konulara değinilmemiş, "Çevre Bilinci" alt başlığında ele alınması gereken "Doğa sevgisi" temada eksik bırakılmaktadır. Buna karşın konuya programda 2. sınıf düzeyinde yer verilmemesine rağmen 2. Sınıf ders kitabındaki "Yürüyen Köşk"te Atatürk'ün doğa sevgisi anlatılmaktadır.

> *" Atatürk ağacın dallarının kesilmesini istemez. Düşünülmesi bile imkânsız bir emir verir: Ağaç kesilmeyecek, bina kaydırılacak!" (Temur vd. 2015: 32).*

Dolayısıyla konu zorunlu olduğu 3. sınıf yerine zorunlu olmadığı 2.sınıfta ele alınmaktadır. Ayrıca adı geçen metnin, 2. Sınıf için belirlenen Atatürkçülük ile ilgili kazanımlar altında verilen ana ve alt başlıklara ait hiçbir konuyla da örtüşmediği, dolayısıyla 2. sınıf için doğru bir seçim olmadığı söylenebilir.

4. Sınıf düzeyinde ilgili ana başlıkta iki alt başlık bulunmaktadır. Bunlardan biri "**Atatürk ve Güzel Sanatlar** (Atatürk'ün güzel sanatlara ve sanatkârlara verdiği önem, güzel sanatların çeşitleri*)"*

diğeri "**Diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olma** (Diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olmaya ilişkin sözleri)"dır (MEB, 2005:135,136).

Programda 4. sınıfta ise Atatürk'ün güzel sanatlara ve sanatkâra verdiği önem, Türk tiyatrosuna ve sahne oyunlarına verdiği önem, güzel sanatların çeşitleri başlıklarına yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. (MEB, 2005: 135). Tema'da konu sadece "Güzel Sanatlar ve Atatürk" adlı eserde ele alınmaktadır. Eser, "Atatürk ve Güzel sanatlar" alt başlığıyla doğrudan örtüşen bir metindir. İçeriğinde Atatürk'ün güzel sanatlara ve sanatkârlara verdiği önem ve güzel sanatların çeşitleri, Atatürk'ün sözlerine de yer verilerek açıklanmaktadır;

> " *... Ayrıca müzik, resim, mimarinin de toplum üzerinde büyük etkileri vardı... Türklerin de edebiyat, tiyatro, müzik, resim, heykel, mimari gibi alanlarda kendine özgü eserlerinin dünyaca tanınmasını istiyordu*."(*Hengirmen vd. 2015:22)*
>
> *Türkçenin çağdaş bir dil olabilmesi için Türk Dil Kurumunu kurdu. ... Yazar ve şairlerden cumhuriyeti anlatan roman, öykü, şiir ve tiyatro eserleri yazmalarını istedi... Ankara ve İstanbul'da tiyatro ve opera binaları yaptırdı...* " (*Hengirmen vd. 2015:22*)
>
> "*Atatürk, güzel sanatlara ve kültüre verdiği önemi belirtmek için "Cumhuriyetin temeli kültürdür" demiştir*" (*Hengirmen vd. 2015:24*)

Temada ele alınması gereken diğer alt başlık olan "**Diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olma**" konusu hiçbir metinde ele alınmadığı için 4. Sınıf ders kitabı Atatürk temasında eksik bırakılmıştır.

2.4.Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi

Atatürk ve Cumhuriyet eğitimi ana başlığı altında 1. sınıfta işlenmesi gereken konular "29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde kavuştuğu hak ve hürriyetler" başlığı içerisinde yer alan " 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Cumhuriyet yönetiminin Atatürk önderliğinde kurulduğu" konuları yer almaktadır. 1. sınıf ders kitabı Atatürk teması içerisinde doğrudan "29 Ekim" başlığını taşıyan bir şiir bulunmakta, eser Cumhuriyet bayramına ilişkin coşkuya yer vermekte ancak şiirde "Cumhuriyet yönetiminin Atatürk önderliğinde kurulduğu" konusuna değinilmemektedir.

Bu eksik serbest okuma metinlerinden "Cumhuriyetin İlanı" adlı metinle giderilmektedir.

"Düzenlediği toplantıda onlara "Yarın cumhuriyeti ilan edeceğiz". Dedi. ...

29 Ekim 1923'te (bin dokuz yüz yirmi üçte) Büyük Millet Meclisi toplandı. Cumhuriyet yönetimini kabul etti. " (Temur, 2015:52, 53).

Bahsi geçen ana başlık altında 2. sınıfta işlenecek konular 1. sınıfla aynıdır. Ancak 2.sınıf Türkçe ders kitabı Atatürk temasında yer alan metinlerin hiçbirinin konuya ilişkin bilgiler içermediği belirlenmiştir.

3. sınıfta "29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde kavuştuğu hak ve hürriyetler" başlığı içerisinde "Cumhuriyet yönetiminin Atatürk'ün önderliğinde kurulduğu, Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde kavuştuğu hak ve hürriyetler (yerleşme ve seyahat hürriyeti, düşünce hürriyeti)" konularının işlenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Ancak 3. sınıf Türkçe ders kitabı Atatürk temasında yer alan metinler de konuya ilişkin bilgiler içermemektedir. 2. sınıf kitabında olduğu gibi 3. sınıf ders kitabı da bu ana başlık açısından programla uyuşmamaktadır.

4. sınıfta "29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde kavuştuğu hak ve hürriyetler" ve "29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor bayramı" konuları yer almaktadır. Bu konular içerisinde de "Cumhuriyet yönetiminin Atatürk önderliğinde kurulduğu, Türk milletinin Atatürk'ün önderliğinde kavuştuğu hak ve hürriyetler 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı " alt konularının işlenmesi gerektiği belirtilmektedir

4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler de belirtilen konulara yer vermemektedir. Dolayısıyla 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf Türkçe ders kitabı Atatürk teması metinleri "Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi" ana başlığında yer alan hiçbir konuyla örtüşmemekte ve bu açıdan programla uyuşmamaktadırlar.

SONUÇ

İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan Atatürk temasındaki metinleri nicelik, alt temaların ana temaya uyumu, tür çeşitliliği ve türlerin dağılımıyla ilgili incelenmeyi içeren bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerin başucu materyallerden biri olan ders kitaplarının hazırlanmasında başvurulan temel kaynak ders programlarıdır. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında da Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda belirtilen nicelik, tür ve konu sınırlamaları kitaplara metin seçilirken dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardandır. Programda ders kitaplarının hazırlanmasında bir bilgilendirici, bir öyküleyici türden esere bir de şiire mutlaka yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009:142), ancak yapılan incelemede ders kitaplarında yer alan metinlerin bu ölçüte uymadığı, bazı kitaplarda türlerin eksik bırakıldığı saptanmıştır.

1. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabında yer alan Atatürk temasına ait tema kapağında öyküleyici metinler olduğu belirtilen "Sığırtmaç Mustafa" ve" Türk Ulusunu Kim Kurtardı?" isimli anı türündeki eserler bilgilendirici metinlerdir. Temada dört bilgilendirici metin, bir şiir bulunmakta, öyküleyici türde metin yer almamaktadır.

2. sınıf kitabındaki "Atatürk ve Öğretmen" ve 3. sınıf ders kitabındaki "Atatürk ve Çocuk" metinlerinin öyküleyici türde olduğu belirtilmektedir ancak eserler Atatürk'le ilgili anılar içeren bilgilendirici metinlerdir. Bu sınıf seviyelerinde tür ve sayıya ait ölçütler diğer metinlerle sağlansa da bu metinlerin türlerinin yanlış verildiği belirlenmiştir.

1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde anı türünde yazılan metinlerin öyküleyici metin türü olarak sunulduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin tür bilgisi açısından yanlış yönlendirilmesine yol açacaktır. 4. Sınıf Türkçe ders kitabında aslında bilgilendirici bir metin olan "Kişinin Aynası" öyküleyici metin örneği olarak sunulduğundan yine öğrencilerin tür bilgisi açısından yanlış yönlendirildiği görülmektedir. Ayrıca temada bir öyküleyici metin eksiktir. Sonuç olarak programda 4. sınıf Türkçe ders kitabı Atatürk teması metinleri, temalarda yer verilmesi gereken türler açısından belirtilen özelliklere uygunluk göstermemektedir.

1. ve 4. sınıf Atatürk temasının programda belirtilen metin türü ve sayısıyla örtüşmediği, tüm sınıf düzeylerinde de metin türleriyle ilgili hatalı bilgilerin olduğu görülmüştür. Tür bilgisi temelinin oluşturulmaya çalışıldığı ilkokulda, ders kitaplarında tür bilgisi hatalarının olması önemli bir sorundur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dört temel başlıkta ele alınan Atatürk temasındaki metinlerin "Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri" , "Atatürk'ün Kişilik Özellikleri", "Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular" ve "Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi" başlıklarında belirtilen bilgileri aktarması gerektiği ifade edilmektedir.

1. sınıf ders kitabında programda belirtilen "Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri" başlığında verilmesi gereken Atatürk'ün "iyi kalpliliği" " ölüm tarihi ve yeri" konularına ve "Atatürk'ün çocukluğuyla ilgili anılar"a yer verilmemiştir. "Sığırtmaç Mustafa" ve" "Türk Ulusunu Kim Kurtardı" metinlerinin ikisi de "kendisi, annesi, babası ve kardeşi (ailesi) ile ilgili anılar" konusunu karşılamaktadır. Dolayısıyla programa uygunluk açısından, aynı konuya hizmet eden iki metnin seçilmesi yerine metinlerden birinin, Atatürk'ün çocukluk yıllarına ait bir anıdan seçilmesi gerekirdi.

2. sınıf ders kitabındaki Atatürk teması metinlerin Atatürkçülükle ilgili kazanımlarda gerek 2. sınıf gerekse diğer sınıflarda belirtilen alt başlıklar ve konularla örtüşmediği görülmektedir. Dolayısıyla temadaki metinlerin programda belirtilen özellikler doğrultusunda "Atatürk teması" için uygun olmadığı saptanmıştır.

3.sınıfta "Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri" başlığında yer alan Atatürk'ün Hayatı ve Atatürk ve Milli Mücadele alt başlıklarıyla ilgili bir veriye rastlanmamıştır. Bu başlıkta ele alınan tek konu "öğrenim hayatı" alt başlığıdır. Atatürk'ün Kişilik Özellikleri ana başlığında Atatürk'ün "insan

sevgisi" konusuna, Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular ana başlığında "Çevre Bilinci", "Doğa sevgisi" konusuna değinilmediği belirlenmiştir. Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi ana başlığıyla ilgili olarak ise programda belirtilen konulara yer verilmediği için 2. sınıf kitabında olduğu gibi 3. sınıf ders kitabının da bu ana başlık açısından programla uyuşmadığı tespit edilmiştir.

4. sınıfta da Atatürk'ün hayatı ve eserleri ana başlığına bağlı konulara sadece "Kişinin Aynası" adlı eserde yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle, bahsi geçen ana başlığa bağlı "Atatürk'ün hayatı" alt başlığında verilmesi gereken "Atatürk'ün fikir hayatı" ve "siyasi hayatı" konularına temada ki hiçbir metinde değinilmemiştir. Atatürk'ün kişilik özelliklerinden ileri görüşlülüğü, açık sözlülüğü insan hak ve hürriyetlerine verdiği önem, kişi hürriyeti, öğrenim hürriyeti, din ve vicdan hürriyeti, düşünce hürriyeti, bilim ve sanat hürriyeti konuları temada eksik bırakılan konulardır. Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konularda "Diğer din, örf ve adetlere hoşgörülü olma" konusu metinlerde işlenmediği için 4. sınıf ders kitabı Atatürk temasında eksik bırakılmıştır.

Türkçe ders kitaplarında "Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi" ana başlığına ait konulara da değinilmemektedir. Dolayısıyla 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf Türkçe ders kitabı Atatürk teması metinleri "Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi" ana başlığında yer alan konularla örtüşmemekte ve bu açıdan programla uyuşmamaktadır.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında 23 Nisanla ilgili herhangi bir metnin de bulunmamaktadır. Atatürk ve çocuk konusu neredeyse tüm sınıflarda ele alınması gereken konulardandır ve Atatürk'ün çocuklara armağan ettiği bu önemli milli bayramdan bahsedilmemesi önemli bir eksikliktir.

Atatürk temasında yer alan metinlerin içeriği gereği Atatürk'ü farklı yönleriyle yansıtmaktan uzak olduğu söylenebilir. Uludoğan (2008:109) ders kitapları üzerine yaptığı incelemede benzer bir sonuca ulaşmış, Atatürk temasındaki metinleri genel olarak yetersiz bulmuştur.

Atatürk teması içeriği için önerilen birçok alt başlığın ihmal edildiği, belirli konulara ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. Ders kitapları için metin seçilirken, metinlerin tür özelliklerini yansıtan, edebi zevk aşılayabilecek ve programda belirlenen konular bakımından sınıf düzeylerine uygun nitelikteki metinler arasından seçilmesine, benzer konuların tekrar edildiği metinler yerine konu çeşitliliğini sağlayacak metinlerin tercih edilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akbayır S. (2010). *Yazılı Anlatım*, Nasıl Yazabilirim, Ankara: Pegem Akademi

Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2005) *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı,* Ankara: Akçağ

Akyol H. (2007)."*Görsel Okuma ve Sunu", İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A

Ceyhan, E. ve Yiğit. B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (3.basım),* Ankara: Anı Yayıncılık

Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi." *Milli Eğitim.* Sayı: 173, s. 39-49.

Cemiloğlu, Mustafa (2004). *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Aktüel

Çetişli, İ. (2004).*Metin Tahlillerine Giriş/2, Hikâye-Roman-Tiyatro*, Ankara: Akçağ.

Coşkun E (2007a). "*Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi", İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A

Coşkun E (2007b). *"Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi", İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A

Coşkun, B. (2008). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı ve ders kitabındaki metin ve etkinliklerin çeşitli açılardan incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana

Coşkun E, Taş, S. (2008). Ders kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:5 Sayı: 10* (s. 59 – 74)

Demir, E. Vd. (2015), İlköğretim Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 1-2-3, Ankara: Özgün Matbaacılık San. Ve Tic. Anonim Şirketi

Demir, E. Vd. (2015), *İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 3.* Ankara: Özgün

Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA

Eren, Ç. (2004). İlköğretim 6.7.8. Sınıflarında Türkçe Ders Kitaplarındaki Atatürk Metinlerinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

Günay D. (2001*). Metin Bilgisi*, İstanbul : Multilingual

Güzel, A. (2014). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem A

Hengirmen, M., Öziş, N. Öngay, N. (2015) İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Ders Kitabı, Ankara: Engin

Hengirmen, M., Öziş, N. Öngay, N. (2015) *İlköğretim Türkçe 4. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara:* Engin

İşca, A., Efendioğlu, S., Ada, Ş. (2007). "Türkçe ders kitaplarında yer alan edebi metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü". *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* (s. 594-626)

Karakuş, N. (2010). Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Temalara Uygunluğu Yönünden Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Karakuş, N. (2010). *Türkçe Öğretiminde Kaynak Metinlerin Kullanımı (1. Baskı).* Ankara: Pegem A

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel

Karasoy Y., Yavuz O., Kayasandık A. ve Direkçi B. (2007). *Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, Ankara: Akçağ

Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi,* Ankara: Engin Yayınları

Kavruk H. Vd (2006). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Malatya: Uğurel Matbaası

Kılıç, A. ve Seven S. (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: Anı Yayıncılık

Kolaç E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, C.6, S.1, s.594-626.

Küçükahmet, L. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara: Nobel Yayınları

M. Ahmet (1997). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi :Atatürkçülük :(Atatürkçü düşünce sistemi),* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı (1982). Tebliğler Dergisi, *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Atatürk İnkılap ve İlkelerinin Öğretim Esasları Yönergesi*

Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Ders Kitaplarını İnceleme ve Değerlendirme Ölçütleri* Ankara:MEB

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu* Ankara

Özbay, M. (2007), Özel Öğretim Yöntemleri II, 2. Baskı, Ankara: Öncü

Özbay, M. (2008). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü

Pilav Salim, Oğuz M.M. (2013).Türkçe Ders Kitaplarında yer Alan Metin Türleri Üzerine Bir Araştırma, *Sosyal Bilimler, C.3, S.2,* s.16-30.

Resmi Gazete (24/6/1973), *1789 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*, **Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342**

Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*, Ankara: Kök Yayıncılık

Temur, Ö. D. (2015), *İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı*. Ankara: Yıldırım Yayıncılık

Temur, Ö.D. (2015), *İlköğretim Türkçe 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık

Temur, Ö.D., Aksu, S., AKTAŞ, S., AKSU, D. (2015), *İlköğretim Türkçe 2. Sınıf Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı.* Ankara: Gizem Yayıncılık

Temur, Ö.D., Aksu, S., AKTAŞ, S., AKSU, D. (2015), *İlköğretim Türkçe 2 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık

Uludoğan, O. (2008). 6. ve 7. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Düzyazı Metinlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım

Yıldırım, A., Şimşek, H.(2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin



DİJİTAL HİKÂYE METİNLERİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK MOTİVASYONLARI ÜZERİNE ETKİLERİ

İhsan Seyit ERTEM, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, ertemseyit@gmail.com

ÖZ

Günümüzde düşük okuma başarı puanları ve bunun üzerine hazırlanan bazı raporlar ilkokul düzeyinde okuma başarısının düşük olmasına katkıda bulunan faktörlerin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, dijital hikâye metinlerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları üzerine etkisini belirlemektir. Nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan deneme öncesi, tek grup öntest-sontest modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ise ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan okuma ölçeği kullanılmıştır. 4 hafta süren bir uygulama süreci sonucunda öğrencilerin okumaya karşı motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı eşleştirilmiş t- testi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler aracılığıyla öğrencilerden dijital hikaye metin uygulamaları konusunda düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. SPSS programının kullanıldığı veri analizi sonucunda öğrencilerin son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dijital hikaye metinlerinin ilkokul öğrencilerinin okumaya karşı motivasyonları açısından anlamlı etkisi olduğu görüşünü desteklemektedir. Okuma başarısı ve motivasyon arasındaki olumlu ilişki olduğu farklı düzeylerdeki araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir. Okumak için farklı seçenekler sunulmayan, keyif almayan düşük motivasyonlu öğrenciler okumak için daha az zaman ayırmakta ve sonucunda puanları düşmektedir. Dijital ortamlar öğrencilere metinle karşılıklı etkileşim kurma fırsatları sunmaktadır. Ayrıca, günümüzdeki öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinin dijital hikaye metinlerinin öğrencilerin okuma motivasyonlarının artırmasına neden olduğu düşünülebilir. Dijital ortamların kullanıldığı sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların öğrencilerin iç motivasyonu yüksek ve başarılı okuyucu olmalarında anahtar bir rol oynaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, dijital metinler, okuma becerisi, ilkokul öğrencileri.

ABSTRACT

Currently, low reading achievement scores and prepared some reports for this issue on elementary level indicate the need to investigate factors that contribute to low reading achievement. For this reason, purpose of the research is to determine effect of digital story texts on the motivation of elementary 3th grade students' reading. Pre-experimental, single group, pretest–posttest research model which takes place in quantitative research approach was used to in this research. The working group of the study consists of 43 students from 3rd grade in elementary school. In order to determine the motivation of the students to reading a questionnaire consisting of 20 questions was used. End of 4 weeks of implementation process, a result of a significant difference of motivation towards reading scores of students was evaluated by paired t-test. In addition, interviews were conducted with students. Through these interviews we were tried to get thoughts from students about digital story text applications. As a result of data analysis using SPSS it was found that students' the average post-test scores were higher than the average pre test scores. This result supports the view that the texts of the digital story have a significant impact on elementary school students' motivation towards reading. Similar results with varying levels of research that shows the positive relationship between reading achievement and motivation. Low-motivated students different options are not offered to them to read were getting to spend less time to reading and dropped their reading points as a result. Digital media offers opportunities for students to establish

interaction with the text. Also, today's students' digital stories texts of interest in technology to increase student is considered to be the cause of reading motivation. Internal motivation of students in class and out of class applications that use digital media is expected to play a key role in being successful reader.

Keywords: Motivation, digital texts, reading skill, elementary school students.

GİRİŞ

Okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan dolayı motivasyon gerektiren bir faaliyettir (Yıldız, 2013).Ülkemizin okuma başarı ortalamasının düşük olması okumayı etkileyen faktörlerin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Amerikan Ulusal Okuma Konsey raporu (1998) yetersiz okuma motivasyonunun çocukların kelime tanıma ve okuduğunu anlama güçlüklerini artırdığını vurgulamaktadır.Bazı araştırmacılar, motivasyon eksikliğinin okuma becerisini olumsuz yönde etkileyen önemli bir faktör olduğunu öne sürmektedir (Chang, 2012; Wigfield, & Guthrie, 2009; Zentall & Lee, 2012).Powell-Brown (2006) okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma etkinliklerinden hoşlanmadıklarını ileri sürmektedir.Öğrencilerin okumaktan hoşlanmaması sonucu önce okumaya karşı ilgileri azalmakta ardından okumak için ayırdıkları zaman ve okuma başarıları düşmektedir (Zentall & Lee, 2012). Okuma pratik yaparak gelişen bir beceridir. Yeteri kadar süre harcanmazsa kişiler iyi bir okuyucu olması da beklenemez.

Okuma motivasyonu, okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır. (Guthrie ve Wigfield, 2000).Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere 2 başlıkta ele alınabilir. Okumaya karşı içsel olarak motive olmuş öğrenciler kendi kararları doğrultusunda okurlar ve okumaya zaman ayırırlar. Dışsal motivasyonda ise öğrenciler ilgilerinden dolayı değil de iyi not almak veya başkalarına karşı kendilerini göstermek için okurlar. Cezadan kaçınmak veya ailesi ve öğretmelerinin beklentisini karşılamak için okuma varsa bu dışsal motivasyon olduğunu gösterir (Yıldız, 2013). Öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyonları neden düşük olabilir? Compton, Cordray, and Fuchs'a (2008) göre bunun 3 temel nedeni bulunmaktadır:

(1) öğrenci okuma etkinliğini zor bir süreç olarak görüyor olabilir,

(2) kendini zayıf okuyucu olarak görüyor olabilir ve

(3) okumaya karşı olumsuz bir tutumu olabilir.

Small and Arnone (2011) tarafından yürütülen araştırmalarda öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için yaratıcı yazma aktiviteleri, eşli ve grup halinde okuma, okuma ve yazma arasında bağlantı kurulması, bloglara yorum yazma, okunan materyal hakkında öğrencilerin konuşması, öğrencilerin okuma materyallerini kendilerinin seçmesi gibi uygulamalar önerilmektedir. Okuma motivasyonunu artıran diğer unsurlar arasında okuma stratejileri, okuma uygulamaları, akranlarından gelen kitap önerileri, okuma materyallerine, kolay erişim, öğretmen aile işbirliği, öğrencinin kendini iyi bir okur olarak görmesi sayılabilir. Küçük yaştaki çocuklarda okuma motivasyonu eksikliğini gidermek daha kolay iken öğrenci lise düzeyine geldiğinde bu sorunun çözümü daha zorlaşmaktadır (Dizon, 2014).

Günümüz çocukları bilgisayar ve teknoloji ile doğumdan itibaren tanışmakta ve günlük hayatlarında çok sık kullanmaktadırlar. Bu nedenle bilgisayar, okuma motivasyonu okuma başarısında anahtar bir role sahiptir. Okuma motivasyonunun öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanı artırması beklenir ki okuma başarısındaki önemli faktörlerden birisidir. Öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve motivasyonları sağlanabilirse okuldaki akademik başarıları da artacaktır. Dijital metinler bu konuda yardımcı olabilir.

Yapılan araştırma sonuçlarında dijital metinlerin okuma aracı olarak uygun ve taşınabilir olması öğrencilerin okumaya karşı ilgisini artırmaktadır. Öte yandan öğrenciler herhangi bir yardım almaksızın dijital metinler ile etkileşime girebilmektedirler. Teknoloji öğrencilerin okuma esnasında ilgisini çekmekte bunun sonucu öğrencilerin okuma performansı, meşguliyetleri ve motivasyonları artmaktadır. Özellikle düşük okuma becerisine sahip öğrenciler geleneksel metinlere uzun süre yoğunlaşamamaktadır bu konuda dijital metinler katkı sağlayabilir. Öğrenciler dijital metinler sayesinde eğer bir konuyu okurken sıkılırlarsa başka bir konuya ya da aktiviteye rahatlıkla geçebilirler. Bir başka deyişle dijital metinler öğrencilerin kendi okuma sürecine yön vermelerine ve kontrolü ellerinde tutmalarına yardımcı olmaktadır. Dijital metinlerin bir başka avantajı, okurlara kendi okuma stratejilerini belirleme konusunda özgürlük sağlamasıdır. Dijital okuma esnasında okur isterse hınızı artırabilir ihtiyacı olan bilgiye kısa sürede tarama yöntemiyle ulaşabilir. Küçük yaştaki öğrenciler dijital metinleri okurken kelimelerin çoklu sunumlarından faydalanmakta böylece okuma becerilerini basılı metinlerden daha hızlı biçimde geliştirmektedirler. Dijital metinler esnek olduğu için üzerinde değişiklikler yapılabilmektedir. Örneğin, görsel sorunları olan öğrenciler isterse metinlerin renk ve büyüklüğü üzerinde düzenlemeye gidebilir. Larson (2009) dijital metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini artırdığını, öğrencilerin sınıftaki okuma yazma aktiviteleri ile okul dışı çevre ile bağlantı kurmalarına yardımcı olduğunu, işbirliği ve sosyal etkileşimi geliştirdiğini öne sürmektedir.

Öğrenciler dijital okuma esnasında farklı okuma stratejilerini kullanmaktadır. Metinlerde destekleyici özellikler sağlanırsa öğrenciler bu özellikleri kolaylıkla keşfetmekte ve kullanmaktadır. Eğer öğrenciler metni anlamakta güçlük çekiyorsa problem çözme stratejisini sıklıkla kullandığı gözlenmiştir. Örneğin, dijital metin üzerinde yorum ekleme, not alma ve belirgin hale getirme gibi davranışları öğrenciler göstermişlerdir. Dijital okumalar esnasında işe koşulan bu tür stratejiler etkili bir öğrenme çevresi yaratılmasında dolayısı ile okuma başarısının artmasına neden olmaktadır (Dizon 2014). Ancak dijital metinlerin sadece avantajlarından bahsedilemez, yapılan bazı araştırmalar dijital metinlerin öğrencilerin gözlerinin kısa sürede yorulmasına neden olduğu, yeterli motivasyonu sağlamadığı, ses ve animasyonların öğrencilerin dikkatini dağıttığı, araca zarar verme korkusuna neden olduğu, öğrencilerin bazen okumakta güçlük ektiği ve kafa karışıklına neden olduğu, her zaman öğrencilerin okuma performanslarına olumlu katkıda bulunmadığı gibi eleştirilerde mevcuttur (Burrell & Trushell, 1997).

Bandura'nın sosyal bilişsel teorisini temel alarak günümüz çocuklarının teknoloji kullanmaya ilişkin aşinalığı ve öz güvenleri dijital metinleri severek okumalarına ve okumaya karşı olan stres ve endişelerinden uzaklaşmalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca onları hedeflerine ulaşma konusunda motive edecektir çünkü dijital metinleri kullanarak daha iyi bir okuyucu olacaklarına dair olumlu inançları gelişebilir. Dijital metinlerin kelime hazinesinin gelişimine ve okuduğunu anlama üzerine etkisi araştırılmış ancak motivasyon üzerine çalışmalar yeterli değildir (Larson, 2009). Bu nedenle bu araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; dijital hikâye metinlerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Dijital metinler öğrencilerin okumaya karşı tutumlarında anlamlı farklılık yaratmakta mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Nicel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan deneme öncesi, tek grup öntest-sontest modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 43 ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada, 43 ilkokul 3. sınıf öğrencisinin 22'si erkek 21 tanesi ise kız öğrencidir. Erkek öğrencilerin oranı %51, kız öğrencilerin oranı ise %49 olarak gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını belirlemek amacıyla 20 sorudan oluşan okuma ölçeği kullanılmıştır. 4 hafta süren bir uygulama süreci sonucunda öğrencilerin okumaya karşı motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı eşleştirilmiş t-testi ile değerlendirilmiştir.

Öğrenciler ilk oturumda okuma tutum ölçeğini cevapladılar. Ardından 4 hafta sonra aynı öğrenciler bilgisayar laboratuarında 30 dakikalık bir dijital okuma seansında sonra aynı okuma tutum ölçeğini ikinci kez cevapladılar. Okuma tutum ölçeği Gambrell, Palmer, Codling, and Mazzoni (1996) tarafından hazırlanmış ve Türkçeye uyarlanmış, geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Cronbach's alpha, r = 0.75 ve güvenirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır.

Likert tipi 4 puanlık 20 sorudan oluşan ölçeği öğrenciler cevaplandırdılar daha sonra puanlar hesaplanarak (SPSS 21,0) programında analiz edildi. Betimleyici istatistik kullanılarak ortalama, standart sapma ve frekans hesaplandı. Eşleştirilmiş t-testi ile tek grup ön test -son test ortalamaları karşılaştırıldı.

BULGULAR VE YORUMLAR

T-testi öncesi yapılan levene testi sonucu varyans homojenliğinin ihlal edilmediği görüldü F(1,41) = .192, p =.54. Eşleştirilmiş t-testi sonucunda öğrencilerin okuma tutum ölçeği skorları arasında dijital metinler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görüldü. Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere son test sonuçları (M=49.63, SD=11.23) önemli ölçüde ön test sonuçlarından farlılık göstermiştir (M=47.91, SD=11.18), t(42) = -2.28, p <.05. Bu sonuç dijital metinlerin okuma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve motivasyonu artırdığını göstermektedir. Ancak bu çalışma değerlendirilirken sadece bir devlet okulunda, 43 öğrenci ile yürütüldüğü sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 1. ***Öğrencilerin Okuma Tutum Ölçeği Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları***

Test	$\bar{x}$	S	T	p
Öntest	47.91	11,18	- 2.28	.046
Sontest	49.63	11,23		

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda dijital okuma metinleri öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı görülmüştür. Bu sonuç sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde dijital okuma metinlerinin kullanımının öğrencilerin okuma performanslarını artırabileceği ve okumaya ilişkin

öğrencilerin pozitif tavır geliştirebileceğini göstermektedir. Başarılı bir okuyucu olabilmek için bu unsurlar önemlidir. Araştırma sonunda bu bulgulara ulaşılmasının çeşitli nedenleri olabilir. Teknoloji öğrencilerin okuma esnasında ilgisini çekmekte bunun sonucu öğrencilerin okuma performansı, meşguliyetleri ve motivasyonları artmaktadır. Özellikle düşük okuma becerisine sahip öğrenciler geleneksel metinlere uzun süre yoğunlaşamamaktadır bu konuda dijital metinler katkı sağlamış olabilir. Dijital metinler okurlara kendi okuma stratejilerini belirleme konusunda özgürlük sağlamadığı için öğrenciler tarafından beğenilmiş olabilir Dijital okuma esnasında okur isterse hınızı artırabilir ihtiyacı olan bilgiye kısa sürede tarama yöntemiyle ulaşabilir (Dizon 2014; Aydemir ve Özturk, 2012)).

Guthrie (2007) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Dijital metin okuma aktivesine katılan öğrenciler hoşlandıklarını belirtmektedirler Öğrencilerin kişisel ilgileri dikkate alındığında ve seçme şansı verildiğinde okumaya karşı motivasyon artmaktadır. Dijital metinleri okuyan öğrencilerin metin üzerinde değişiklik yapabilme fırsatları ve etkileşimde bulunmaları örneğin, metinleri büyültüp küçültebilme, kelimelerin altını çizmek, resimlere bakmak, yorum ekleyebilme fırsatları okumaya karşı olumlu motivasyon geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Coiro ve Dobler, 2007).

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1) Öğretmenler dijital metinleri sınıf ortamında öğretim programlarıyla bütünleştirerek kullanabilirler.
2) Öğrenciler sınıf dışında dijital metinleri kullanabilirler.
3) Sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde dijital metinler kullanılabilir. Bu konuda diğer disiplinlerde bu araştırma tekrarlanabilir.
4) Mevcut sonuç üzerinde pek çok diğer faktörün örneğin; aile, sosyal yapı, kültür, cinsiyet vb. etkisi olabilir. Bu nedenle bu faktörlerinde okuma motivasyonu üzerine etkisi araştırılabilir.
5) Dışsal ve içsel motivasyon olarak farklı boyutlarda araştırmalara ihtiyaç vardır.
6) Bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde, daha uzun süreli ve daha fazla öğrenci katılımı ile tekrarlanabilir. Öğrencilerle görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aydemir, Z., & Özturk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(3),* 357-365.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. Reading Research Quarterly, 34*(4),* 452-477.

Chang, A. C. (2012). Improving reading rate activities for EFL students: Timed reading and repeated oral reading. Reading in a Foreign Language, 24*(1),* 1.

Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the digital reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the internet. Reading Research Quarterly, 42*(2),* 214-257.

Dizon, E., E. (2014). The effects of digital reading on reading motivation. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.

Guthrie, J. T., Cox, K. E., Anderson, E., Harris, K., Mazzoni, S., & Rach, L. (1998). Principles of integrated instruction for engagement in reading. Educational Psychology Review, 10*(2)*, 177-199.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. Scientific Studies of Reading, 3*(3)*, 199-205.

Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. Reading Psychology, 30*(5)*, 466-485.

Larson, L. C. (2009). e-Reading and e-Responding: New tools for the next generation of readers. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(3)*, 255-258.

National Reading Council. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

Powell-Brown, A. (2006).Why can't I just see the movie? Fostering motivation in children who struggle with reading. Intervention in School and Clinic, 42*(2)*.

Small, R. V., & Arnone, M. P. (2011). Creative reading. Knowledge Quest, 39*(4)*, 12-15.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3.,4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 38 (168).

Zentall, S. & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: "Clever is and clever does." Learning Disability Quarterly, 35*(4)*, 248-259.



MOBİL TEKNOLOJİLERİN ÇOCUKLARIN OKUMA ve YAZMA SÜRECİNDEKİ GELİŞİMİ ÜZERİNE OLAN ETKİSİYLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ALGISI: TABLET ve AKILLI TELEFON

Ergün ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi, ergunozturk@erciyes.edu.tr

ÖZ

Tablet PC'ler ve akıllı telefonlar çocukların günlük hayatlarda hatırı sayılır bir yer işgal etmektedir. Bu araçlarla çocuklar gerek okul dışı zamanlarında, gerekse serbest zamanlarında oldukça fazla zaman geçirmektedir. Bu taşınabilir araçlarla çocuklar gerek okuma gerekse yazı yazma faaliyetlerinde bulunmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, çocuklar tarafından oldukça fazla kullanılan akıllı telefon ve tablet PC'lerin okuma ve yazma sürecinin gelişimine olan etkilerini belirlemektir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının görüşlerinin ve ihtiyaçlarının bilinmesi açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Araştırma Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği eğitimi programında öğrenim gören 17 son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde öğrencilerin kişisel bilgileri ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise mobil teknolojilerin çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerine olan etkisiyle ilgili öğretmen adaylarının algılarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Elde edilen verilerin analizinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarını büyük çoğunluğu, okuma ve yazma sürecinin gelişiminde mobil teknolojilerin katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında taşınabilir araçların olumsuzlukların göz önünde bulundurulmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mobil teknoloji, öğretmen adayı, okuma, yazma.

ABSTRACT

Tablet computers and smartphones occupy a respectable place in child's daily life. Children spend time with these tools both out of school time and leisure time. Children join in both reading and writing activities with these tools. This study's purpose is determine the effects of smartphones and tables on development process of reading and writing. This research is important in terms of knowing the teacher candidate's opinions and needs. Phenomenology is used in this study which is from qualitative research designs. The research is occured with 17 final year students from faculty of education. Semi structure interview form is used from qualitative data collection tools with the aim of finding the student opinions out deeply. Semi structure interview form consists of two parts. In first part, questions about student's personal informations are existed. In second part, there are questions intended to determine the teacher candidate's perceptions about the effect of mobile technologies on development of children's reading and writing abilities. Content analysis is made in obtained data's analysis. According to the findings, large majority of teacher candidates stated that mobile technologies will contribute to reading and writing process. Besides this, negativities of mobile devices must be considered as well.

Keywords: Mobile technology, prospective teachers, reading, writing.

GİRİŞ

Mobil aygıtlar günlük yaşamımızda olağan hale gelmiştir. Küçük yaşlardan itibaren çocuklar Ipads, tablet PC ve akıllı telefon gibi taşınabilir aygıtlarla etkileşim halindedirler. Mobil cihazlar öğrencilere uygulamalarda geniş bir ürün yelpazesi ile çoklu dokunmatik ekranlar sunmaktadır. Buna ek olarak taşınabilir aygıtlar (Akıllı telefon ve Tablet PC) çeşitli dijital kitapları kolaylıkla taşıyabilmemize imkân sağlar.

Pek çok dijital kitap sesli kayıt sistemi fonksiyonu ve internet üzerinden ilgili konuları açıklamada köprü gibi interaktif seçenekler sunmaktadır. Thoermer and Williams (2012) dijital tabletlerin okuyuculara okumalarında devam etmelerinde onları motive ederek mücadele etmeleri için metinlerden faydalanma imkânı sağlar. Bununla birlikte taşınabilir araçlar öğretmenlere baskı temelli okuma becerilerini geliştirme fırsatları ağlar (Northrop & Killen, 2013). Taşınabilir aygıtların benimsenmesi için öğretmenler öğretim uygulamaları ve deneyimlere ihtiyaç duyarlar (Blackwell, Lauricella, Wartella, Robb, & Schomberg, 2013).

Dijital teknolojinin eğitimde kullanıldığı ilk dönemlerde araştırmalar çocukların teknoloji kullanırken kaygılandıklarından bahsetmektedir (Burnett, 2009). Şu andaki literatür ise okuryazarlık becerilerini desteklemek için ilkokul sınıflarında taşınabilir aygıtlarla uygulamaların nasıl yapılacağı göz önüne almaktadır (Hutchinson, Beschorner, & Schmidt-Crawford, 2012). Mobil aygıtların benimsenmesini destekleyen en önemli unsur okulda bilgiyi pratiğe dönüştürmede motive olan öğretmenlerin okulda yetiştirilmesidir (Burke, Marx, & Berry, 2011; Schrum & Levin, 2013)

Son on yıl içerisinde Teknoloji entegrasyonu ve okuma eğitimi üzerindeki bilgi tabanı çok hızlı bir biçimde değişmiştir. İpads gibi taşınabilir araçların esnekliği izole edilmiş geleneksel bilgisayar laboratuvarı ile karşılaştırıldığında okulun herhangi bir yerinde herhangi bir zaman öğrenmeye imkan sağlamasıdır. (Hutchinson et al., 2012). Ek olarak taşınabilir araçlar çocukların metinle etkileşim biçimlerini de değiştirmektedir. Örneğin öğrenci yazı tipi boyutu, sözlük kullanımı, metin okuma ve not alma özelliğini ustalıkla yönetebilir (Thoermer & Williams, 2012).

Yapılan araştırmalar, Yeni dijital teknolojiler akıllıca kullanıldığında öğrencilerin zorlu ve ilginç metinleri anlayabilmelerinde yardım sağlayabileceği, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve ilgilerini harekete geçirmede etkili olacağı, öğrencilerin çalışmaların da metinleri analiz etmelerinde, düşünceleri ile ilgili beyin fırtınasında, düşüncelerinin organizasyonunda, yazmada, akran düzenlemelerinde ve çalışmalarını yayınlamasında geniş oranda imkânlar sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Furio ve diğerleri (2015) mobil teknoloji sayesinde, çocuklar farklı perspektiflerden çeşitli öğrendiklerini keşfetme için fırsatlara sahip olacaklarını ileri sürmüştür. Boticki ve diğerleri (2015) mobil teknolojilerin sınıfta otantik öğrenme çevrelere katkıda bulunacağına, öğrenmeleri üzerine sınıftaki dersleri ile ilişki kurmalarında öğrencilere izin vereceğini vurgulamışlardır. Mobil teknoloji öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemede bir araç olarak kullanılabilir. Aynı zamanda mobil teknolojiler öğrencilerde bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirir (Gerger, 2014). Mobil teknoloji öğrencilerin kendi öğrenmelerinin final değerlendirmesine kadar öğrencilerin öğrenme amaçları oluşturmasına izin verir, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarına teşvik eder (Boticki ve diğerleri., 2015).

Mobil teknoloji öğrenme sürecinde etkileşim ve işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştırır ve akran işbirliğini teşvik eder, işbirlikçi geribildirimi teşvik eder (Jahnke & Kumar, 2014). Ayrıca, mobil teknolojilerin sınıfta öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimi arttırdığı gözlenmiştir. Öğrencilere zengin tartışmalar ve yararlı yorumlar sunması ve öğrencileri grup çalışmalarına cesaretlendirdiği için daha iyi öğrenmelerini sağlar (Boticki et al., 2015).

Domingo ve Garganté (2016) yapmış oldukları çalışmada mobil teknolojiler öğrencilerin okuma becerilerini iyileştirdiği, yazma becerileri uygulamalarında yaratıcılığı desteklediğini bulmuşlardır.

Okullarda öğrenme üzerine taşınabilir aygıtların var olan olumlu etkileri geniş bir oranda kabul görmesine rağmen (Falloon, 2013), okullarda taşınabilir teknolojilerin kullanımının değerlendirilmesi, pedagojik destek ve yeni programlar için tasarlanan ana esasların oluşturulmasıyla ilgili olarak daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Dhir et al.,2013).

Mobil teknoloji ufkun ötesinde bir şey değildir fakat öğrenci, öğretmen yaşantısını ve yazma uygulamalarını derinden etkileyen bir şeydir. Literatür gözden geçirildiğinde öğretmen adaylarının tablet entegrasyonu ya da mobil teknolojiler ile okuryazarlık eğitimi üzerine çalışmalar çok sınırlıdır.

Bu araştırmanın amacı, akıllı telefon ve tablet PC lerin çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimine olan etkisi hakkında sınıf öğretmeni adaylarının algılarını belirlemektir. Bunun yanında elde edilecek veriler ışığında bu konu ile ilgili uygulamalı çalışmalara bir zemin hazırlamaktır.

Araştırma soruları

İki temel araştırma sorusu bu çalışma içerisinde incelenmiştir.

1- İlkokul çocukları üzerinde mobil teknolojilerin (Akıllı telefon ve Tablet PC) okuma ve yazma sürecinin gelişimindeki rolü ile ilgili olarak öğretmen adaylarının algıları nasıldır?

2- Öğretmen adayları mobil teknolojiler ile (Akıllı telefon ve Tablet PC) okuma ve yazma süreci içerisinde bulunduklarında bekledikleri durumlar nelerdir?

A) Öğretmen adaylarının, çocukların okuma ve yazma sürecinde mobil teknolojilerin (Akıllı telefon ve Tablet PC) kullanımı açısından engeller ve fırsatlar hakkındaki görüşleri nelerdir?

B) Öğretmen adayları okuma yazma süreci içerisinde mobil teknolojilerin (Akıllı telefon ve Tablet PC) kullanımda nelere ihtiyaç duymaktadırlar? Bu teknolojileri kullanmada işlerini kolaylaştırıcı etmenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Sınıf öğretmeni öğretmen mobil teknolojilerin çocukların okuma ve yazma gelişimine olan etkisine dönük algıları derinlemesine irdelendiği için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşımla yürütülmüştür. Fenomenolojik yaklaşım yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygun bir yaklaşımdır (Merriam 2013) ve Olgubilim (fenomenoloji) araştırmanın amacı, katılımcıların yaşam-dünyalarına ilişkin bir bakış açısı kazanmak ve onların "yaşanmış deneyimleriyle" yapılandırdıkları kişisel anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme yöntemi daha çok nitel araştırmalarda kullanılmaktadır çünkü bu yöntem çalışmanın amacına bağlı olarak bir konuyu daha derin veya detaylı araştırma yapılamasına olanak tanımaktadır (Akarsu, 2014; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmanın çalışma grubu 2015- 2016 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin ilköğretim bölümü Sınıf Eğitimi anabilim dalı 4.

sınıfta öğrenim gören 17 Sınıf öğretmenliği öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 4. sınıftan seçilmesinin nedeni Türkçe öğretimi ile ilgili dersleri almış olmalarıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adayların gönüllü olması esas alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

İsmi	Yaş	Sınıf	Akıllı Telefon Kullanma	Tablet Pc Kullanma
Zehra	22	4	√	√
Zeynep	23	4	√	
Eylül	23	4	√	√
Kemal	21	4	√	
Nagihan	23	4	√	
Neşe	22	4	√	
Şengül	22	4	√	√
Bülent	22	4	√	√
Kaya	22	4	√	√
Alper	22	4	√	√
Fikret	23	4	√	
Nur Seda	21	4	√	√
Remzi	23	4	√	√
Elif	21	4	√	
Ayla	22	4	√	
Aysel	22	4	√	√
Sevinç	28	4	√	

Araştırmaya katılanlardan 11 kadın (%65) 6 erkek (%35) öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun tamamı akıllı telefon kullanmakta olup kadınların 5 erkeklerin ise 4 ü Tablet Pc kullandıklarını da ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Katılımcıların Teknoloji kullanımı (I-I0 skalasında kendilerine uygun olanı işaretlediler)

İsmi	Kişisel teknoloji kullanımı	Teknoloji sizi ne ölçüde rahatlatır
Zehra	5	6
Zeynep	6	4
Eylül	6	7
Kemal	6	7
Nagihan	10	8
Neşe	7	5
Şengül	6	5
Bülent	8	5
Kaya	8	7
Alper	4	6
Fikret	7	5
Nur Seda	8	7
Remzi	9	5
Elif	5	7
Ayla	10	7
Aysel	10	7
Sevinç	8	6

Araştırmaya katılanlardan kişisel teknoloji kullanımlarını ile ilgili olarak I (Teknolojiyi hiç kullanmam) I0 (Çok sık kullanırım) ve teknoloji kullanımının kendilerini rahatlatması ile ilgili olarak I (Tamamıyla rahat değilim) I0 (Tamamıyla rahatım) sıkılasında kendilerine uygun olanı işaretlemişlerdir. Çalışma grubumuzu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu akıllı telefon ve tablet PC sık kullanmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu ilgili alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. İlgili araştırmalara dayanarak, bu araştırmada akıllı telefon ve tablet PC lerin çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimine olan etkisi hakkında sınıf öğretmeni adaylarının algılarını belirlemek için öğretmen adaylarına yazılı bir doküman üzerinden görüşleri yazılı olarak elde edilmiştir. Toplam 17 öğretmen adayı ile tek tek olmak üzere birer defa görüşülmüş ve bu görüşmelerin her biri yaklaşık 35-40 dakika arasında sürmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının düşüncelerini dile getirdiği dokümanlardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak ve araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Mobil Teknolojilerin Pozitif Öğrenme Algıları

Aşağıda sıralanan dijital teknolojilerin öğrenme sürecine olan pozitif etkisiyle ilgili öğretmen adaylarının algı kodları Tablo 3. te verilmiştir:

Bilgiye ulaşma - Mobil aygıtlar bilgiye kolay erişim imkânı sağlar

Yeniliğe ayak uydurma – Yeni yöntem ve tekniklerle ilgili örnek uygulamalara erişim ve öğrenme

Haberleşme – Öğretmen aile, öğretmen öğrenci ve Öğrencilerin aralarındaki iletişim

Bilgi paylaşımı – Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenin öğrencilere farklı bilgileri sunması

İletişim – Eğitim paydaşları arasındaki iletişim

Zamandan tasarruf – Bilgiye ulaşmada kitapları taramaktan daha hızlı internete bağlı bu araçlarla sağlarız.

Somutlaştırma – Konunun işlenmesinde geçen kavram ya da olguların somutlaştırma sağlar. “Kurtuluş savaşını anlatırken araya konacak kısa bir film konunun anlaşılmasını sağlayacaktır.”

Kalıcı öğrenme – Birden çok duyu organına hitap ettiği için kalıcı öğrenme sağlaması.

Dikkati çekme – Ses ve görselin olması dikkati çekebilir

Öğrenmeyi eğlenceli kılması – Bilgiye her zaman ulaşarak animasyonlarla desteklemesi

İşbirliği – Teknoloji öğrenciler amaçlı bir görev üzerinde birlikte çalışma imkânı sağlar.

Güdülenme – Farklı bir öğrenme ortamı sağlaması öğrencileri güdüler.

Tablo 3. Pozitif Algı Kodları Frekans Sayısı

	Bilgiye ulaşma Kolaylığı	Yeniliğe Ayak uydurma	Haberleşme	Bilgi paylaşımı	İletişim Kolaylığı	Zamandan tasarruf	Somutlaştırma	Kalıcı öğrenme	Dikkat Çekme	Öğrenmeyi eğlenceli kılması	Araştırma kolaylığı	İşbirlikteliği	Güdülenme
Katılımcılar Frekans Toplamı	11	3	1	3	5	8	3	3	2	3	6	2	3
Pozitif Algı Yüzdesi	%21	%6	%2	%6	%9	%15	%6	%6	%4	%6	%11	%4	%6

Katılımcıların büyük çoğunluğu taşınabilir aygıtların bilgiye ulaşma (f:11 %21), zamandan tasarruf (f:8 %15) araştırma kolaylığı (f:6 %11) eğitim ortamında olumlu etki sağladığını ifade etmektedir.

Mobil Teknolojilerin Öğrenmede Negatif Algıları

Aşağıda sıralanan dijital teknolojilerin öğrenme sürecine olan pozitif etkisiyle ilgili öğretmen adaylarının algı kodları Tablo 4. te verilmiştir:

Zaman kaybı – Mobil aygıtlarla uğraşırken amacımız dışında kullanma durumlarından kaynaklanan gereksiz zaman kaybı.

Güvenilir bilgi – Paylaşılan bilgilerin doğru ve güvenilirliğinin her zaman sağlanamaması

Amacı dışında kullanma – Bireylerin bu taşınabilir aygıtları kullanırken amacı dışında sayfalarda gezinmesi

Güvenlik problemi – Kişisel verilerin kaybı ve bunun kötüye kullanımı.

Sosyalleşme problemi: Gereğinden fazla zaman geçiren öğrencilerin yalnızlaşması.

İşbirliğini engelleme – Öğrenciler ulaşmak istedikleri bilgi veya kaynaklara tek başına ulaşması ve oldukça fazla zaman harcaması sonucunda akranlarıyla işbirliğine girememesi.

Eğlence amaçlı kullanım – öğrenciler için oyun ve eğlence aracı görüldüğünde hedef dışına sapılmaktadır.

Ahlaki problemler – Ahlakı bozucu siteleri merak ederek ahlaki ve kişilik problemlerine yol açması.

Teknoloji bağımlılığı – Her zaman akıllı telefon ve/veya Tablet PC ile vakit geçirme isteği.

Sağlık problemi – Gereğinden fazla zaman geçirilmesi durumunda göz problemlerinin çıkma ihtimalinin artması.

Dikkat - Bir sınıfta teknolojiyi kullanarak öğrencilerin dikkatinin kaybolmasına ve sınıf aktivitelerini engellemesine neden olabilir.

Tablo 4. Olumsuz Algı Kodları Frekans Sayısı

		Zaman Kaybı	Güvenilir bilgi	Amacı dışında kullanma	Güvenlik problemi	Sosyalleşme problemi	İşbirliğini engelleme	Eğlence amaçlı kullanım	Ahlaki problemler	Teknoloji bağımlılığı	Sağlık problemi	Dikkatin dağılması
Katılımcılar Frekans Toplamı		10	8	1	3	4	2	4	1	2	1	3
Negatif Algı Yüzdesi		%26	%22	%3	%7	%10	%5	%10	%3	%5	%3	%7

Katılımcıların taşınabilir aygıtların öğrenme üzerine olan olumsuz etkisi ile ilgili algıları bu aygıtların öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerine zarar verdiği yönündedir. Aynı zamanda öğrencileri tembelleştirdiği kişisel güvenlik noktasında zarar verdiği yönündedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f: 10 %26) bu aygıtların zaman ve (f:8 %22) bilgilerin güvenilirliği noktasında olumsuz olacağını ifade etmişlerdir

Mobil Araçların Kullanım Amaçları

Katılımcıların taşınabilir aygıtları (tablet PC ve akıllı telefon) hangi amaçla kullandıkları ile ilgili olarak görüşleri Tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 5. Mobil araçları kullanım amaçları kodları frekans sayısı

	İletişim	Eğlence	Bilgi ve görüntü paylaşımı	Araştırma yapmak	Bilgiye ulaşmak	İşimle ilgili program indirmek	Haber takibi
Katılımcılar Frekans Toplamı	9	10	7	9	4	1	6
Kullanma amacı yüzdesi	%20	%22	%15	%20	%8	%2	%13

Katılımcılar taşınabilir aygıtlardan tablet PC ve akıllı telefonu an fazla eğlence amacıyla (f:10 %22), iletişim (f:9 %20) ve araştırma yapmak (f:9 %20) amacıyla kullanmaktadırlar. En az oranda ise (f:1 %2) alanıyla ilgili program indirmek için kullandığını ifade etmiştir.

Okuma Yazma Sürecinde Önemli Olan Unsurlar

Aşağıda sıralanan okuma yazma sürecinde önemli olan unsurlar ile ilgili öğretmen adaylarının algı kodları Tablo 6. da verilmiştir:

Çevre– Burada çocuğun ailesi oldukça ön plana çıkmaktadır. Çocuğun arkadaşları okuma yazma sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemektedir.

Okul öncesi eğitim – Okuma yazma sürecinin sağlıklı gelişmesi için okul öncesi eğitimin alınması oldukça yararlıdır.

Öğretmen niteliği – Öğretmenin okuma ve yazmanın gelişiminde yeterli bilgiye sahip olmasıdır.

Tekrar – Okuma ve yazma problemlerinin giderilesinde ve iyileştirilmesinde tekrar alıştırmaları

Dikkat – okuma ve yazma çalışması yaparken gereken dikkati göstermek.

Doğru iletişim – gerek öğretmen gerekse aile ile doğru iletişime geçmek.

Gerekli becerilere sahip olma – Dil ediniminin alanlarında yeterli kazanımlara sahip olma ve bunları doğru kullanma

Hazır bulunuşluk – Öğrencilerin okuma ve yazma ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmaları ve güdülenmeleri

Materyal – Çocukların sevecekleri alanlara hitap etmek ve onlara Uygun materyaller sağlamak.

Tutum – okuma ve yazmaya karşı çocuğun olan ilgi, sevmesi ve istekli olması bu sürecin gelişiminde oldukça önemli katkı sağlar.

Tablo 6. Okuma Yazma Sürecinde Önemli Olan Unsur Kodları Frekans Sayısı

	Çevre	Okul öncesi eğitim	Öğretmen niteliği	Tekrar	Dikkat	Doğru iletişim	Gerekli becerilere sahip olma	Hazır bulunuşluk	Materyal	İstek ve tutum
Katılımcılar Frekans Toplamı	5	1	2	3	1	1	2	4	4	8
Önemli unsur Yüzdesi	%16	%3	%6	%10	%2	%2	%6	%14	%14	%26

Katılımcılar okuma yazma sürecinde önemli olan unsurlarla ilgili olarak (f:8 %26) istek ve tutumun çok önemli olduğu, daha sonra (f:5 %16) çevrenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Daha sonra materyal ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarının (f:4 %14) okuma ve yazma süreci üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir

Okuma Yazma Sürecinde Mobil Teknolojilerin (Akıllı Telefon ve Tablet PC) Kullanımı Hakkında Öğretmen Adaylarının Düşüncelerine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının taşınabilir aygıtların okuma yazma sürecinin gelişimine olan etkisiyle ilgili olarak düşüncelerine ait bulgular aşağıda açıklanmaktadır.

Tablo 7. Taşınabilir aygıtların okuma yazma sürecinin gelişimine olan olumlu ve olumsuz etkisi

	Kelime öğretimi	Öğrenmeyi eğlenceli kılması	Zamandan kazanç	Öğrenmede kalıcılık	Hataları giderme	Gelişimi hızlandırma	İlgi çekme	Motivasyon	***Zamanın boşa geçmesi***	***Yanlış öğrenme***
Katılımcılar Frekans Toplamı	2	1	2	2	1	3	1	1	3	1
Önemli unsur Yüzdesi	%16	%3	%6	%10	%2	%2	%6	%14	%2	%6

Öğretmen adaylarından okuma yazma sürecinin gelişimine mobil teknolojilerin olumlu etkisi olduğunu, özellikle okuma yazma gelişimini hızlandırdığı, kelime öğretimini geliştirdiği, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında motivasyonu artırdığı, ilgi çektiği ve hataları giderdiğini de ifade etmişleridir. Okuma yazma sürecinin gelişimine mobil teknolojilerin olumlu etkisiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Kaya: "Okuma yazma sürecinde e-kitaplar, not defterleri, uygun videolar, istediğimiz zaman elimizin altında bulunmaktadır. Bu da okuma yazma gelişimini olumlu yönde etkilemekte, gelişimi hızlandırmaktadır."

Şengül "Kullanılan tabletler ve akıllı telefonlar öğrencilere görsel ve kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır."

Nur Seda "okuma ve yazma daha zevkli bir hale geldi. Bu insanlarda bir süre sonra alışkanlık haline geliyor. Bu sayede okuma daha anlamlı hale geliyor".

Elif " Okuma yazma eğitiminde kullanılan teknolojik araçlar benim görüşüme göre önemledir. Öğrenme görsel ve işitsel olarak desteklendiğinden daha kalıcı hale gelmektedir".

Zehra "Öğrenciler kontrol edilmez ve denetimsiz bırakılırlarsa yanlış dil edinimi kazanırlar. Bu hem konuşmalarına hem de yazmalarına yansır. Kankiş, pançik gibi."

Aysel " Bu tür uygulamalar çocukların daha çok zamanını alır".

Mobil Teknolojilerin Çocukların Okuma Yazma Sürecinin Gelişiminde Yaptığı Değişikler ile ilgili Bulgular

Öğretmen adaylarının mobil teknolojilerin okuma yazma sürecinde yaptığı olumlu ve olumsuz değişikle ilgili oluşturulan kodlar Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 8. Mobil Teknolojilerin Çocukların Okuma Yazma Sürecinin Gelişiminde Yaptığı Olumlu Değişikler

	Bireysel öğrenme	Kelime öğrenimine katkı	Görsel anlamayı kolaylaştırma	Tekrar	Yeni yazım türleri	Hatayı kontrol	Öğretmenin yükünü hafifletme	Gizil öğrenme	Yazmayı güdüleme
Katılımcılar									
Frekans Toplamı	5	2	3	2	1	2	1	1	2
Önemli unsur Yüzdesi	%26	%11	%16	%11	%5	%11	%5	%5	%11

Öğretmen adaylarından mobil teknolojilerin okuma yazma sürecinde yaptığı olumlu değişikliklere yönelik kodlar incelendiğinde en yüksek (f:5 %26) bireysel öğrenmede değişiklik yaptığını ifade etmektedirler. Bunun yanında en düşüklerden biri olarak da (f:1 %5) yeni yazım türleri ile ilgili katkı yönündedir.

Alper " Öğrencilerin okuma yazma sürecinde öğretmenin etkin olduğu süreçten kendilerinin aktif olarak katıldıkları ve kolayca yeni bilgilere ulaşabildikleri değişiklik meydana getirmiştir ".

Sevinç "Görsel okumayı destekler, çoklu ortam sağlar. Bu sayede okumalar kaydedilip öğrenci tarafından tekrar tekrar dinlenme imkânı sağlar"

Aysel" Yeni yazım türlerinin öğrenilmesini sağlar"

Nur Seda "Yazmada pratiklik sağlar. Kendi kendine okuyabilme sürecinde kolaylık sağlar"

Zeynep "mobil teknolojiler çocukların kendi kendilerine okuma yazma öğrenmelerine fırsatlar sağlıyor."

Tablo 9. Mobil Teknolojilerin Çocukların Okuma Yazma Sürecinin Gelişiminde Yaptığı Olumsuz Değişikler

	Yazım yanlışlığı	Yazmayı olumsuz (kas gelişimi) etkileme	Konuşma bozukluğu	Yabancı kelimelerin girmesi	Kitaptan uzaklaşma	Dil öğrenmede yanlışlar	Dikkat bozukluğu
Katılımcılar							
Frekans Toplamı	5	2	2	1	1	1	1
Önemli unsur Yüzdesi	%38	%15	%15	%8	%8	%8	%8

Öğretmen adaylarından mobil teknolojilerin okuma yazma sürecinde yaptığı olumsuz değişikliklere yönelik kodlar incelendiğinde en yüksek (f:5 %38) yazım yanlışlığı oluşturduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanında en düşüklerden biri olarak da (f:1 %8) kitaptan uzaklaşmada olumsuz değişiklik oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Kaya " Öğrencinin kâğıt ve kalemden uzak tutması onların kas becerilerinin oluşumunu olumsuz olarak etkileyecektir".

Nagihan "Mobil araçlar çocukların 1. sınıfta öğrendiği yazma şeklini, cümle yapılarını oldukça olumsuz bir şekilde etkiliyor. Gelişimin kritik olduğu bir dönemde sanal âlemde konuştuğu kelimeler, cümleler günlük konuşmada ve yazı dilinde de etkili olmaktadır. Bu durumda toplumun dil yapısını bozmaktadır".

Eylül "Mobil araçlarla yapılan mesajlaşmada cümleler ve kelimeler kısaltılarak yazıldığı için olumsuz etki sağlamaktadır".

Zeynep "Sosyal medya yüzünden çocuklar artık konuştuğu gibi yazmakta, Türkçeyi 'de yanlış kullanmaktadırlar".

Mobil Teknolojilerin Çocukların Okuma Yazma Sürecinin Gelişiminde Yol Açtığı Farklılıklar ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının mobil teknolojilerin okuma yazma sürecinde yol açtığı farklılıklarla ilgili oluşturulan kodlar Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. Mobil Teknolojilerin Çocukların Okuma Yazma Sürecinin Gelişimi Üzerinde Oluşturduğu Farklılıklar

	Farklı veri kaynaklarına kolay erişim	Zaman ve mekân	Zamandan tasarruf	Okuma yazmaya teşvik	Saklama ve tekrar gözden geçirme	Bireysel farklılıkları kaldırma	Öğrenmeyi hızlandırma	Yazma ihtiyacı uyandırma
Katılımcılar								
Frekans Toplamı	2	6	1	1	2	1	2	1
Önemli unsur Yüzdesi	%13	%38	%6	%6	%13	%6	%13	%6

Öğretmen adayları mobil teknolojilerin okuma yazma sürecinde yol açtığı farklılıklarla ilgili kodlar incelendiğinde %38 (f:38) zaman ve mekânda farklılık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yüksek kodlar ise %13 (f:13) ile farklı veri kaynaklarına kolay erişim, saklama ve tekrar gözden geçirme, öğrenmeyi hızlandırma olarak ifade etmektedirler.

Zeynep " Biz eskiden yanımızda sürekli kitap taşırdık yolda okumak için ama artık istediğimiz kitabı telefona, tablete yükleyip her yerde okuyabiliyoruz".

Bülent: "Ekrandan yazma ve ekrandan okuma geldi, kâğıda bağımlılık azaldı. Bu araçlar sayesinde seyahat ederken, okulda, işte okuma fırsatı oluştu. Bilgilere ulaşmak kolaylaştı. Saatlerce raf karıştırmaya gerek kalmıyor".

Kaya “Okuma yazmada hem zamanı hem de öğrenme sürecini hızlandırmıştır”.

Okuma Yazma Çalışmalarında Mobil Araçların Tercihi ve Nedenleriyle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının mobil teknoloji tercihleri ve bunu tercih etme nedenleri ile ilgili oluşturulan kodlar tablo 11 ve tablo 12 de verilmiştir. Öğretmen adaylarından 10 (%58) tanesi akıllı telefonu, 7 (%42) tanesi de tablet Pc’yi okuma yazma çalışmalarında kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11. Okuma Yazma Çalışmalarında Akıllı Telefonun Tercih Edilmesi ve Oluşan Kodlar

	Akıllı telefon				**Tablet Pc**			
	Bilgisayar özelliği	İletişim	Taşıma kolaylığı	Zamandan tasarruf	**Ekran büyüklüğü**	**Kullanım uygunluğu**	**Ses Özelliği**	**Okumada kolaylık**
Katılımcılar Frekans Toplamı Önemli unsur Yüzdesi	2 %13	4 %27	7 %47	2 %13	**2** **%29**	**2** **%29**	**1** **%14**	**2** **%29**

Öğretmen adaylarından mobil teknolojilerin okuma yazma sürecinde tercih ettikleri akıllı telefonla ilgili kodlar incelendiğinde en yüksek (f:7 %47) taşıma kolaylığı, (f:4 %27) iletişim imkânı olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının okuma yazma sürecinde tablet Pc leri tercih ete nedeni olarak ekranın büyüklüğü (f:2 %29), ses özelliği (f:2 %29) ve okumada kolaylık (f:2 %29) olarak ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının akıllı telefonu tercih etme nedenlerini

Fikret “Akıllı telefonu seçerdim. Taşıması daha kolay, hem iletişim sağlıyoruz yani konuşuyoruz mesaj atabiliyoruz hem de istediğimiz zaman internete girip kolayca dünyadan haberdar olabiliriz”.

Alper “Akıllı telefonu kullanırım. Çünkü akıllı telefonu hem bir bilgisayar olarak hem de haberleşmede kullanabilirim. Taşıması diğer araçlara göre daha kolay olduğu için onu tercih ederim.”

Zeynep “ Telefonu seçerdim. Çünkü şu anki telefonlar bilgisayar özelliklerini taşıyor. Aynı zamanda iletişim kurma özelliğinden dolayı da”.

Öğretmen adaylarının Tablet Pc tercih etme nedenlerini:

Elif “Tableti kullanırım. Daha geniş ekran özellikleri ve ses yayılımı daha fazla”

Zehra “Tablet kullanmak isterim. Ekranın büyük olması benim için önemli çünkü okurken zorlanıyorum”.

Sevinç “ okuma ve yazma için büyük ekran daha kullanışlı olacağından eğitimde tablet kullanımı daha uygun olacaktır“. Seklinde ifade etmektedirler.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmen adayları ilkokul öğrencilerinin okuma yazma sürecinin gelişimi üzerinde taşınabilir araçların katkı sağlayacağı görüşündedirler. Araştırmanın bu bulgusu Hutchinson, Beschorner ve Schmidt-Crawford, (2012) belirtmiş oldukları görüşlerle örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları taşınabilir dijital araçların bilgiye ulaşma ve araştırma yapmada kolaylık sağladığını, zamandan tasarruf sağladığını ifade etmeleri taşınabilir araçlara göre pozitif bir algı içerisinde olduklarını göstermektedir.

Taşınabilir araçların; oldukça fazla zaman kaybına neden olacağı, eğlence amaçlı kullanılacağı ve özellikle güvenilir ve doğru bilgi konusunda fazla güven vermeyeceği konusunda olumsuzluğu algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları okuma yazma sürecinde önemli olan unsurlar ile ilgili olarak; öğrencilerin istekleri, çevre, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve kullanılacak materyal olarak görmektedirler.

Taşınabilir aygıtların okuma yazma sürecinin gelişimine olan etkisinde, okuma yazma gelişimini hızlandırdığı, kelime öğretimini geliştirdiği, öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği görülmektedir. Mobil teknolojilerin Bireysel öğrenmeyi desteklediği ve görsel anlamayı kolaylaştırdığı bununda taşınabilir araçların okuma yazma sürecine olumlu etki sağlayabileceği, bunun yanında yazım yanlışlığına yol açacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Taşınabilir araçların esnekliği izole edilmiş geleneksel bilgisayar laboratuvarı ile karşılaştırıldığında okulun herhangi bir yerinde herhangi bir zaman öğrenmeye imkan sağlamasıdır (Hutchinson et al., 2012). Araştırmamızın sonuçlarından biride taşınabilir araçların her zaman ve yerde kullanılabilmesi okuma ve yazma sürecinin gelişimi üzerinde önemli bir farklılık oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunu iletişim sağlamsı ve taşınabilmesi açısından akıllı telefonu okuma yazma sürecinin gelişiminde tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenler özellikle taşınabilir araçların etkin kullanımı konusunda yeterli eğitim almalarının önemi görülmektedir.

KAYNAKÇA

Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). Factors influencing digital technology use in early childhood education. *Computers & Education, 77*, 82-90.

Boticki, I., Baksa, J., Seow, P. & Looi, C. K. (2015). Usage of a mobile social learning platform with virtual badges in a primary school. *Computers & Education, 86*, 120-136.

Burke, W., Marx, G. E. & Berry, J. E. (2011). Maintaining, reframing, and disrupting traditional expectations and outcomes from professional development with critical friends groups. *The Teacher Educator, 46*, 32-52.

Burnett, C. (2009). Research into literacy and technology in primary classrooms: an exploration of understandings generated by recent studies. *Journal of Research in Reading, 32*(1), 22-37.

Dhir, A., Gahwaji, N. M. & Nyman, G. (2013). The role of the ipad in the hands of the learner. *J. UCS, 19*(5), 706-727.

Domingo, M. G. & Gargante, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior, 56,* 21-28.

Falloon, G. (2013). Young students using iPads: App design and content influences on their learning pathways. *Computers & Education, 68,* 505-521.

Furió, D., Juan, M. C., Seguí, I. & Vivó, R. (2015). Mobile learning vs. traditional classroom lessons: A comparative study. *Journal of Computer Assisted Learning, 31*(3), 189-201.

Gerger, K. (2014). Tablet technology implementation in the Manhattan Beach Unified School District: A case study. *Long Beach: California State University*.

Hutchison, A., Beschorner, B. & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *The Reading Teacher, 66*(1), 15-23.

Hutchison, B. Beschorner, D. & Schmidt, C. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. *The Reading Teacher, 66*(1), 15–23.

Jahnke, I. & Kumar, S. (2014). Digital didactical designs: Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 30*(3), 81-88.

Northrop, L. & Killeen, E. (2013). A framework for using iPads to build early literacy skills. *The Reading Teacher, 66*(7), 531–537.

Schrum, L. & Levin, B. (2013). Lessons learned from exemplary schools. *Tech Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 57*(1), 38-42.

Thoermer, A. & Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The Reading Teacher, 65*(7), 441-445.



DEĞERLER EĞİTİMİ KAPSAMINDA HİKÂYELERDE ÇOCUK KAVRAMININ İNCELENMESİ

THE STUDY ON CHILD CONCEPT IN STORIES IN THE CONTEXT OF VALUES EDUCATION

Necmi AYTAN , Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, necmiaytan@sdu.edu.tr

ÖZ

Çocukluk, birçok bilim dalında farlı farklı ortaya konmuştur. Kesin bir sınırının olmamasıyla birlikte soyut algılama sürecine kadar olan devreye çocukluk dönemi denebilmektedir. Bu süreç kendi içinde duygusal motor dönemi, işlem öncesi dönem ve soyut işlemler dönemi olarak üçe ayrılmaktadır. Bu süreçlerde çocukta değerler, dönemine göre yerleşmeye başlamaktadır. Bu çalışmada, çocuk kavramı ve dönemleri çeşitli yönleriyle incelenmiş ve çocuk etrafında kazandırılması gereken değerler ve karakter özellikleri ele alınmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi kullanılmış ve metinlerden alıntılama yapılarak hikâyeler incelenmiştir. Türkçe derslerinde okutulan, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ve Koza yayınları Türkçe ders kitaplarında, hikâye metinlerinde geçen "çocuk" temalı kısımlar, çocuk kavramı ve metinlerdeki değer unsurlarıyla birlikte incelenmiştir. Çalışmada incelenen hikâyelerin değer iletileri de verilmiştir. Çalışmanın evrenini, Koza ve MEB yayınlarından çıkan; 6, 7 ve 8. sınıf için MEB yayınları ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı ile Koza Yayınları ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise bu kitaplarda bulunan ve değerler eğitimi kapsamında yer alan 7 hikâyedir. Çocuk kavramı, hikâyelerin içindeki gelişimiyle ve değerlerle birlikte sunulmuştur. Sonuç olarak incelenen hikâyelerde çocuk kavramının metin içindeki değer ve karakter özellikleriyle uyumlu olduğu görülmüş, metinlerdeki ana iletilerde sevgi, kitap sevgisi, özlem, çocukluk özlemi, ahlaki değerler ve ön yargılı olmama gibi değerler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, hikâye, değerler

ABSTRACT

Childhood has been differently explained in many disciplines. Despite no precise limits, childhood can be defined as the period until abstract perception process. This process in itself is divided into three periods of sensory-motor period, pre-operational period and abstract operations period. Values are taught to children in different way at various levels. This study investigates the child concept and the childhood periods in a diverse way, and also the values of children and the characteristic features are examined. Document analysis as a qualitative research method was used in this study and the excerpts from stories were investigated. The parts relevant to "child" in Turkish course books published by MEB (Ministry of National Education) and Koza Publishing were examined in relation to the child concept and value elements. Furthermore, the value themes of the stories that were studied in this research were also given. The study universe is consisted of 6th, 7th, and 8th grade MEB course books, teacher's reference book and workbook, all published by Koza and MEB. The study sample, on the other hand, involves 7 different stories quoted from these books within the framework of values education. The child concept was presented with its development in the stories and the other values. All in all, it was concluded that the child concept in stories is coherent with values and characteristic features in texts, and the

main values out of these stories were found to be love, love of books, longing, childhood longing, moral values and not being prejudiced.

Keywords: Child, stories, values

GİRİŞ

Metin açısından bakıldığında, Türkçe derslerinde öğrencilerin anlama ve iletişim becerilerini geliştirirken bunları davranışlarına yansıtabilmelerini sağlayan en önemli aktarım kaynağı öğretmenin yanında öğrencilere sunulan metinlerdir (Aytan, 2012). Ders kitaplarına alınan bu metinlerin çocuğun psikolojisi, dil, yaş ve gelişim özelliklerine uygun olması önemlidir. Bireyin eğitimde dış dünyaya uyum sağlaması yani sosyalleşmesi, bununla beraber dili ve dile bağlı diğer çalışmaları sağlıklı yapabilmesi açısından temalara uygun metinleri kullanmak gerekmektedir. Milli Eğitim, öğretmen ve öğretmen adaylarından çalışkan, azimli, kararlı, girişimci, dürüst, evrensel ufka sahip, empati ve eleştiri yapabilen, yaratıcı düşünen, aklı ve vicdanı hür, iletişim becerisi yüksek, milli ve evrensel kültüre sahip, vatanını seven nesiller yetiştirmesini istemektedir. Milli Eğitim'in bu amacını karşılamak ve Türkçe dersini sağlıklı bir şekilde verebilmesi için mutlaka çok özel seçilmiş metinlere ihtiyaç vardır (Nuhoğlu 2008).

Değerler aktarımı sürecinde çocuğa yönelik seçilmiş metinler aracılığıyla kazandırılmak istenen değerler, yaşamının çeşitli evrelerinde aşama aşama gerçekleşmektedir. Çocuk ve değer, insan hayatı devam ettikçe güncelliğini koruyacak bir meseledir. Çocuk eğitilirken eğitim aracı olan kaynaklar ve materyaller, çocuğa uygun olmalıdır. Özellikle öğretim aracı olan kitaplardan aktarılmak istenen değerler, kazandırılmak istenen davranışlar, çocuk gelişimi, karakteri ve çocuğa uygunluk kriterlerine göre olmalıdır. Farklı materyaller ve metin türleriyle de bu aktarım gerçekleştirilebilir.

Ulusoy ve Arslan'a (2014) göre, değer aktarımı birey, grup veya toplum tarafından önemsenen ve paylaşılan olumlu yargılardır. Değer olgusu ile insan iyiyi-kötüyü, güzeli-çirkini, doğruyu-yanlışı seçebilme ve olumlu kararlar alabilme yetisini geliştirmektedir.

Değerlerin gelişimi küçük yaştan itibaren başlamakta ve din, dil, çevre ve aile gibi etkenlerle kişide yer etmekte veya etmemektedir. Haralambos'a (1987) göre değerler, sosyal ortamda oluşan kuralların ve olguların başlangıç noktasını oluşturmakta ve toplumun denetim mekanizmasını meydana getirmektedir. Çünkü Silah'a (2005) göre değer, toplumlar tarafından iyi, doğru, faydalı ve yararlı şeydir. Bu açıdan bakıldığında, MEB'in ilköğretim programlarında ortaya koyduğu değer algısı tam da bu durumu yansıtmaktadır. Programda (MEB, 2009), değerlerle ilgili ifade edilen;

- Birleştirici ve bütünleştirici olduğu
- Bireylerin yararına yönelik olduğu
- Bireylerin bilinç, duygu ve yaşadıkları ile ilgili yargılar olduğu
- Bireylerin yaşamında ortaya koyduğu davranış şekillerinin olduğu
- Değerlerin kanunla belirlenmiş kurallar içinde olmadığı, aynı zamanda soyut bir niteliğinin de olduğu gibi özellikler belirtilmiştir.

Bütün bu tespitler ışığında değerlerin çocuklara verilmesi ve kazandırılmasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu süreç bireylerde, küçük yaşlarda başlamakta, büyük oranda da 5-7 yaşlarındaki çocuklara kazandırılmaktadır.

Değerlerin kazandırılması aşamasında çevre, aile, dil, din gibi etkenlerin etkili olduğu görülmektedir. Aktepe'ye (2010) göre değerler eğitimi, soyut kavramlardan oluşan bir yapıdır. Bireyin de bu soyut kavramları içselleştirmesi bir anda olmamakta, epey bir zaman almaktadır. Fakat bu soyut kavramların bireylerde yerleşmesi sadece belli unsurlarla olmamakta, aynı zamanda eğitim kanalıyla elde edilen hikâyeler, masallar ve başka türlerdeki fiktif (kurgu) dünyalardan da etkilenilerek çocuğun empati kurması, hayal dünyası, karakter özdeşleştirmesi ve başka etkilenimlerle de değerler kazandırılabilmektedir.

Çocukların görerek, okuyarak, dinleyerek, yazarak ve konuşarak edindiği bilgi ve kültür birikimi davranışa dönüşmekte ve içselleştirilmektedir. Bu durumun tam tersinin de olabileceği unutulmamalıdır. Çocuk her ne kadar değerlerle ilgili verilenlere muhatap olsa da değerler tam anlamıyla davranışa dönüşemeyebilir.

Değerler eğitiminin milli, dini, insani, bireysel ve toplumsal vb. gibi alanlarla iç içe olması, bu değerleri kazandırmak isteyen anne-baba ve eğitimcileri bazı hedeflere yöneltmiş ve bu değerlerin kazandırılması noktasında bazı hedefler ortaya konmuştur. Eğitim ortamında bu hedefler için Dilmaç (1999);

- Değerlerle ilgili biyografik çalışmaların derlenmesi
- Değerler eğitimi kapsamında farklı kesimler ve gruplarla bir araya gelinmesi ve fikir alışverişinde bulunulması
- Alanında uzman kişilerin görüşlerinden ve ürünlerinden yararlanılması
- Değerleri kazandırma adına yeni fikir ve materyallerin geliştirilmesi gibi faaliyetler yapılması, değerler eğitimi açısından faydalı ve verimli olacaktır.

Metin üzerinden eğitim aracılığıyla değerlerin aktarılmasında hikâyelerin önemli bir yeri vardır. Günümüzde çocuklar için yazılan hikâyelerde büyük artış vardır (Çocuk Vakfı, 2006). Mutluay'a (2005) göre, hikâyeler ilk çağlardan bu yana çocukları bir aile sıcaklığında yetiştirmiştir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim çocuklarının en çok tercih ettiği tür hikâyedir (Arıcı, 2005). Hikâye türü, içinde barındırdığı mesajlar ve değerler açısından çok zengin ve çocukların zihin dünyalarına hemen ulaşan bir türdür. Bu açıdan bakıldığında, hikâyelerde iyi bir kurgu, çocukların estetik yönlerine hitap etmesi, çocukları olumlu etkileyecek unsurların olması, dilinin sade ve anlaşılır olması, çocuklarda duygu karışıklığı yapmaması, değerleri ön plana çıkarması ve nasihat vermesi gibi özelliklerin bulunması gerekmektedir. Bu özellikleri taşıyan metinlerle büyüyen, eğitilen ve yönlendirilen çocuklarda değerler daha kalıcı olacak ve çocuğu toplumsal hayata tutunabilmesine büyük katkı sağlayacaktır. Çocuklara değerlerin kazandırılması noktasında birçok türün yanında bu çalışmada hikâye ele alınmış ve "çocuk ve değer" kavramlarıyla seçilen hikâyeler incelenmiştir. Çalışma kapsamında yedi hikâyedeki çocuk ve değer kavramı; dil-vatan değeri, hayvanları sevme ve koruma değeri, okuma değeri, okuma bilinci, çocukluk ve çocukluğa özlem, sanat ve meslek değeri ve batıl inançların farkındalığı gibi değer içeren unsurlar açısından ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Model

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. MEB ve Koza yayınları Türkçe ders kitaplarında, hikâye metinlerinde geçen "çocuk" temalı kısımlar incelenerek "çocuk" kavramı örneklerle ortaya konmuştur.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Koza ve MEB yayınlarından çıkan; 6, 7 ve 8. sınıf için MEB yayınları ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı ile Koza Yayınları ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise bu kitaplarda bulunan çocuk kavramı ve özelliklerinin arandığı 31 hikâyeden oluşmaktadır. Bu çalışmada 7 hikâyeden örnekler sunulmuştur.

Veri Toplama

Çalışmada yer alan veriler kaynak taraması yoluyla ve alıntılama yapılarak elde edilmiştir. Buradan hareketle Koza ve MEB Yayınları Türkçe Ders Kitapları incelenmiştir. Çocuk karakterlerin hikâyeler içindeki gelişimi derlenen bilgiler ışığında sunulmuş ve çocuk kavramı ele alınmıştır. Bu çalışmada incelenen hikâyeler 31 metinle sınırlıdır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki metinler, cevabı aranan sorular açısından incelenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf metinleri ayrı ayrı ele alınarak 106 yerde geçen çocuk kavramı incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, 7 hikâyedeki çocuk karakterlerin özellikleri ve gelişimleri tespit edilip yorumlanarak sonuca gidilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1. Dil-Vatan Değeri (Eskici, 6. Sınıf, Sevgi Teması)

Bu hikâyede çocuk kavramı, dilini konuşacak kimsenin olmayacak olması ve yalnız kalması çocuğu etkilemiş, kendini kültür ve duygu olarak anlayacak başka insanın olmaması çok üzmüştür. Dil bilinci, memleket sevgisi ve vatan hasreti çocukta gösterdiği içsel tepkiyle dil-vatan değerini ortaya koymuştur.

> *"Hasan, yüreği burkularak sordu:*
>
> *– Gidiyor musun?*
>
> *– Gidiyorum ya, işimi tükettim.*
>
> *O zaman gördü ki, küçük çocuk, memleketlisi, mini mini yavru ağlıyor. Sessizce, titreye titreye ağlıyor. Yanaklarından gözyaşları birbiri arkasına, temiz vagon pencerelerindeki yağmur damlaları dışarının rengini, geçilen manzaraları içine alarak nasıl acele acele, sarsıla çarpışa dökülürse öyle, bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak pırıl pırıl akıyor.*
>
> *– Ağlama be! Ağlama be!*
>
> *Eskici başka söz bulamamıştı. Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır; bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.*
>
> *– Ağlama diyorum sana! Ağlama!*

Bunları derken onun da katı, nasırlaşmış yüreği yumuşamış, şişmişti. Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı; gözlerinin dolduğunu ve sakallarından kayan yaşların, Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğsüne bir pınar sızıntısı kadar serin, ürpertici, döküldüğünü duydu. "

2. Hayvanları Sevme ve Koruma Değeri (Çocuk ile Geyik, 6. Sınıf, Doğa ve Evren Teması)

Hikâyenin genelinde çocuğun bir hayvana yaklaşımı ve iyi niyetle ona yardım etme gayreti göze çarpar. Geyiğe su vermesi, avcılardan onu korumaya çalışması çocuk ruhunda hayvan sevgisi ve koruma duygusunun metinde verildiği anlaşılmaktadır.

Babasının bir araştırma için bulunduğu bu yerde çok sıkılır. Bu sıkıntısını gidermek için de böğürtlen toplamaya gider. Burada o kocaman Ren geyiğini bulur. O andan itibaren Ronny'nin geyiği kurtarma gayreti başlar.

"...karşı kıyıya geçip geyiğe doğru yürümeye başladı."

"Ronny, geyiğin yanına iyice yaklaşmaktan korktuğu için geri döndü."

"Hayvan açlıktan, susuzluktan bitkin haldeydi. Çocuk korkusunu bir yana bırakıp içine böğürtlen toplayacağı kovayı suyla doldurarak geyiğin önüne bıraktı."

Hikâyede çocuğun geyikle iyice ilgilendiği anlaşılır.

Ronny gider gelir. Geyiği doyurur. Burada çocuğun hayvan sevgisi verilir.

"Çocuk kollarını, heyecanla havaya kaldırarak avcılarla geyiğin arasına durdu."

3. Okuma Değeri (Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması, 6. Sınıf, Okuma Kültürü Teması)

Bu hikâyede, karakter okumayı seven, okumaya meraklı bir çocuktur yer almaktadır. Sevdiği bir yazarla tanışmadan önce zihninde birçok şey dolaşmaktadır. Yazarın kitaplarıyla hayatın penceresine bakmaya çalışan bir karakterdir. Yazarın her kitabı ona ayrı bir bakış açısı kazandırmıştır. Çocuk, adam, doğa, çevre vs… birçok meseleyi yazardan öğrenir. Çocuğun yaptıklarından okumaya verdiği değeri, okuma sevgisini ve gayretini anlamak mümkündür.

"Annesini yitirmiş, üvey anne elinde kalmış bir çocuğu anlatan kitabı vardı…"

"Bir başka kitabında hep düş kurmaya meraklı bir çocuk vardı."

Güliver'in Gezileri adlı kitap karakteri de tartışmaya girer.

"Bir kez senin çocuk romanı olup olmadığın hala belli değil Don Kişot kardeş."

"Ayrıca özetlenip kısaltılmışsın. Çocuklar daha kolay anlayıp sevsinler diye mi yapıyorlar bunu? Doğrusu senin durumuna düşmeyi hiç istemezdim. Olduğum gibi çıkardım okurlarımın karşısına. Sen çocuklar için yazılmadığından yapıyorlar bunu. Senin yerinde olsam çıkıp giderim şu çocuk kitaplarının arasından."

Tartışma burada alevlenir ve Don Kişot kızar.

"Kim diyor çocuk romanı olmadığımı?"

"Bütün dünya çocukları okumuyor mu beni? Okuyor. Bütün dünya çocukları zevk duymuyor mu? Duyuyor. Öyleyse, ben bir İspanyol olduğum kadar dünyalıyım da. Büyüklerin olduğu kadar çocukların da dostuyum."

Don Kişot'la Güliver'in Gezileri tartışırken Fransalı Küçük Prens de tartışmaya katılır. Tartışma sürer gider.

Hikâyede kitapların çoğu, çocuğun tembelliğinden yakınır. Fakat tartışmaları izleyen La Fontaine çocuğu savunan bir karakter olarak karşımıza çıkar.

"Tembel dediğiniz o çocuk beni üç kez okudu."

"Ayrıca defalarca arkadaşlarına anlatıp durdu."

"Şu koca kitaplıkta daha hiç okunmayanlar varken benim üç kez okunmuş olmam, biraz düşündürmeli sizleri."

"La Fontaine'nin adını bilmeyen, duymayan çocuk yoktur yeryüzünde. Hepsi en az bir fablımı bilir."

"Yeryüzünde hiçbir çocuk kitaplığının Andersen'siz olduğu görülmüş müdür? Bakmayın siz bizim üstümüzdeki kürklere. Sıcaklık, güzellik kürklerimizin tüylerinde değil, yüreklerimizdedir."

"Belki öteki kitaplar da konuşacak, övgüyle karışık üzüntülerini, sevinçlerini, umutlarını dile getireceklerdi ki kitapların sahibi çocuk birden gözlerini açtı."

"Yatağında bir kez gerindi çocuk. Günlerden Pazar olduğunu anımsadı. Bugün bir kitap okunurdu. Gülümseyerek baktı raflara. Çocuk kitaplığından bir kitap aldı ve onun sihirli dünyasında sözcüklerin seslerini duyarak okudu.

4. Okuma Bilinci Değeri (Kitap Kuşum Uçuverdi, 6. Sınıf, Okuma Kültürü Teması)

Çocuk, dış görünüşünden ziyade iç dünyasında yaşadıklarını anlatır. Sevgi dolu, heyecanlı bir karakter olarak ortaya çıkar.

"Günaydın sabah, günaydın kuşlar, günaydın anne!"

"Ellerim cebimde, dudaklarımda bir okul şarkısı."

"İçimde bir heyecan var. Tıpkı şeker gibi… Çok tatlı, çok güzel ve çabuk biten.

Çocuğun, okula giderken yolunun üzerinde karşılaştığı birçok şey vardır.

"Okul yolu düz gidermiş. Ama benimki biraz sağa sola kıvrılıyor."

"Az sonra köşeyi döneceğim. Şu mavi boyalı, panjurlu evi de geçince…"

"Evet, köşeyi döndüm."

Çocuk yol üzerinde pencereden bakan yazar teyzeyle karşılaşır. İçindeki duyguları gizleyemez.

"İşte yine pencerede, güler yüzlü yazar teyze."

"İçimdeki coşkular, sesime; ümidim, ellerime yansıdı. İki elimi birden sallayarak:

Günaydın yazar teyze, dedim. Günaydın!"

Okul yolunda, yazar teyzenin yazıp verdiği kitabın, kitap kuşunun, mavi bir kuş tarafından kapılıp götürülmesiyle çocuk çok üzülür ve dua eder. Sonunda mavi kuş kitap kuşunu geri getirir. Çocuk bunun nasıl olduğunu merak eder. Ama bunun cevabını yazar teyze ona verir.

"Nereden bildin, kitabımı geri getireceğini, dedim."

O da saçlarını okşayarak:

Çünkü o kitapta hiçbir şeyin izinsiz alınmaması gerektiğini anlatan bir masal vardı, dedi."

"Yazılarıyla, masallarıyla iyiyi söyler, güzeli överdi. Anlattığı masallarla çocukların gönül dünyasına girerdi."

Çocuğun içindeki kitap kuşuna bakılırsa, çocuk onun hep olması gerektiğini, onun kendisini bırakıp gitmemesini ister.

"Kanatlandı. Kuş oldu, elime doğru uçuverdi."

Çünkü çocuk kitap kuşunun gitmesini hiç istemez. Kitap kuşu onun her şeyidir.

"Kitap okumak, masal dinlemek, hayal kurmak…"

"Ya biz çocuklar olur muyuz kitapsız, olur muyuz masalsız?

Mavi kuşun kitap kuşunu kapıp götürdüğü görülür.

"…Çünkü mavi bir kuş, kitap kuşunu kapmıştı. Ellerim bomboş, göklere açık kalıverdi."

5. Çocukluk ve Çocukluğa Özlem Değeri (Oyuncak Hikâyesi, 7. Sınıf, Duygular Teması)

Hikâyenin geneline yayılmış olan değer; çocukluğun önemi ve bir daha geri gelmeyecek olması, çocukluğa duyulan özlemin oyuncaklar üzerinden giderilmeye çalışılması ve bu durumun da kendi çocuklarından saklanması. Baba her şeye rağmen çocukluk değerinin geri gelmesini arzu etmektedir.

"Bu yaşta olmama rağmen ben de seviyorum oyuncaklarla oynamayı!..."

Baba kendisiyle ilgili bilgi verirken hep çocuk yanını özler.

"Çocuklar gibi… Her şeyi unutuyorum. Dizlerimdeki o acımasız romatizma ağrılarını bile…

"Her şeyi unutuyorum oyuncaklar arasında… Biliyorum, benim yaşımda birine aykırı iş, böyle çocuklar gibi oynamak…"

"Ama ne yapayım, elimde değil!.. Bir yanım çocuk kalmış!.. Çocukluğumsa çok, çok uzaklarda kaldı! Kaybettim gitti onu!.."

"Benim çocukluğumda hiç oyuncağım olmamıştı!"

Baba torunların oyuncaklarıyla gizli gizli oynamaktadır. Onların olmadığı zamanı gözler.

"Kızımla iki torunumun evden çıkmalarını bekliyorum. Pencereden dışarı bakıyorum, onlar gözden kayboluncaya kadar… Sonra hemen torunlarımın odasına giriyorum, dolabı açıyorum…"

"Hep kızımla torunumun evden çıkmalarını gözlüyorum oyuncaklarla oynamak için… Bayağı seviniyorum onlar evden ayrılınca… Kızımın, torunumun yanında oynamaya doğrusu utanıyorum."

Hikâyeyi başından sonuna kadar baba aktarır. Bu hikâyede çocukluğunu yaşayamamış bir babanın durumu vardır. Baba, hikâyenin başında oyuncak ilişkisini, sonra da çocukluğundaki oyunları anlatır.

"…torunlarımın odasına giriyorum, dolabı açıyorum… En sevdiğim, elektrikli tren… Özene bezene rayları yerleştiriyorum; lokomotifi, vagonları koyuyorum rayların üstüne; basıyorum düğmeye…"

"Cuf cuf cuf!..Bayılıyorum torunlarımın oyuncak trenleriyle oynamaya…"

"Trenden sonra taş bebeği alıyorum… Anahtarını kurup yere koyuyorum. Tıpkı canlıymış gibi tıpış tıpış yürüyor bana doğru."

"Sonra helikopter çalıştırıyorum. Yüksekten bir bırakıyorum aşağı, hoop!"

Kızı bir gün babasını oyuncaklarla oynarken yakalar.

"Ne o baba, çocukluğa mı özendin?" diye takılmıştı. Utancımdan kıpkırmızı olmuştum."

"Leğene su doldurup oyuncak deniz motorunu yüzdürüyorum pat pat!.. Yani öyle bir güzel oynuyorum ki, işte o kadar olur!... Çocuklar gibi…"

Baba çocukluğundaki durumu da dile getirir.

"Böyle şeyler yoktu benim çocukluğumda… Aşık oynardım… Sonra tahtadan kılıçlar, söğüt dalından atlar yapıp askercilik oynardık… Ama torunum gibi böylesine "cuf cuf" diye işleyen elektrikli trenim, yatınca gözlerini kapatan taş bebeğim, helikopterim, leğende "pat pat" diye yüzen deniz motorum yoktu! Kendi oyuncağımızı kendimiz yapardık!.. Acı kavun denen bir bitki vardır. Onlara kibrit çöpü batırıp ayak, burun, kulak, boynuz takardık. Takardık da sözde inek yapardık. Komşumuzun oğlunun kurşun askerleri vardı bir tek…"

6. *Sanat ve Meslek Değeri (İhtiyar Çilingir Hikâyesi, 8. Sınıf, Mili Kültür Teması)*

Bu hikâyede bir çocuğun, bir gencin yaptığı olumsuz bir davranışa karşı ihtiyar bir adamın verdiği ders anlatılmaktadır. Hikâye; bazı değerlerin, disiplinlerin, tecrübelerin parayla pulla satın alınamayacağını, her şeyin para demek olmadığını, paradan daha önemli değerlerin olduğunu okuyucuya iletmektedir.

Koyunpazarı'nda bir ufacık dükkân… Bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, aksakallı, küçük yüzlü bir adam; gözünde çifte gözlük, mini mini halkaları ateşte ısıtıp zincir bağlıyordu.

"……"

Ben oradayken, gençten bir adam geldi. Elinde bir değnek vardı. Demirciye uzattı. Bu değneğin ucuna beş on halka geçirilecek. Bu genç adam, onunla, her sabah akşam bağa giderken, eşeği dürtecek.

Demirci anladı, ses çıkarmadı, duvardan üç beş halka aldı, sanatını iyi bilen bir adam sessizliğiyle değneğe taktı. Lakin genç adam, değneğin yan tarafına bir halka daha taktırmak

istiyordu. Çilingirle aralarında karşılıklı konuşma başladı. Çilingir, "Olmaz, bunun usulü böyledir." diyordu.

Delikanlı, usulü bozmakta ısrar ediyordu:

- Canım sen tak. Nene lazım…

- Takılmaz evladım… Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim.

- Canım, parasıyla değil mi? Sen takıver, ötesine karışma!

İhtiyar, belki ısrar etmeyip takacaktı; ancak "parasıyla" sözüne fena halde içerledi. Daha fazla bir şey demeyerek değneği genç adamın elinden aldı, eski taktıklarını da sökerek iade ettikten sonra:

- Biz para âşıklısı değiliz, var başka yerde yaptır, dedi.

Düşündüm kaldım. Para için çalışmadığını iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının aşığıydı. "Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü." diyecekler diye. Bu dükkânı bekliyordu. Onun gözünde filan şey filan şekilde yapılır, başka türlüsü sanata saygısızlık olurdu. Bunu yıllarca, belki asırlarca ustalar böyle yapmışlar; öyle ya, onun arkasında bu yolda gelmiş geçmiş ustalar, pirler vardı. Dükkânlarını Allah'a ibadet eder gibi açıp kapamışlardı. Sanat, onlara sunulmuş bir kerametti.

Evet, bu adam para âşıklısı değildi. O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi. O nasıl derse desin uğraştığı sanatın kendisine emanet olduğunu söyleyen üstatları vardı. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı!.."

7. *Batıl İnançların Farkındalığı Değeri (Çiğdem Der Ki… Hikâyesi, 8. Sınıf, Toplum Hayatı Teması)*

Hikâyede, toplum hayatını ilgilendiren batıl inançlara yer verilmiştir. Hikâye çocuğun ağzından verilir. Çocuk burada halasıyla konuşarak olayın akışını sağlar. Hikâyede bu karakterlerin fiziki yönleri verilmemiştir. Ama "hala" karakteri genel olarak çevresindeki yaşamla ilgili meselelerde, batıl inançlara sahip bir karakterdir.

Çocuk:

"Bir sabah uyandığımda evimizin önünde iki kucak dolusu horozibiği yığınıyla karşılaştım. Bahçede bir kökçük olsun horozibiği kalmamış, hepsi sökülmüş. Kırmızıdan mora doğru koyulaşan o güzelim kadifemsi çiçeklere kim kıymıştı anlayamamıştım."

"Halam yine iş başındaydı. Nereden duymuşsa horozibiği çiçeğinin uğursuzluk getirdiğini söyleyip duruyordu. Söktüğü çiçekler yetmemiş gibi hala bahçede dolaşıyor, küçük fideleri de kökleyip atıyordu yığının üzerine. Bir yandan da söyleniyor:

"Hepsini söktüm bu uğursuz çiçeklerin ama tohumları dökülüyor durmadan. Yakında yine çıkıverecek koku kuruyasıcalar…"

"Sökülmüş horozibiği çiçeklerinden birini elime alıp okşamaya başladım. Halama çok kızmıştım ama belli edemiyordum."

"Ben halamın bu yönünü hiç anlayamıyordum. Aynı kasabada yaşıyorduk; o yalnız yaşadığı için sık sık bize gelirdi, çoğu geceler bizde kalırdı. Geceleri tırnak kestirmez; merdiven altından kendisi geçmediği gibi bizi de geçirmez; arada bir evimizin önündeki ceviz ağacına konan baykuşu taşlar ya da bize taşlatır; ona, alması için uzattığımız bıçağı ya da makası elimizden almaz, bir yere bıraktırır ondan sonra alırdı."

Çocuk babasının halasına kızdığını ve tartıştıklarını da anlatır.

"Babam da halama bu inanışları yüzünden sitem eder ama kendisinden büyük olduğu için işine fazla karışmak istemezdi. Yine de zaman zaman tartıştıklarını duyardım.

"Abla, boş inanç bunlar boş!"

Çocuğun halasının birçok batıl inancı vardır.

"Hepsini söktüm bu uğursuz çiçeklerin ama tohumları dökülüyor durmadan. Yakında yine çıkıverecek koku kuruyasıcalar…"

"Halam üzerime yürümeye başladı. Babamın siyah eldiveni vardı ellerinde. Elimdeki çiçeği iğrenç bir şeymiş gibi eldivenli elleriyle tutup çekti, yığına fırlattı yine. "Dokunma bu mendebur şeye! Senin dünyadan haberin yok. Ben boşuna mı eldiven giydim sanıyorsun. Bu kasabadan kimin bahçesinde bu çiçekten varsa evlerinde ne rahatlık var ne de huzur. Marangoz Selim'i biliyorsun değil mi? Geçen gün saksıya dikip dükkânın önüne koymuştu, onu uyardım ama beni dinlemedi, iki gün sonra ne oldu bil bakalım? Nereden bileceksin… Serçe parmağını kesti. Hep bu uğursuz çiçek yüzünden, çiçek demeye dilim pek varmıyor aslında, ot demeli buna, şuna baksana ne biçimsiz… Öyle de arsız ki neredeyse toprağa döktüğü bütün tohumlar hemen yeşeriyor."

"Kabanın kalın olmasına kalın ama rengi kırmızı, Allah aşkına annen, baban sana bir şey öğretmiyor mu? Hiç böyle havada kırmızı giyilip çıkılır mı dışarıya? Allah korusun, yıldırımı üstüne çeker bu renk."

"Hayır, hala, kırmızı atkı yüzünden olmuş olamaz, ağacın altına oturduğu için olmuştur. Bir hendeğin içine yatmış olsaydı bir şey olmazdı. Senin dediğin gibi olsa bütün okullara yıldırım düşerdi çünkü hepsinde kırmızı kırmızı bayraklar asılı. Üstelik giyeceğim başka renkte bir kabanım da yok."

Sonunda halası hastalanır. Ailece ziyaretine giderler. Komşularının tavsiyesiyle şifacı Ayşe Kadın'ın söyledikleri doğrultusunda gizlice dikilen çiğdem getirilip halasının romatizması için kullanılır. Halası o günden sonra çiçeklere olan bakış açısını değiştirir.

"Büyük halam iki hafta gelmedi bize. Annemle babam artık gidip gönlünü alalım, diye konuşuyorlardı kendi aralarında. Bu konuşmaların yaşandığı sırada halamın komşusu uğradı bize. Büyük halam çok hastaymış ama bize dargın olduğu için haber yollamıyormuş. Komşusu anlatıyordu:

"Gitseniz iyi olacak. Ben sabah akşam uğruyorum, durumunda hiçbir iyileşme yok, ateşi de var. Çorba yaptım, nane limon kaynattım ama fayda etmedi. Üstelik canı çok sıkkın. Kimsem kalmadı, komşuların eline bakar oldum, deyip ağlıyordu."

Hikâyede çocuk, metin akışı içerisinde babasıyla bir rol üstleniyor. Fakat asıl olan çocuğun bu batıl inançlar karşısında bilinçli duruşu ve farkındalığı. Büyüklerine karşı batıl inançların gereksizliğini kendinin söyleyememesi noktasında babasının ağzıyla bunların anlatılması daha da inandırıcı olmuştur. Bazı yanlış inanç meselelerinin yanlışlıklarıyla ortaya konması bilinçli inanç değerini, farkındalığını ortaya çıkarmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireyler, nesiller, toplumlar, sahip olduğu değerlerle ayakta durmakta ve geleceğe umutla bakmaktadır. Bu değerler farklı aktarımlarla bireylere sunulur. Çalışma kapsamında değerler aktarımında ve sunulmasında en önemli araçlardan biri de hikâyelerdir. Çalışmada incelenen hikâyelerin çocuk öznesiyle aktardığı değerler incelenmiş ve yedi bulguda bu değerler metinler eşliğinde sunulmuştur. Sonuç olarak incelen Eskici hikâyesinde, dil bilincini, memleket sevgisini ve vatan hasretini özünde barındıran çocukta, bu durum karşısında gösterdiği içsel tepkiyle dil-vatan değerini görmek mümkündür. Çocuk ile Geyik hikâyesinde ise çocuğun ruhunda hayvan sevgisi ve koruma duygusunun metinde verildiği anlaşılmaktadır.

Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması hikâyesinde çocuk; adam, doğa, çevre vs… birçok meseleyi yazardan öğrenmektedir. Çocuğun yaptıklarından okumaya verdiği değeri, okuma sevgisini ve gayretini anlamak mümkündür. Kitap Kuşum Uçuverdi adlı hikâyede çocuk, dış görünüşünden ziyade iç dünyasında yaşadıklarını anlatmaktadır. Sevgi dolu, heyecanlı ve okuma aşkıyla dopdolu bir karakter olarak ortaya çıkmıştır. Oyuncak Hikâyesi'nde metnin geneline yayılmış olan değer; çocukluğun önemi ve bir daha geri gelmeyecek olması, çocukluğa duyulan özlemin oyuncaklar üzerinden giderilmeye çalışılması ve bu durumu babanın kendi çocuklarından saklanması. Babanın her şeye rağmen çocukluk değerinin geri gelmesini arzu ettiği anlaşılmaktadır.

İhtiyar Çilingir Hikâyesi'nde bir çocuğun (genç) yaptığı olumsuz bir davranışa karşı ihtiyar bir adamın verdiği ders anlatılmıştır. Hikâye; bazı değerlerin, disiplinlerin, tecrübelerin parayla pulla satın alınamayacağını, her şeyin para demek olmadığını, paradan daha önemli değerlerin olduğunu okuyucuya iletmektedir. Çiğdem Der Ki… Hikâyesi'nde ise toplum hayatını ilgilendiren bir konu olan batıl inançlar ele alınmıştır. Hikâye çocuğun bakış açısından verilmiştir. Çocuk hikâyede halasıyla birlikte olayın akışını sağlamaktadır. Hikâyede bu karakterlerin fiziki yönlerine yer verilmemiştir. Ama "hala" karakteri genel olarak çevresindeki yaşamla ilgili meselelerde batıl inançlara sahip bir karakter olarak hikâyede geçmektedir. Hikâyede çocuk, metin akışı içerisinde babasıyla da bir rol üstleniyor. Fakat asıl olan çocuğun bu batıl inançlar karşısında bilinçli duruşu ve farkındalığıdır. Büyüklerine karşı batıl inançların gereksizliğini kendinin söyleyememesi noktasında babasının ağzıyla bunların anlatılması daha da inandırıcı olmuştur. Bazı yanlış inanç meselelerinin yanlışlıklarıyla ortaya konması bilinçli inanç değerini, farkındalığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın araştırmacılara bir yol göstereceği düşünülmektedir. Değerler eğitimi kapsamında hikâye türü dışında başka türler de incelenebilir. "Çocuk" kavramı dışında başka kavramlar dikkate alınarak değerler eğitimi kapsamında metin çözümlemeleri yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aktepe, V. (2010). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "yardımseverlik" değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: Beceri - ilgi - alışkanlık - eğilim. Basılmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğilimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Haralambos, M. (1995). Sociology: Themes and Perspectives, 3rd edition. London: Bell and Hyman.

MEB. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4–5 Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu,

Mutluay, N. (2005). İlk çağda çocuk 1 Ankara: ÜLB Yayıncılık.

Nuhoğlu, M. M. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Silah, M. (2005). Sosyal psikoloji: davranış bilimi. Ankara: Seçkin Yayınları.

Ulusoy, K. &Arslan, A. (2014). Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi. K. Ulusoy, A. Arslan (ed.). Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi İçinde (3-15). Pegem Akademi: Ankara.

Vakfı, Ç. (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. İstanbul: Çocuk Vakfı.



TÜRKÇE DERSLERİNDE KELİME ÇAĞRIŞIMLARININ ÖĞRENCİLERİN KİŞİLİK YAPISIYLA İLİNTİSİNİN İNCELENMESİ

THE STUDY ON CORRELATION BETWEEN WORD ASSOCIATIONS IN TURKISH LESSONS AND STUDENTS' PERSONALITY

Necmi AYTAN , Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, necmiaytan@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe derslerindeki öğrencilerin kelime çağrışımlarıyla karakterlerinin incelenmesidir. Çalışmanın katılımcılarını 38'i kız, 26'sı erkek toplam 64 tane yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Görüşme yöntemiyle yapılan bu çalışmada, katılımcılara Galton, Wundt ve Jung tarafından geliştirilen projektif testler grubundan "Kelime Çağrışım Testi" uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) Türkçe ders kitaplarındaki metinler örnek alınarak uzman görüşü doğrultusunda iki sayfalık iki tane kurmaca metin oluşturulmuş ve yüz yüze öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yöntemi, soru sorma ve cevaplar alma şeklinde uygulandığı için yaygın olarak yüz yüze olanı tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda bu yöntem karşıdaki bireyi anlamada kullanılan en güçlü yöntemlerdendir. Uygulama sürecinde, 64 öğrenciye araştırmacı tarafından seçilen iki metin okutulmuştur. Öğrencilere, ilgilerini çeken kelimelerin altlarını çizmeleri söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden, okutulan metinler toplanmış ve araştırmacıyla birlikte iki uzman tarafından öğrencilerin altlarını çizdikleri kelimeler elenmiştir. Bu eleme sonucunda altı çizili kelimelerden 16 ortak kelime tespit edilmiştir. Sonraki süreçte araştırmacı, seçilen kelimeleri rastgele kutuya atmış ve seçilen kelimeleri öğrencilerin kutudan çekmelerini istemiştir. "Kelime Çağrışım Testi" uygulama sürecinde öğrencinin çektiği sözcüğü açması ve aklına gelen ilk kelimeyi söylemesi istenmiştir. Bu aşamada, öğrencinin kelimeye verdiği tepki ve süresi, beden dili ve ruhsal durumu, aynı zamanda da öğrencinin verdiği cevaplar ile norm grubun verdiği cevaplar karşılaştırılmış ve araştırmacı tarafından çağrışım sıklığı analiz edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin seçilen 16 kelimeye verdikleri cevaplar incelendiğinde, günlük yaşantıların; korkular ve hayallere, aile yaşantısına ve gelecek endişesine göre öğrencilerin karakter ve kişilikleri üzerinde daha ağır bastığı anlaşılmıştır. Günlük yaşantılarda ise öğrencilere soyuttan ziyade somut kelimelerden en çok televizyon, internet, anne ve baba kavramlarının yön verdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelime, çağrışım, karakter, görüşme

ABSTRACT

The purpose of this study is to research middle school students' personalities with word associations in Turkish lessons. The research participants are composed of 64 7th grade students including 38 female and 26 male. The study was conducted with interview method and the participants were given projective test of "Word Association Test" that was developed by Galton, Wundt and Jung. In line with expert opinions, two-page two fictitious were created based on the excerpts from Turkish course books prepared by MEB (Ministry of National Education) and face-to-face interviews were conducted with students. Face-to-face interview method is mainly preferred because

it enables question-answer technique. This method is one of the most powerful methods used to recognize individuals in qualitative research. In the implementation procedure, 64 students were made to read two pieces of text by the researcher. Students were requested to underline the words that attract their attention. Then, these texts were collected from students, and the underlined words were eliminated by the researcher and two experts. After that, 16 mutual words were selected among all underlined words. Next, the researcher randomly threw the chosen words into a box and requested students to choose one word. In implementing "Word Association Test", students were required to open up the word and tell the first associate word with it. In this stage, reaction to word and the waiting time, body language and mental condition, and the student responses were compared with the responses of norm group, and then the frequency of association was analyzed by the researcher. Consequently when the responses given to the selected 16 words by students were examined, it was concluded that daily experiences outweigh fears and dreams, family life, and future anxiety on the character and personality of students. Additionally, it was found out that mostly concrete words, instead of abstract words, such as television, the Internet, mother and father dominate their daily lives.

Keywords: Word, association, character, interview

GİRİŞ

Okunan metnin okuyucuyu kendine bağlaması, metin oluşum şartları ve içeriğiyle alakalı olduğu gibi okuyucunun profili, yeteneği ve kazanılmış kültür düzeyiyle de ilgili olabilir. Okuyucu okuduğu metinde kendinden bir şeyler bulursa metne kendini verir ve metinden birçok açıdan etkilenir. Çünkü metin ve okuyucu arasındaki ilişki ince ve karmaşık bir süreçtir. Anlamı inşa etmek için okuyucu ne kadar kendini metne verirse metinden keşfedeceği ürünler de o kadar iyi olacaktır (Aytan, 2015). Bu keşfetme kişinin karakter ve kişiliğiyle doğru orantılıdır.

Çağlayan'a (2005) göre karakter, kişinin sahip olması gereken ahlaki ve akli değerler bütünüdür. Kişinin karakterinin oluşmasında çevre ve ailenin büyük bir etkisi vardır. Karakter doğuştan insanda bulunmaz, sosyal çevreyle birlikte sonradan kazanılır. Aynı zamanda insanın ruhi yeteneklerinin kişide özel olarak toplanmasıdır. İnsanın içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlaki kurallarından meydana gelen karakter, zamanla ve eğitimin etkisiyle değişir, gelişir (Uysal 2008).

Karakter, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, seciye, huy, tabiat, öz yapı olarak da tanımlanmaktadır. Bu anlamda bir insanı başkalarından farklı kılan zihinsel, duygusal, düşünsel ve ruhsal özelliklerin yanı sıra, alışkanlıklar, davranış tarzları, bakış açısı gibi öğelerin; yaşanılan toplumun ve kişinin yetiştirilme tarzının sosyokültürel değerler ile yorumlanarak değerlendirilmesi kişinin karakterini oluşturduğu söylenebilir (Karaca, 2008). Karakter ve kişilik iç içedir. Kişilik, sözcük olarak bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerin bütünü olarak tanımlanır (TDK, 2005). İnsanı bütün yönleriyle içeren bir kavramdır. Karakter, mizaç, benlik, kimlik gibi kavramlar kişilikle ilgilidir. Karakter kişiliğin ahlaki yönünü oluşturur. Huy ve mizaç da kişiliğin duygusal tarafını açıklayan bir kavramdır. Benlik insanın algı ve değerlendirmelerinden meydana gelir. Kimlik ise benlik ve kişilik yerine de kullanılmaktadır. Bir bireyin belirli bir kimse olmasını sağlar (Kulaksızoğlu 1999).

Bireylerin kişiliğini inceleme ve nasıl bir karaktere sahip olduğunu anlamanın farklı yolları bulunmaktadır. Bunlar; metinler aracılığıyla yapılan ölçümler, görüşme, anket, pratik testler, projektif testler ve kanaat ölçüleri bunlardan bazılarıdır. Aynı zamanda başka bir sınıflamada da değerlendirme, kâğıt-kalem testleri, davranış testleri, serbest çağrışım veya rüya analizi vb. gibi testler bulunmaktadır (Alibal, 1994).

Kişilik incelemelerinde projektif test çeşitlerinden yararlanılmaktadır. Bu testte önemli olan karşıdaki kişiyi yönlendirmekten ziyade kişinin kendiliğinden, içinden geldiği gibi, doğal olarak kendini ifade

etmesi ve içinde bulunduğu durumu kendisinin yönlendirmesidir. Yapılanmamış uyaranlar karşısında kişinin ortaya koyduğu davranışlardır. Bu testlerde amaç;

- Kişiliğin tüm yönleriyle açığa çıkarılması
- Değerlendirme ve yorumlamada tek bir cevabının olmaması
- Bireysel cevapların daha çok dikkate alınmasıdır.

Alibal'a (1994) göre, bu testlerde bazı özellikler yer almaktadır. Bu testler, kısa zamanda yapılabilen testlerdir. Aynı zamanda süreç olarak basittir ve bu testlerde karmaşık tekniklere ve araçlara ihtiyaç duyulmaz.

Çalışma kapsamında, elde edilen verilerden öğrencilerin kişilik yapısının ortaya konması için "Kelime Çağrışım Testi" kullanılmıştır. Bu test üzerinde ilk defa Galton, Wundt ve Jung çalışmıştır. Bu testte öğrenciye bir kelime söylenir. Daha sonra öğrencinin aklına ilk gelen kelimeyi söylemesi istenir. Bu aşamada öğrencinin kişiliği üç şekilde incelenir.

1. Öğrencinin duraklaması durumudur. Burada öğrenci söylenmesi istenilen sözcüğe verdiği cevap ve tepki süresi yorumlanır ve not edilir. Öğrencinin yüz ifadeleri ve duruşu değerlendirilir.
2. Bu aşamada, öğrencinin içsel ve ruhsal olarak sözcüğe verdiği çağrışımlar, tonlamalar yorumlanır.
3. Bu son aşamada öğrencinin verdiği cevap ile norm grubun verdiği cevaplar karşılaştırılarak süreç tamamlanır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Türkçe derslerindeki öğrencilerin kelime çağrışımlarıyla kişilik yapılarının incelenmesidir.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde çalışmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama süreci ve veri analizi ele alınmıştır.

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmış ve test uygulaması yapılmıştır. Görüşme, temelde soru sorma ve yanıt alma ile ilgilidir. Görüşmenin en çok bilinen türü ise bireysel ve yüz yüze olanıdır. (Karasar, 2005). Nitel araştırmada temel veri toplama araçlarından olan görüşme, aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005).

Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini ortaokullarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Isparta ili merkezinde bir devlet okulunda öğrenim gören 38'i kız, 26'sı erkek toplam 64 tane yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında veriler, katılımcılara iki metin okutularak ve yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Bu süreçte, görüşmeler sonucunda tespit edilen ortak kelimeler "Kelime Çağrışım Testi" ile uygulanarak kelime çağrışım sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sürecinde, 64 öğrenciye araştırmacı tarafından seçilen iki metin okutulmuştur. Öğrencilere, ilgilerini çeken kelimelerin altlarını çizmeleri söylenmiştir. Daha sonra öğrencilerden, okutulan metinler toplanmış ve araştırmacıyla birlikte iki uzman tarafından öğrencilerin altlarını çizdikleri kelimeler elenmiştir. Bu eleme sonucunda altı çizili kelimelerden 16 ortak kelime tespit edilmiştir. Sonraki süreçte araştırmacı, seçilen kelimeleri, rastgele kutuya atmış ve teste katılan öğrenciden kâğıtları tek tek çekmesini istemiştir. "Kelime Çağrışım Testi" uygulama sürecinde öğrencinin çektiği sözcüğü açması ve aklına gelen ilk kelimeyi söylemesi istenmiştir. Seçilen kelimeler öğrencilerle bire birde yapılan görüşmelerde 16 anahtar sözcüğün katılımcıya çektirilmesi ve yorumlarının alınması ile araştırmacının gözlemleri doğrultusunda 10 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu aşamada öğrencinin kelimeye verdiği tepki ve süresi, beden dili ve ruhsal durumu, aynı zamanda da öğrencinin verdiği cevaplar ile norm grubun verdiği cevaplar karşılaştırılmış ve araştırmacı tarafından çağrışım sıklığı analiz edilmiştir

BULGULAR VE YORUM

Kelime çağrışımlarının öğrencilerin kişilik yapısıyla ilintisinin incelenmesi beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların her biri, öğrencinin metinlerden hareketle başlayan sürece verdiği cevaplardan oluşmakta ve onların kişiliğine yaşadığı çevrenin ve ilgilerinin nasıl yansıdığı sorusuna yapılan incelemelerle cevap aranmaktadır.

Uygulama süreci

Birinci Aşama: Uzman görüşü doğrultusunda öğrencilere iki metin okutulur. Öğrencilerden ilgilerini çeken kelimelerin altlarını çizmeleri istenir.

İkinci Aşama: Öğrencilerden toplanan 128 metin incelenir.

Üçüncü Aşama: Altı çizili veya yuvarlak içine alınmış kelimeler uzman görüşleri doğrultusunda tek tek elenir. En sık işaretlenen 16 kelime "Kelime Çağrışım Testi" içine dâhil edilir.

Dördüncü Aşama: Seçilen 16 kelime kâğıtlara yazılarak katlanır ve hazırlanmış kelime kutusuna atılır.

Beşinci Aşama: "Kelime Çağrışım Testi" uygulama sürecinde, öğrenciye çektiği kelimeyi açması ve aklına gelen ilk kelimeyi söylemesi istenir. Projektif test kuralları gereği sorulan sorulara verilen yanıtlar not edilir. Norm grubun cevaplarıyla teste tabi tutulan öğrencinin karşılaştırılarak bir sonuca varılır. Öğrencilerin "Kelime Çağrışım Testi" uygulamasına verdiği cevaplar aşağıdaki gibi ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. Kelime Çağrışım Sıklık Sayısı

Kelime	Sıklık Sayısı
Anne	10
Baba	11
Canavar	8

Dünya Haritası	8
Et	7
İnternet	9
Karanlık	9
Kitap	10
Köpek	10
Para	15
Rüya	11
Tavuk	7
Telefon	6
Televizyon	9
Uçan Halı	6
Üniversite	11
Toplam	**147**

Öğrencilerin kelime sıklıkları incelendiğinde 16 kelimeyle ilgili olarak toplam 147 cevap verilmiştir. Bu cevaplarda ağırlıklı olarak günlük yaşantıların etkisi görülmektedir. Aynı zamanda soyuttan çok somut algıların ağır bastığı anlaşılmaktadır. Seçilen kelimeler öğrencilerle bire birde yapılan görüşmelerde 16 anahtar sözcüğün katılımcıya çektirilmesi ve yorumlarının alınması ile araştırmacının gözlemleri doğrultusunda 10 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin bazıları birden fazla cevap verirken bazı öğrenciler ise yorum yapmamıştır. Çağrışıma cevap vermeyen öğrenciler için araştırmacının gözlemleri ve kanaatleri not edilmiştir. Seçilen kelimelere verilen çağrışım sıklık açıklamaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kelime Çağrışım Açıklamaları

1. Anne:	***2. Baba:***	***3. Canavar:***
Şefkat kolları olan bir melek	*Kocaman gölgesi olan ağaç*	*Masalların kişisi*
Mutluluk kaynağı	*Sevgi*	*Olmayan bir şey*
Arkadaş	*Baba yaşamak demek*	*Hayalet*
Büyütüp besleyen	*Benim için zorluklara katlanan*	*Yaratık*
Sevgi	*Evimizin direği*	*Korkunç hayvan*
Bana bakan kollayıcı	*Sevgi-saygı*	*Korku*
Temizlik yapan	*Dürüstlük*	*Öcü*
Çamaşırcı başı	*Bana bakan*	*Böö…*
Aşçı,	*Aile*	
Bakan…	*Eve ekmek getiren*	
	Yetiştiren	
	Ailenin reisi…	

Tablo 2'nin devamı

4. Dünya Haritası:	***5. Et:***	***6. İnternet:***
Bulmaca	*Tadı güzel*	*İletişimi kolaylaştıran*
Coğrafya	*Mangal*	*Her şeyi bilen*
Sosyal dersi	*Tavuk*	*Oyun*
Ülkeler	*Ziyafet*	*Eğlence*
Gezmek	*Yararlı besin*	*Bilgi*
Evren	*Kurban Bayramı*	*Facebook*
Dünyanın kâğıda yansıması…	*Kalın esnek madde…*	*Twitter*
		Araştırma
		Zaman öldüren
		Tüm bilgilerin olduğu yer…

7. Karanlık:	***8. Kitap:***	***9. Köpek:***
Şeytan	*Okumak*	*Korkmak*
Işıksız yer	*Bilgili olmak*	*Kaçmak*
Ağlamak	*Bilgi*	*Saldırgan bir hayvan*
Çok şeyi yansıtan	*Kültürümüzü geliştiren*	*Kedi*
Sessiz ve korkunç yer	*Macera*	*Kunduz*
Simsiyah	*Bilgiler yuvası*	*Havlayan*
Mezarlık	*Yaşam kaynağı*	*İnsanı koruyan*
Hiçbir şey görememe	*Kahve*	*Vahşi*
Cahillik	*Çay*	*Kuçu kuçu*
Korkunç bir dünya…	*Yağmurlu bir gün cam kenarı…*	*Kemik…*

10. Para:	***11. Rüya:***	***12. Tavuk:***
Dünya	*Korkulu dünya*	*Gemiye benzeyen hayvan*
Her şeyi alabilme	*Her şeyi görebilme*	*Yumurta çıkaran hayvan*
Yemek	*Uyku*	*Beslenmeye yarayan yaratık*
Almak	*Gerçek dışı*	*Yumurta yumurtlayan anne*
Her şeyi o zannetme	*Kâbus*	*Öten bir hayvan*
Menfaat	*Hayal*	*İki ayaklı hayvan*
Zenginlik	*Güzel görüntü*	*Küçük ama güçlü…*
Kâğıttan bir şey	*Uyurken gördüğümüz düşünceler*	
Harçlık	*İnanılmazlık*	
Alışveriş	*Soyut şeyler…*	
Ulaşılması zor olan		
Değersiz eşya		

Ücret			
Saçma kâğıt			
Demir parçası…			
13. Telefon:	***14. Televizyon:***	***15. Uçan Halı:***	***16. Üniversite:***
Cihaz	*Makine*	*Büyücüler*	*Büyümek*
Konuşma	*Aptal kutu*	*Alaattin*	*Okumanın en son yeri*
Oyun oynamak	*Çanak anten*	*Sihirli Lamba*	*Kazanmak*
İletişim	*Film*	*Hayaller Ülkesi*	*Büyük düşünmek*
Zaman harcayan	*Haberler*	*Masal…*	*Bir mesleğe sahip olmamız için bir yılın kalması*
Zaman israfı…	*İzlence*		*Lisans*
	Hayatı izlediğimiz yer		*Büyüklerin okulu*
	Sıkıcı alet		*Yüksek bir yer*
	Ultra radyasyon…		*Son okul*
			Adam olmanın son adımı
			Okulun en havalısı,
			Doktora…

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireylerde kişilik oluşumu bir devamlılığı gerektirmektedir. Her yaş grubunda farklı özellikler gösterir. Çocukta karakter gelişimini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar biyolojik kalıtım, fiziksel ve sosyal çevre, sağlık durumudur. Kısacası karakter gelişimi geniş ölçüde değerli ve tutarlı tecrübelere bağlı bulunmaktadır. Çocuğun karakter gelişiminde Freud'a göre doğuştan sahip olduğu id, ego, süperego ilişkileri çok önemlidir.

İd, insanın doğuştan itibaren sahip olduğu tüm güdülerin toplamıdır. Temel olarak cinsiyet ve saldırganlık güdülerinden oluşur. İd sürekli isteklerine doyum arar. Ego, bilinçli zihin örgütüdür. Bilinç düzeyindeki algılardan, anılardan düşünce ve duygulardan oluşur. Ego kendisine ulaşan ruhsal olayların pek azı bilinç düzeyine çıkabilir. Bu nedenle günlük yaşantılarımızın pek çoğunun farkında olmayız. Süperego, bir kişinin çocukluğunda ebeveynleri ile olan özdeşleşmesinin sonucu olarak kabul ettiği ve daha sonra kendi sosyal yaşantılarını temel alarak biraz değiştirdiği değerleri tarif eder. İyi ya da kötü değerlerin kişinin bir parçası haline gelmesidir (Çelikkanat, 2008). İd, ego ve süperego gibi kavramlar çocuğun gelişmesiyle bağlantılıdır. Bu da 7 yaşında başlar, 20 yaşına kadar devam eder.

Bilişsel gelişim bireylerdeki düşünme, akıl yürütme, bellek ve kavrama sistemlerinde meydana gelen değişmelerdir. Bilişsel gelişim, dünyayı anlamayı ve öğrenmeyi sağlayan zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir. Bilişsel düşünmenin büyük bir bölümü bu dönemde başlamaktadır. 7-11 yaş arası dönem somut işlemler dönemi olarak adlandırılır. Çocuk artık nicel olan, gerçek olan ve algılayabildiği şeylerle düşünür ve eyleme geçer. Benmerkezci düşüncenin yerini artık işlevsel düşünce almıştır. Yani çocuk kendi dışındaki şeylere de gittikçe genişleyen bir açı ile bakmaya ve bir başkasının görüş açısından görmeye başlar. Sınırlı da olsa mantıklı düşünme başlar. Belirli özelliklerine göre artık gruplandırma yapabilir. İki özellik arasında nedensellik bağı kurar ve sonuca varır. Bu dönemdeki çocuklar artık kuralların nedenselliğini kavrayabilirler ve kurallara uyarlar. Değer yargılarını anlar ve kendi değer yargılarını geliştirmeye başlar. Durna'ya (2005) göre, kişilik yapısı ve bunu etkileyen unsurların ortaya konması, bireyin sahip olduğu kişilik biçimine göre yaşantısı boyunca seçeneklerini

belirlemede ve kararlarını almada ona yardımcı olacaktır. Bu durumda birey kendisini daha iyi tanıyacak, çevreyle ilişkilerini daha sağlıklı bir zemine oturtacak, tutum ve davranışlarına yön verme noktasında önemli bir avantaja sahip olacaktır.

Bu açılardan bakıldığında bu çalışmada görüşmelerde verilen tepki, gösterilen tavır, yüz hareketleri, duruş, bakış, kelimelerle ilgili olumlu-olumsuz yorumlar, kelimeyi gördüğü an öğrencinin verdiği reaksiyon, kelimelerin insanın kişilik yapısıyla ilgili bir ipucu vermesi, onu tanımada etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, çalışma kapsamında öğrencilerin dikkatini çeken kelimelerin, araştırmacı tarafından rastgele tespit edilen ve "Kelime Çağrışım Testi"ne tabi tutulan öğrencilerin kişiliklerini büyük oranda günlük yaşantıların şekillendirdiği anlaşılmıştır. Günlük yaşantıların; korkular ve hayallere, aile yaşantısına ve gelecek endişesine göre öğrencilerin karakter ve kişilikleri üzerinde daha ağır bastığı görülmüştür. Günlük yaşantılarda ayrıca öğrencilere soyuttan ziyade somut kelimelerden en çok televizyon, internet, anne ve baba kavramlarının yön verdiği sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Alibal, M. (1994). Projektif testlerle kişilik değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* **Sayı:** 1 **Cilt:** 7, s. 193-209.

Aytan, N. (2015). *Yaratıcı Okuma.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çağlayan, A. (2005). *Ahlak pusulası*: Ahlak ve Değerler Eğitimi, Dem Yayınları, İstanbul. TDK. (2005). Türkçe sözlük. *TDK Yayınları*, 10. Baskı, Ankara.

Çelikkanat, D. (2008). Organik tüketicilerin kişisel değerler çerçevesinde sınıflandırılması, *Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.

Durna, U. (2005). A tipi ve B tipi kişilik yapıları ve bu kişilik yapılarını etkileyen faktörlerle ilgili bir araştırma. *Atatürk üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi*, 19(1).

Karaca, F. B. (2008). Karakter eğitimi 1, *Eğitim Bülteni Dergisi,* Yıl 6, Sayı:22.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kulaksızoğlu, A. (1999) *Ergenlik psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Punch, Keith F. (2005). *Introduction to Social Research–Quantitative & Qualitative Approaches.* London: RoutledgeFalmer

Uysal, F. (2008). Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi, *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Seda VARAN, Bartın Üniversitesi, ssedavaran@hotmail.com

Yasemin SÖNMEZ, Bartın Üniversitesi, yaseminsonmezsonmez@gmail.com

ÖZ

Görsel okuma, günümüzde giderek önem kazanan ve kabul gören bir öğrenme alanıdır. Bireyler gerek eğitim hayatlarında gerekse sosyal çevrelerinde dinlemenin ve okumanın yanında görseli inceleyerek de bilgi sahibi olabilirler. Sayfalar dolusu yazıyla anlatılmak istenen bir metin bazen tek bir görsele sığdırılabilmektedir. Bu durum görsellerle anlatılan bilginin bireyin zihninde daha kolay canlanmasını sağlarken bireyin bilgiyi daha çabuk edinmesine de yardımcı olur. Günümüzde gittikçe gelişen teknolojinin beraberinde bu teknolojik araçların sundukları ses, görüntü gibi imkânlar ile zenginleştirilen materyaller bu öğrenme alanını daha ilgi çekici hale getirmektedir. 2005 Türkçe 1-5. Sınıflar öğretim programında ilk kez ayrı bir alan olarak ele alınmasıyla gündeme gelen görsel okuma eğitimi, öğretmenlerin görseli okuyup anlam çıkarabilen bireyler yetiştirebilmeleri için bu öğrenme alanındaki beceriye sahip olmalarını zorunlu hale getirmektedir. Görsel okuma becerisinin gelişmesi, günlük yaşamda karşılaşılan uyaranlara verilmesi gereken doğru tepkinin öğrenilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Pixar tarafından hazırlanan "Geri's Game" adlı kısa film, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2015-2016 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmenliği lisans programı 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarına izletilerek adayların kısa filme yönelik hazırlanmış görsel okuma ölçeğindeki açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Görsel okuma ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında hazırlanan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanlar tarafından uygun görülen maddelerin yer aldığı görsel okuma ölçeği, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği lisans programı 1. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu araştırmanın sonunda sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Okuma, Kısa Film, Sınıf Öğretmeni Adayı

ABSTRACT

Visual reading is a learning area become even more important in nowadays. Individuals may have knowledge by examining the visual in both education and social life. The materials that enriched with technological tools are enabled sound and images are make this learning area interesting. Visual reading education is came to the fore when it discussed in a separate area in 2005 Turkish 1-5. Classes Curriculum for the first time. The teachers must have this reading area skills for in order to teach this skills to their students. The development of visual reading skills are of great importance in terms of learning the correct response should be given to stimuli encountered in everyday life. This study was conducted in the screening model. The aim of this study was to investigate the

visual reading skills class teacher candidates. To this end a short film Geri's Game was watched by Bartin University, Faculty of Education 2015-2016 academic year classroom teaching 3rd grade teacher candidates. "Geri's Game" is a short film prepared by Pixar. After researchers want to answer the questions in the visual reading scale by teacher candidates. When developing visual reading scale, items which prepared by researchers was presented to the expert opinion firstly. Visual Reading Scale items approved by expert was applied by researchers to Bartin University, Faculty of Education 2015-2016 academic year classroom teaching 1st grade teacher candidates. Validity and reliability analyzes were performed At the end of this study it was concluded that candidate teachers' visual literacy skills in average levels.

Key Words: Visual reading, short film, candidate teacher

GİRİŞ

Çağımız gereği teknolojiye ayak uydurmak, insanoğlunun olmazsa olmaz eylemi halini almıştır. Çünkü televizyon, bilgisayar, telefon gibi araçların hızla gelişmesi, bireylerin öğrenme tarzını etkilemektedir. Bireyler günümüzde, yazılı metinleri okumak yerine görsellerle iç içe olmayı tercih etmekte, görseli okuyarak bilgilenmektedirler. Bu durumun gelecekte daha da yaygınlaşacağı düşüncesiyle 2005 Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı'na dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına "Görsel Okuma ve Görsel Sunu" ayrı bir öğrenme alanı olarak eklenmiş ve eğitim platformlarında uygulamaya konulmuştur.

Güneş'e (2014, 186) göre görsel, "Bir gerçeğin taklidi, gerçek olmayan bir şeyi tanımamızı sağlayan görüntü, bir işaret ya da objenin görsel sunumu "dur. Görsel deyince akla gelen resim, fotoğraf, karikatür gibi ürünlerin, bilgiyi anlamlandırma ve zihinde yapılandırma becerisi açısından önemli işlevleri vardır. Okuma ise "Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" dir. (Akyol, 2009, 1). Güneş'e (2009, 8) göre görsel okuma "Görsel metinleri(resimler, karikatür, grafik, tablolar, vb.), görsel sanatları (rol, oyunlar, tiyatro, vb.) ve diğer görselleri (doğa, sosyal olaylar, video kayıtları, TV, vb.) okuma" işlemidir.

Bilgisayar kültürünün, internet teknolojisinin yaygınlaşması, sosyal ağların günümüz yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, ilgi çekiciliğin sağlanması amacıyla reklam tabelalarının, trafik levhalarının, afişlerin, posterlerin vb. görsellerle desteklenmesi görsel okumanın içinde bulunduğumuz çevredeki önemini gözler önüne sermektedir. Görsel okuma yazı ve harflerle okumadan daha önce kazanılan bir beceridir. Aydın'a (2013, 77) göre on iki aylık bir çocuk tamamen doğru olmasa bile grafikleri okuyabilir, bir elma fotoğrafının gerçek elmayı yansıttığını anlayabilir ve üç yaşından itibaren görsel imgeleri dikkatli bir şekilde ortaya koyabilir. Sonraki yaşantılarında görsel uyaranlar açısından zengin ortamlarda yetişen çocukların bu uyarıcılara verdikleri tepkiler de çeşitlenir.

Görsel okuma becerilerinin geliştirilmesi bireyin gerek eğitim gerekse sosyal hayatta karşılaşacağı uyaranlara doğru tepki verebilmesi açısından oldukça önemlidir. Görsel okuma öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır (MEB, 2009).

Güneş (2013, 1) görsel okuma eğitiminde öğrencilere önce bakış eğitimi verileceğinden, ardından görsel kodları keşfetme, tanıma, anlama, görseller hakkında hissedilenleri paylaşma, hayal gücünü zenginleştirme ve yaratıcılık becerilerini geliştirme çalışmaları yapılacağından bahsetmiştir.

Akyol'a (2013, 121) göre öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirirken yararlanılabilecek bazı etkinlikler şunlar olabilir:

Görsel	İşitsel görsel/multi-medya
Reklamlar	Animasyon
Kitap kapakları	CD-ROM
Bülten tahtaları	Dramalar
Broşürler	Filmler
Bilgisayar grafikleri	İnternet ağları
Diyagramlar	Çoklu medya sunumları
Çizimler	Elektronik magazinler
Haritalar	Kuklalar
Mimikler	Okuyucu tiyatroları
Modeller	Televizyon
Boyamalar	Videolar
Fotoğraflar, posterler	
Posta kartları vb.	

Kaynak: Akyol, H. (2013). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Bu etkinlikler öğrencilerin zihinlerinde görsel çeşitliliğinin artması, görsellerden anlam çıkarma konusunda yardımcı olabilmesi açısından önemlidir. Öğrendiklerimizin %1'i tat alma, %1,5'i dokunma, %3,5'i koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu yoluyla elde ettiğimiz düşünüldüğünde görsel okuma ve sunu kavramının ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005).

John Debes (1969; akt. Velders, Vries ve Vaicaityte, 2007) birinci ulusal görsel okuma konferansında görsel okuma ile ilgili şunları söylemiştir:

> *"Görsel okuma bir kişinin sahip olduğu, gözlem ile zamanla geliştirebileceği ve diğer duyusal yetenekleri ile entegre edebileceği bir grup görme yeterlilikleri olarak adlandırılır. Bu yeteneklerin gelişmesi insan öğrenmesinin temelidir. Bu yetenekler geliştiğinde insanların gözlenebilen çevresinde karşılaştığı doğal ya da insan yapımı eylemleri, nesneleri ve/ve ya sembolleri ayrım yapan ve yorumlayan görsel okuryazar kişiler olmalarına olanak sağlar. Bu yetenekler yaratıcı kullanıldığında diğer yetenekler ile ilişkilendirilebilir. İnsanlar bu yeteneklerin değerini bildiğinde görsel iletişimin üst düzey ürünlerini kavrayabilir ve anlayabilir."*

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri günlük dizi/film izleme sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri günlük internet kullanım sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri günlük sosyal ağ kullanım sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin analiz yöntemleri açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan bir çalışma olduğundan modeli tarama modelidir (Büyüköztürk vd., 2009, 16).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Değişken	Alt Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	19	55,9
	Erkek	15	44,1
Günlük dizi/film izleme süresi	Hiç ayırmam	5	14,7
	1-3 saat	26	76,5
	3-5 saat	3	8,8
	5 saatten fazla	0	0
Günlük internet kullanım süresi	Hiç kullanmıyorum	0	0
	1-3 saat	13	38,2
	3-5 saat	11	32,4
	5 saatten fazla	10	29,4
Günlük sosyal ağ (facebook, twitter, instagram vd.) kullanım süresi	Hiç kullanmıyorum	0	0
	1-3 saat	22	64,7
	3-5 saat	5	14,7
	5 saatten fazla	7	20,6

Tablo 1'e göre görsel okuma ölçeği uygulanan sınıf öğretmeni adaylarından 19'u (%55,9) kadın, 15'i (%44,1) erkektir. Günlük dizi film izleme süreleri ile ilgili soruya hiç süre ayırmam diyen 5 (%14,7), 1-3 saat diyen 26 (%76,5), 3-5 saat diyen 3 (%8,8) sınıf öğretmeni adayı varken 5 saatten fazla vakit ayıran aday yoktur. Günlük internet kullanım süreleri ile ilgili soruya hiç kullanmıyorum diyen öğretmen adayı yokken, 1-3 saat diyen 13 (%38,2), 3-5 saat diyen 11 (%32,4), 5 saatten fazla diyen 10 (%29,4) sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır. Günlük sosyal ağ (facebook, twitter, instagram vd.) kullanım süreleri ile ilgili soruya hiç kullanmıyorum diyen öğretmen adayı yokken, 1-3 saat diyen 22 (%64,7), 3-5 saat diyen 5 (%14,7), 5 saatten fazla diyen 7 (%20,6) sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen, Pixar yapımı Geri's Game adlı kısa filme yönelik 12 maddeden oluşan "Görsel Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve uygun görülmeyen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerden 10 tanesi doğru cevap 3, yakın cevap 2, yanlış ve hiç yanıtlanmayan maddeler 1 puan şeklinde araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 30'dur. Geri kalan 2 maddeye verilen cevaplar yoruma açık oldukları için kategorize edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Yapılan ön test sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı α=0.84 olarak hesaplanmıştır.

Geri's Game adlı kısa film 1997 yılında Jan Pinkava tarafından yazılıp yönetilen 4 dakika 6 saniyelik Pixar yapımı animasyon kısa filmdir. Film 1997 yılı en iyi animasyon kısa film ödülü de dâhil olmak üzere toplam 7 ödül sahibi bir kısa filmdir. Verilerin toplanması amacıyla, Pixar tarafından oluşturulan Geri's Game adlı kısa film sınıf öğretmeni adaylarına bir kere izlettirilmiş ve arkasından "Görsel Okuma Ölçeği" dağıtılarak öğretmen adayları tarafından cevaplanması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonrasında elde edilen veriler SPSS 21 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiş, normal dağılama uygun verilerde T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi, normalliğe uymayan verilerde Kruskal Wallis analizi uygulanmıştır. Ayrıca tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak yapılan analizlerin sonuçları sırası ile verilmektedir.

Araştırmanın ilk alt problemi sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri ne düzeyde olduğunun tespiti ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının görsel okuma ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 30, en düşük puan ise 10'dur. Çalışma sonucunda görsel okuma ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması, standart sapması, aldıkları en düşük puanı ve en yüksek puanı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuma Becerileri Ölçeği Puanları

	Değer
N	34
$\bar{X}$	23,29
SS	2,58
Mod	21
Medyan	23,29
Aldıkları En Düşük Puan	17
Aldıkları En Yüksek Puan	28

Tablo 2'deki veriler çalışmaya 24 öğretmen adayı katıldığı ve adayların aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 23,29; standart sapmasının (SS) 2,58; modunun 21, medyanının 23,29; aldıkları en düşük puanın 17 ve aldıkları en yüksek puanın 28 olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarını görsel okuma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar birbirleriyle oldukça benzer ve orta düzeydedir.

Ölçekte en düşük ve en yüksek puanlar 30 ile 10 arasında değişmektedir. Verilerin puanlanmasına 3 puan kullanıldığından (yanlış ve boş cevap-1, yakın cevap-2, doğru cevap-3), (30-10)/3 formülü ile değerlendirme aralıkları belirlemiştir. Böylece aşağıdaki Tablo 3'de verilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı elde edilmiştir.

Tablo 3. Aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı

Puan Aralığı	Dereceleme
10-16,6	Kötü
16,7-23,3	Orta
23,4-30	İyi

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma beceri düzeylerinin aritmetik ortalama değerlendirme aralığının yukarıdaki tablo dikkate alındığında "iyi" basamağına oldukça yakın olmakla birlikte "orta" şeklindeki derecelendirme basamağına denk geldiği yorumu yapılabilir [$\bar{X}$=23,29].

Yapılan normallik testi sonucunda cinsiyete göre normal dağılıma uygun olduğu görülen sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair yapılan T-Testi sonuçları tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Görsel Okuma Becerileri Puanları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Etki büyüklüğü
Kız	19	23,21	2,57	32	-0,209	0,83	-0,07
Erkek	15	23,4	2,69				

Tablo 4'teki verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [t_{32}=-0,209; p>0,050]. Bu durum öğretmen adaylarının görsel okuma becerileri puanları üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Yapılan normallik testi sonucunda günlük dizi/film izleme sürelerine göre normal dağılıma uygun olmadığı görülen sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının dizi/film izleme sürelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma beceri puanlarının günlük dizi/film izleme sürelerine göre anlamlı farklık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [ki kare değeri 2 serbestlik derecesinde 2,913; p>0.05].

Yapılan normallik testi sonucunda günlük internet kullanım sürelerine göre normal dağılıma uygun olduğu görülen sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Görsel Okuma Becerileri Puanları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Etki büyüklüğü
Gruplar arası	14,50	2	7,25			
Gruplar içi	206,55	31	6,66	1,089	0,34	0,06
Toplam	221,05	33				

Tablo 5'teki verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanları günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{2;31}$=1,089; p>0,05]. Bu durum

öğretmen adaylarının görsel okuma becerileri puanları üzerinde günlük internet kullanım sürelerinin bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Yapılan normallik testi sonucunda günlük sosyal ağ kullanım sürelerine göre normal dağılıma uygun olduğu görülen sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının günlük sosyal ağ (facebook, twitter, instagram vd.) kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Günlük Sosyal Ağ (facebook, twitter, instagram vd.) Kullanım Sürelerine Göre Görsel Okuma Becerileri Puanları

	Kareler toplamı	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**	**Etki büyüklüğü**
Gruplar arası	7,476	2	3,73			
Gruplar içi	213,58	31	6,89	0,543	0,58	0,03
Toplam	221,05	33				

Tablo 6'daki verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanları sosyal ağ (facebook, twitter, instagram vd.) kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{2;31}$=0,543; p>0,05]. Bu durum öğretmen adaylarının görsel okuma becerileri puanları üzerinde günlük internet kullanım sürelerinin bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının izledikleri Geri's Game adlı kısa filme yönelik hazırlanan ölçekteki "Filme bir isim vermek isteseydiniz filmin ismi ne olurdu?" sorusuna verdikleri cevapların kategorize edilmiş hali tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Filme Verilmek İstenen Başlıklar

Filme Verilen Başlıkların Kategorileri	**Filme Verilen İsimler**
Olay	• Bekle Ve Gör • Kazanmak Ya Da Kazanmamak • Başarının Sırrı • Oyun Boşluğu
Karakter	• Yaşlı Munzur Adam • Çift Karakter • Şizofren Adam • Muhittin • Geri'nin Oyunu • İhtiyar Bunak • Aynadaki Ben Ve Hile • Kendi Kendine • Yaşlının Oyunu • Kendimizle Oyun
Nesne	• Gözlük • Takma Diş Uğruna
Oyun İçeriği	• Şah Mat (3 Kişi) • Taşların Oyunu

	• Satranç Kulübü
Duygu	• Yalnız Mutlu Adam • Yalnız Satranç • Yalnızlık (3 • Kişi) • Yalnızlığın Hüznü • Kazanan Yalnız Değil Tek Başınadır • Yalnızlıktan Bunalan Adam • Yalnızlığın Gücü • Hırsın Sonu • Yalnızlık Ve Hile • Yalnızım Dostlarım

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının "Filme bir isim vermek isteseydiniz filmin ismi ne olurdu?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde filme verilen isimlerin kategorileri içerisinden en fazla duyguya yönelik isimler (12 kişi), en az ise nesneye yönelik isimler (2 kişi) tercih edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının izledikleri Geri's Game adlı kısa filme yönelik hazırlanan ölçekteki "Filmin sonu sizce nasıl bitmelidir?" sorusuna verdikleri cevapların kategorize edilmiş hali tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8. Filme Verilmek İstenen Sonlar

Film sonlarının kategorize edildiği başlıklar	Filme Verilmek istenen sonlar
Olay	• Kaybeden toz bulutu olup kaybolmalıdır • Yaşlı adam tek bir kişi olarak kalkıp gitmelidir • Yaşlı adam ölmelidir
Karakter	• Yaşlı adamın yaşlı eşi gelmelidir • Genç biri gelip yaşlı adam ile satranç oynamalıydı • Bir karakter daha gelmelidir (3 kişi)
Nesne	• Hediye farklı olmalıydı • Takma dişleriyle gülmelidir • Takma dişleriyle yemek yemelidir
Adil son	• Karakter yenilgiyi kabul etmelidir • Oyun hile yapılmaksızın oynanmalıydı • Hak eden kişi kazanmalıydı (4 kişi)
Mevcut son	• Filmin sonu olduğu gibi kalmalıdır (8 kişi)
Duygu	• Filmin sonu mutlu bitmeliydi (6 kişi) • Dostlukla bitmeliydi

Tablo 8'e göre sınıf öğretmeni adaylarının "Filmin sonu sizce nasıl bitmelidir?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde film sonlarının kategorize edildiği başlıklar içerisinden en fazla tercih ettikleri sonun mevcut son kategorisinde (8 kişi), en az tercih edilen sonun ise nesne (3 kişi) kategorisinde olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının görsel okuma beceri düzeylerinin alındığında "iyi" basamağına oldukça yakın olmakla birlikte "orta" şeklindeki derecelendirme basamağına denk geldiği sonucuna ulaşılmıştır [$\bar{X}$=23,29].

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, dolayısıyla cinsiyet değişkeninin görsel okuma becerileri puanları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının günlük dizi/film izleme sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, dolayısıyla günlük dizi/film izleme sürelerinin görsel okuma becerileri puanları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, dolayısıyla günlük internet kullanım sürelerinin görsel okuma becerileri puanları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerileri puanlarının sosyal ağ (facebook, twitter, instagram vd.) kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, dolayısıyla sosyal ağ (facebook, twitter, instagram vd.) kullanım sürelerinin görsel okuma becerileri puanları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının "Filme bir isim vermek isteseydiniz filmin ismi ne olurdu?" sorusuna verdikleri yanıtların içerisinden en çok duyguya yönelik isimler, en az ise nesneye yönelik isimleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarına "Filmin sonu sizce nasıl bitmelidir?" sorusu yöneltildiğinde ise verilen yanıtlar incelendiğinde adayların en çok mevcut sonu, en az ise nesne ile ilgili bir son olmasını uygun gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel okumanın diğer pek çok alana da etkisi olduğundan söz eden araştırmalar bulunmaktadır.

Kuvvetli (2008) Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında görsel okuma ağırlıklı öğretimin geleneksel öğretimden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baş ve Kardaş (2014) ilköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerisi testi ile okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri toplam puanları arasında [r=44] pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmanın sonucuna yönelik öneriler aşağıdaki gibidir:

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimi sürecinde görsel okuma hakkında bilgilendirilmesi ve üniversitelerde görsel okuma eğitimi verilerek sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenliğe bu anlamda hazırlanmaları sağlanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma becerilerini daha aktif kullanmaları konusunda ilköğretimden meslek sahibi oluncaya kadar geçen süre zarfında derslerinde materyaller, akıllı tahtalar, üç boyutlu nesneler vb. görsel nitelikli araçlar kullanmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının görsel okuma beceri düzeylerini ölçmektedir. Bu çalışmaya benzer araştırmalar, farklı

üniversitelerde ve farklı çalışma grupları üzerinde de uygulanarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Yapılacak diğer araştırmalarda ikinci bir beceri eklenerek ve görsel okuma düzeyleri ile bu becerinin ilişkileri incelenerek yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2009). *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2013). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Aydın, E. (2013). Erken Çocukluk Döneminde Okuma. (Ed. A. Okur). Yaşam Boyu Okuma Eğitimi. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi 47-134

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(4), s. 461470 [http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/333/315] adresinden 5 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir.

Baş, Ö., Kardaş, N. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeler Ve Yapılandırıcı Yaklaşım *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(11), 1-21

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2*(1), 1-17.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuvvetli, E. (2008). Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarılarına Etkisinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Velders, Teun and Vries, Sjoerd de and Vaicaityte, Loreta (2007) *Visual literacy and visual communication for global education: innovations in teaching e-learning in art, design and communication.* In: Designs on E-learning: the International Conference on Learning and Teaching in Art, Design and Communication, 12-14 September 2007, London, UK.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE TÜRKÇE DERS BAŞARISININ YORDAYICISI OLARAK ÖZ-YETERLİK ALGISI

SELF-EFFICACY AS A PREDICTOR OF TURKISH COURSE' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS*

Süleyman ÜNLÜ, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
suleymanunlu@sdu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinde Türkçe dersi akademik başarısı üzerinde akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliğin rolünü incelemektir. Çalışma grubunu Isparta il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 1010 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların % 45.0 (454) kız ve %55.0 (556) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşları 10 ile 15 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 12.66 ve standart sapması 1.20'dir. Katılımcılara veri toplama araçları öncesinde veri toplama süreci ve araçları hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılara veri toplama araçları uygulanmıştır. Analiz öncesi verilere ilişkin varsayımlar incelenmiş, veri seti kayıp ve hatalı verilerden arındırılmıştır. Daha sonra değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiş ve değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Momentler korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterlik algılarının Türkçe ders başarısı üzerinde etkisini görmek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliğin Türkçe dersi başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca regresyon analiz sonuçları incelendiğinde, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliğin Türkçe dersi başarısının önemli yordayıcıları olduğu görülmüştür. Akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik toplam varyansın %20'sini açıklamıştır. Dolayısıyla ortaokul öğrencilerinde Türkçe dersi öğretmenleri tarafından öz-yeterlik algısına yönelik yapılacak destekleyici çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansıyacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Akademik başarı, Türkçe Başarısı.

ABSTRACT

The aim of present study is to examine the role of social, emotional and academic self-efficacy on Turkish course' academic achievement in secondary school students. The sample consisted of 1010 secondary school students studying in 5, 6, 7, and 8 grade. The participants included 45,0% female and 55% male students. The participants' mean of age was 12.66 and standard deviation 1.20 ranging in age between 10 and 15. After informing abut purpose of study and data collection tools, surveys were distributed the students who were volunteer to participate in the study. Before the analyses, data assumptions were examined, and missing and incorrect date were excluded from the data set. Following, descriptive statistics and normality assumption were checked. The association between variables was investigated using Pearson correlation analysis. Furthermore, regression analysis was used to examine the effect of social, emotional and academic self-efficacy on Turkish course' academic achievement. Results indicated that social, emotional and academic self-efficacy was positively correlated with academic achievement. Also, findings from regression analysis found that social, emotional and academic self-efficacy was significant predictors of Turkish course' academic achievement. All

variables accounted for 20% variance in students' academic achievement. Therefore, it can be said that Turkish teachers' supportive activities to develop their students' perceptions of self-efficacy will help these learners in their academic success.

Anahtar Kelimeler: self- efficacy, academic achievement, Turkish course.

GİRİŞ

Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik, daha çok yetenek ve inançların ortaya konması etrafında tanımlanabilir. Pajares ve Miller (1994) ise öz yeterliği, öğrencilerin belirli bir alandaki yeni beceri ve görevleri öğrenmelerine yönelik yeteneklerine olan inançları olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca, bireylerin öz yeterlikleri onların öğrenmelerine yönelik amaçlarını da etkilemektedir. Başka bir ifadeyle öz yeterlik; çabayı, devamlılığı görev bilincini, değişime ayak uydurmayı ve başarı gibi birçok kavramı da etkilemektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1995).Bunun yanında insanların başarısının; davranışsal etkileşime, kişisel faktörlere ve çevresel koşullara bağlı olduğu ve öz yeterliğin sosyal bilişsel öğrenme kuramı çerçevesinde meydana geldiği söylenebilir. Öz yeterlik, bireyin herhangi bir konuda istenilen başarıya erişebilmesinde, zorlukları yenebilmesinde, kabiliyetlerini keşfetme ve sınırlarını zorlamasında bir motivasyon aracıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).Öz yeterlik bireyin motive olmasının ve kendini keşfetmesinin yanında sosyal ortama girmesi sürecinde de "tekten, çoğula" geçişini kolaylaştırmada sosyal bilişsel kuram etkili olmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kurama göre, öz yeterlik kişileri bir işi yaparken motive etmekte, sosyal açıdan aidiyet hissi vermektedir (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001). Kendini çoğul ortamda bir rolde gören kişi daha iyiye, başarıya ve ortamda tutunmaya motive olmaktadır. Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramından hareketle bireyler (öğrenciler) kendi edindiği deneyimlerini, başkalarının deneyimlerini (model alma), fizyolojik reaksiyonlarını, duygusal durumlarını (kaygı, stres vb.) ve sözel iknalardan (bireyin aldığı tavsiyeler) edindiklerini hayatta kullanmaktadırlar (Bandura, 1995). Bu kuram çerçevesinde bireylerin edindikleri tecrübeler öğrenci başarısında önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu aşamada yeterli öğrenme düzeyine sahip bireyler, akademik öz yeterliklerini geliştirme sürecinde bir göreve kolayca katılabilmekte, zorluklar karşısında devamlılık gösterebilmekte ve yüksek başarı düzeyine ulaşabilmektedirler (Pajares ve Schunk, 2002). Fakat amaca ulaşmaya yönelik öz yeterlik sürecinde bireyler, bazen umutsuzluğa kapılıp olumsuz durumlardan etkilenebilmektedirler. Marat'a (2003) göre, bu durum daha çok öz yeterlik performansı zayıf olan bireylerde ortaya çıkmaktadır. Gupta ve Kumar (2010), bireyin pozitif hisleri arttıkça, öz yeterliklerinin yükseleceğini; pozitif hislerin azaldıkça, öz yeterliklerinin zayıflayacağını ifade etmişlerdir. Bireylerde öz yeterlik, motivasyon, yaş, bilgi, tecrübe ve yaşantılarla birlikte pozitif yönde artış gösterdiğinde bireylerin akademik başarıları artmaktadır.

Akademik, sosyal, duygusal olarak kendilerini yeterli hisseden ve kendilerine ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunan bireyler akademik yaşama daha fazla katılmaktadırlar. Dolayısıyla öz yeterlik düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olması beklenebilir. Kısaca öz yeterlik, bireylerin duygu, düşünce ve eylemlerini kontrol etmede belirli bir etkiye sahip olmakla birlikte bireylerin yeteneklerine ve çabalarına olan inançları, onların nasıl davranacağını etkilemektedir. Bu nedenle pek çok araştırma ile öz yeterliğin bireyin akademik ve öğrenme başarısını, motivasyonu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Pajares, 1996; Schunk, 1995).

Bu bulgulardan hareketle Schunk ve Zimmerman (1994) da öz yeterlik ve akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öz yeterlik ve performans arasındaki ilişkiyi araştıran çoğu araştırmacı bu ikisi arasında bir benzerlik olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Pajares ve Miller, 1994). Sosyal Bilişsel Kuram tarafından belirtilen öz yeterlik, öz düzenlemeli öğrenme için uygulanan sistemde önemli bir motivasyon değişkeni olarak görülmektedir. Pintrich (2004), öz düzenlemeli öğrenme sistemini; sosyal bağlamsal güdüsel ve bilişsel değişkenlerin etkileşimlerini ve

genel not ortalamaları, sınav sonuçları, ders notları gibi akademik performans sonuçlarını nasıl etkilediğini açıklamıştır. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, zorlayıcı görevlerde yer almakta daha fazla performans sergilemekte ve çalışmalarında devamlılık göstermekte böylelikle yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olanlar daha yüksek düzeyde akademik başarı göstermektedirler (Bong, 2001).

Öz yeterlik kavramı akademik başarının yanında bireylerin davranışlarını ve sosyal durumunu da etkilemektedir (Schunk, 1991). Ayrıca Bandura'ya (1994) göre, bireylerin fiziksel ve duygusal tepkileri, bireyin iç dünyasını etkilemektedir. Bong ve Skaalvik (2003), öz yeterliğin bilgi kaynağının kişinin kendi duygusal durumu ve ruh halleriyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Schunk (1984) bireyin içinde yaşadığı duygusal durumların hayatın birçok alanında bireyin kendini yeterli veya yetersiz şekilde tanımlamasına sebep olabileceğini belirtmektedir Yates (1999) de öz yeterliği yüksek ve güçlü olan bireylerin daha az şüphe duyan ve başarıyı yakalamakta zorlanmayan bireyler olduğunu ifade etmiştir.

Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik, bireylerin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının olumsuz yaşantılarla baş etmede ve olumsuz yaşantıları yönetmede olumlu sonuçları elde etmesinde önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1994; Telef ve Karaca, 2011; Arslan, 2016). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara, 1999, Vardarlı, 2005). Zimmerman, Bandura ve Martinez- Pons (1992) yapmış oldukları çalışmada bireylerin öğrenmeye yönelik öz yeterlik algılarının akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yapılan araştırmalar, öz-yeterlik algısının akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Klomegah, 2007; Liu ve Koirala, 2009).

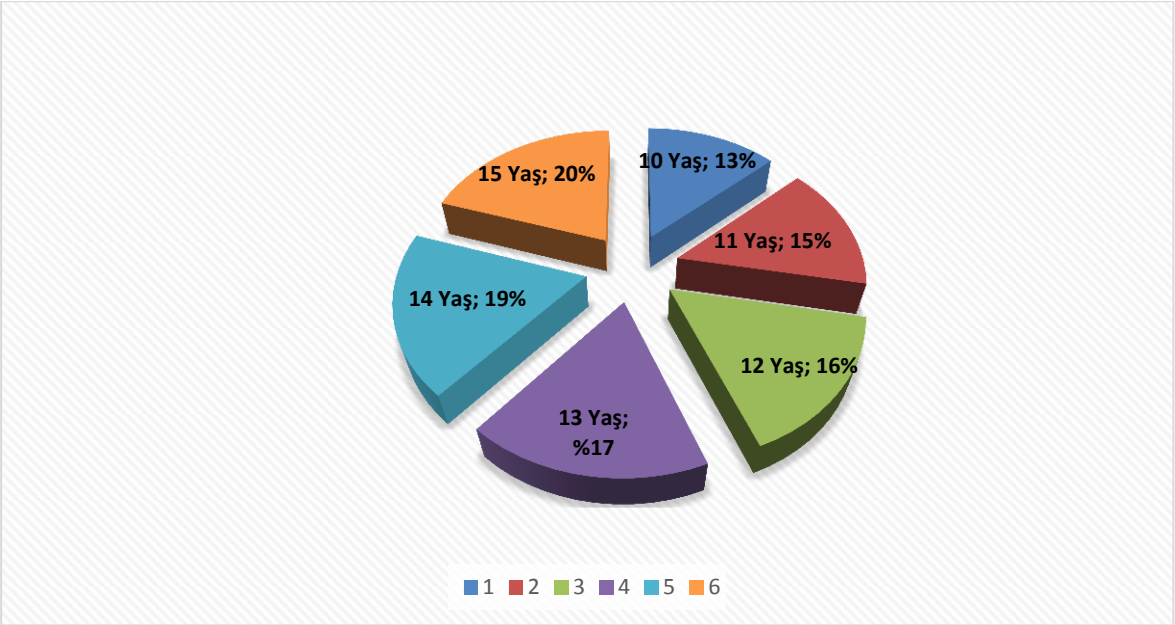
Sonuç olarak yapılan araştırmalar ve kuramsal çerçevede ifade edilenler dikkate alındığında; akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğin öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır (Bandura, 1994; Telef ve Karaca, 2011; Ünlü, 2015). Bununla birlikte akademik yeterliğin akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da görülmektedir (Balkıs ve Arslan, 2016; Bandura vd, 1999). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde önemli etkenlerden biri olarak görülen öz yeterlik algısı, matematik, fen, sosyal bilgiler derslerinde daha çok tutum ve öz yeterlik yönünden incelenmiş, Türkçe dersinin yordayıcılarına yönelik çalışmaların yeterli sayıda yapılmamış olması bu çalışmanın da alandaki eksikliği ortaya koyması bakımından dikkat çekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlikleri Türkçe ders başarısını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçlarının özellikleri ile araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde kullanılan tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Isparta il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden 1010 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların % 45.0 (454) kız ve %55.0 (556) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşları 10 ile 15 arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 12.66 ve standart sapması 1.20'dir.



Şekil 1. **Örneklemde yer alan öğrencilerin yaşa göre dağılımları**

Örneklemde yer alan öğrencilerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde % 13'ünün 10 yaşında, % 15'inin 11, % 16'sının 12, % 17' sinin 13 , % 19'unun 14 ve % 20' sinin de 15 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması, geçerliği ve güvenirliği Telef (2011) tarafından yapılan "Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, 20 madde ve olumlu ve olumsuz tutum olmak üzere iki alt ölçekten oluşmakta ve Cronbach Alfa değeri .82'dir. ("Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.", Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur").Çocuklar için öz yeterlik ölçeği, 21 madde ve akademik, sosyal, duygusal öz yeterlik olmak üzere üç alt ölçekten oluşmakta ve Cronbach Alfa katsayıları incelendiğinde .86'dır ("Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?", "Sınıf arkadaşlarınız ile ne kadar uyumlu çalışabiliyorsunuz?", "Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?"). Ayrıca öğrencilerin sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik değişkenleri belirlemek amacıyla bu formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri gibi sorular yer almaktadır.

Verilerin Analiz Süreci

Katılımcılara veri toplama araçları öncesinde veri toplama süreci ve araçları hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılara veri toplama araçları uygulanmıştır. Analiz öncesi verilere ilişkin varsayımlar incelenmiş, veri seti kayıp ve hatalı verilerden arındırılmıştır. Daha sonra değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiş ve değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek için Pearson Momentler korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik öz-yeterlik algılarının Türkçe ders başarısı üzerinde etkisini görmek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Analizlere geçilmeden önce değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler, bütün değişkenlerin normal dağılama sahip olduğunu göstermiştir. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ve +1 aralığında değişmektedir. Dolaysıyla değişkenlerin normal dağılıma sahip oldukları söylenebilir. Değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler ve korelasyon değerleri Tablo 1.' de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Değerleri

	Akademik Başarı	Akademik Öz yeterlik	Sosyal Öz yeterlik	Duygusal Öz yeterlik	Öz yeterlik
Akademik Başarı	1	.442**	.265**	.175**	.359**
Akademik öz yeterlik		1	.516**	.482**	.816**
Sosyal öz yeterlik			1	.479**	.812**
Duygusal öz yeterlik				1	.812**
Öz yeterlik					1
Aritmetik ortalama	2.17	26.6317	26.94	23.95	77.53
Standart sapma	.843	5.721	5.652	6.02390	14.147
Basıklık değeri	-.615	-.529	1.012	-.005	-.086
Çarpıklık değeri	-.644	-.293	12.094	.755	.623

*p < .05, **p < .001

Korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmanın analizleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve sonrasında öz yeterliğin akademik başarı üzerindeki yordayıcılığı çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Korelasyon sonuçları incelendiğinde, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliğinin öğrencilerin Türkçe başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Özellikle akademik öz yeterliğin akademik başarı ile ilişkisinin diğer öz yeterlik türlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Regresyon Analiz Sonuçları

Model		Standardize edilmemiş değerler		Standardize edilmiş değerler		
		B	Std. Error	Beta	t	p
1	(Constant)	.402	.134		3.000	.003*
	Akademik Öz yeterlik	.065	.005	.438	12.644	.000**
	Sosyal Öz yeterlik	.011	.005	.074	2.142	.032*
	Duygusal Öz yeterlik	.010	.005	.072	2.123	.034*

*p < .05, **p < .001

Tablo 2'de verilen regresyon analiz sonuçları incelendiğinde, akademik (β = .438, p < .001), sosyal (β = .074, p < .05) ve duygusal öz yeterliğin (β = .072, p < .05) öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısının önemli yordaycıları olduğu görülmektedir. Üç değişken birlikte akademik başarının toplam varyansının %20'sini açıklamıştır (R = .448, R^2 = .200). Sonuç olarak araştırma sonuçları öz yeterlik algıları yüksek öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Özellikle akademik öz yeterliliğin Türkçe ders başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinde Türkçe ders başarısının yordayıcısı olarak öz-yeterlik algısını incelemektir. Araştırmanın sonuçları, akademik, sosyal, duygusal öz-yeterliğin Türkçe dersinin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle ortaokul öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlikleri arttıkça Türkçe dersindeki başarılarını da artırdığı söylenebilir.

Sarıer (2015) yaptığı araştırmada Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenleri incelemiştir. Türkiye'de 2000- 2015 yılları arasında yapılan 62 çalışma meta-analiz yöntemiyle analiz edilmiş; araştırma sonucunda okul, öğrenci ve aileyle ilgili faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarına etki büyükleri incelendiğinde sırasıyla öğrenci ile ilgili faktörünün etki büyüklüğü değeri, 0.324; aileyle ilgili faktörün 0.271 ve okulla ilgili faktörün 0.231 olduğu bulunmuştur. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerin başında öz-yeterlik, motivasyon ve sosyo- ekonomik düzeyin olduğuna ulaşılmıştır.

Yurtiçinde ortaokul öğrencilerine yönelik öz yeterlik üzerine yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Ünlü (2015) tarafından "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki" yüksek lisans tezi, "ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü" (Arslan, 2012) ile Durukan ve Maden (2012) tarafından geliştirilen "Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması" ve son olarak Sarıer'in (2015) "Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması" ile sınırlıdır.

Sonuç olarak, akademik, duygusal ve sosyal yönden kendini yeterli hisseden ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde daha başarılı olabileceği söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterliği artırmaya yönelik yapacakları çalışmaların öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı değişkenlerin rolüne ilişkin yeni çalışmalar yapılabilir. Boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Arslan, G. (2016). Lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 41 (183). 293-304.

Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 1907-1920.

Balkıs, M. ve Arslan, G. (2016). Okul tutum değerlendirme ölçeğinin psikometrik özellikleri: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 1-26.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviorVol. 4*,(pp. 71–81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self efficacy in changing societies, in ed. Albert Bandura, Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. ve Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. Journal of Personality and Social Psychology, 76(2), 258-269.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Socio-cognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 125-135.

Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited: a few notable differences and important similarities. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 67-89). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 23.

Durukan, E., & Maden, S. (2012). Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (Tdöaö): Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43(43), 164-173.

Gupta, G., & Kumar, S. (2010). Mental health in relation to emotional intelligence and self efficacy among college students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, *36*(1), 61-67.

Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. *Electronic Journal of Social Sciences. 8/* 30.

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. College Student Journal, 41(2), 407-415.

Marat, D. (2003). Assessing self-efficacy and agency of secondary school students in a multi-cultural context: Implications for academic achievement. *Proceedings of the New Zealand and Australian Association for Research in Education Conference*, 1-19.

Liu, X., & Koirala, H. (2009). The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. Paper presented at the annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut, Connecticut.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23,* 145–149.

Pajares, F. Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. Journal of Educational Psychology. 86 (2), 193-203.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66(*4), 543–578.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, 3-21.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self- regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 385e407. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x.

Sarıer, Y. (2015). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.1-19.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*(1), 48-58.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3&4), 207-231.

Schunk, D. H. (1995). Self-Efficacy, Motivation, and Performance. Journal of Applied Sport Psychology, 7, 112–137.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education 26, 1059-1069.

Telef, B. B. (2011). Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 499-518.

Ünlü, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Vardarlı, G. (2005). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yates, S. (1999). Students' optimism, pessimism and achievemetn in mathematics: A longitudinal study. *In J. Truran, Making the Difference* (pp. 561-567). Adelaide, MERGA: Mathematics Education Resarch Group of Australasia.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. American Educational Research Journal, 29(3), 663-676.



YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ



İLKÖĞRETİMDE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN GELİŞMELER

Mustafa Sarper ALAP

ÖZ

İlköğretim, anaokulundan başlayarak orta öğretime kadar geçen bir süreçtir, bu süreçte beş yaşından itibaren bir öğrencinin eğitim hayatı başlar. Anaokulunda çocuklar ilk olarak çeşitli oyunlar ve aktiviteler ile birlikte okuma ve yazmaya ön hazırlık yaparlar, ancak çocukların okuma yazmayı ilk öğrendikleri yer ilköğretimdeki birinci sınıftır. Günümüzde anaokullarında çeşitli derslerin yanında İngilizce dersleri de verilmektedir. Çeşitli temel nesnelerin, meyvelerin, sebzelerin, hayvanların, ev eşyalarının ve doğanın öğrenilmesi anaokullarında çok basit bir şekilde yapılmaktadır. Eskiden anaokullarında İngilizce eğitimi yapılmıyordu. Çünkü yeterince kağıt üzerinde materyal ve görsel yolla hazırlanan videolar ve interaktif dersler yoktu. Şimdi hem kağıt materyaller hem de görsel çeşitli interaktif materyaller, İngilizce eğitimine katkı sağlamaktadır. Anaokulunda temel eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencileri anaokulunda öğrenmiş oldukları bilgileri kavrayarak ikinci sınıfta hazır bir halde İngilizce eğitimlerine devam ederler. Anaokulunda İngilizce eğitimi almamış öğrenciler ise birinci sınıfta okuma ve yazmayı da öğrenip ikinci sınıfta İngilizce ile tanışmaktadırlar. İkinci sınıfta da Milli Eğitim Bakanlığı'nın müfredatının belirlemiş olduğu konulardan oluşan İngilizce ders kitapları ve bu ders kitabında yer alan biraz daha büyük fontlu yazılar ve yer yer çizgi film karakterlerinden oluşan çizgi animasyonlar öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Bunun yanında hemen hemen her okulda yer alan akıllı tahtalar ile burada gösterilen çeşitli animasyonlar da eğitime katkı sağlamaktadır. Okullarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz verilen kitaplara ek olarak çeşitli kitapevlerinde de çok değişik temalı ve içerikli faydalı bilgiler veren İngilizce kitapları bulunmaktadır. Her sene yaşanan teknoloji gelişmeler ile birlikte İngilizce öğretimi ilköğretim ile birlikte Orta Öğretim ve üniversitelerde de öğrencilerin İngilizce öğrenimlerine katkıda bulunacaktır.

Anahtar: İngilizce, İlköğretim, Gelişme, Öğrenci

DEVELOPMENTS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

Primary education is the process until a secondary education starting from kindergarten to educational life. First, children play several games and activities along with reading and writing they do advance preparation in the kindergarten, but the place is first class in primary school first learned to write children's reading. English classes are also offered various courses in addition to the nursery today. Several basic objects, fruit, vegetables, animals, nature kindergartens learning is done in a very simple way.

Not used in English education in kindergartens. Because it did not have enough videos and interactive lessons prepared material and visual way on paper. Now both paper materials as well as various interactive visual materials, has contributed to English education. On the basis of first-class education elementary school students continue their education in English in second grade in a state ready to grasp the knowledge they have learned in

kindergarten kindergarten. The English education to students who have met in kindergarten are in the second class to learn English in reading and writing in first grade.

In the second year and this course is located slightly larger font in the book articles and cartoon animation, comprised of places, cartoon character has attracted the attention of students. Besides, almost every school in the various animations shown here with smart boards are involved in contributing to education. by the Ministry of Education in the schools, in addition to the free books in various bookstores are also very different theme and content of useful information that English books. Every year, experienced with technology advances with English teaching in primary and secondary education in the university will contribute to students learning English.

Key: English, Primary, Development, Student

GİRİŞ

İlköğretimde geçmişten günümüze İngilizce dersleri belli bir müfredat dahilinde öğrencilere öğretilmektedir. 1980'li yılların ortalarında Türkiye'de İngilizce ortaokullarda ve liselerde öğretilmekteydi. Bu yıllar içerisinde belirgin olan şey, kitap ve diğer materyallerin sınırlı olmasıydı. Kitaplar eskiden kitapçılarda tükendiği zaman kullanılmış kitap satan yerlerde bulunabilmekteydi. Kitaplarda kullanılmış oldukları için genelde üstü çizilmiş ve kapları dahi yıpranmış bir şekilde satın alınırdı.

Bu yıllarda gramere dayalı bir eğitim sistemi ön plandaydı. 1980'li yılların ortasında Türkiye'de Anadolu liseleri açılmaya başlandı. Anadolu liseleri, İngilizce derslerini yoğun bir şekilde vermekteydi. Anadolu liselerinde hemen hemen birçok alan dersi İngilizce olarak öğretilmekteydi. Bunun yanında 1990'lı yılların başlarında Türkiye'de yurtdışı ülkelerin yayınları yaygınlaşmaya başladı, bununla birlikte çeşitli İngilizce kursları ve dershaneleri açılmaya başladı. Materyallerin çeşitliği ve kursların yaygınlaşması ile birlikte İngilizce öğretiminde gelişmeler yaşanmaya başladı.

Türkiye'de İlkokullarda İngilizce Eğitiminin Yıllar İçerisindeki Değişimi

Türkiye'de okullarda eğitimi verilen İngilizce dersleri, farklı hükümetler döneminde çeşitli değişikliğe uğramıştır. 5 Ocak 1961 yılında 4306 sayılı yasa uyarınca, ilk ve orta öğretim 8 yıl olarak belirlenmiş ve ilköğretimin kesintisiz olarak sürdürülmüştür. İngilizce dersleri ortaokullarda 3 yıl ve liselerde 3 yıl verilmiştir. Sonraki yıllarda ise İngilizce derslerinin öğretilme alanı gelişmiştir ve eğitimin daha önceki sınıflara da verilmesi sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim birinci kademe öğrencilerine mümkün olduğunca erken yaşlarda yabancı dil öğretilmesi amacıyla, ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda bir öğretim yılı itibariyle haftada iki saatlik zorunlu yabancı dil dersi getirmeye karar vermiş ve bu kararını Tebliğler Dergisi'nin Ekim 1997 sayısında, sayfa 2481'de yayımlamıştır.[17]

[17] Şevik, Mustafa, ***İlköğretim Okulu 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu***, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8-14, 2007, s. 109

6., 7. ve 8. sınıflar için 1991 yılında, 4 ve 5. sınıflar içinde 1997 yılında kabul edilen İngilizce programı, 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanan İngilizce öğretim programının uygulanmasına kadar yürürlükte kalmıştır.[18]

Türkiye genelinde 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir. Zorunlu ilköğretim sürecinin 8 yıla çıkmasıyla beraber yabancı dille eğitim yapan Anadolu Liselerinin altıncı sınıf öncesi hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dil öğretimi açısından oluşan bu boşluğu giderebilmek amacıyla yabancı dil öğretiminin ilköğretim 4. sınıfta başlamasına karar verilmiştir.[19]

Böylece bu program ile yabancı dil öğrenme yaşı düşürülmüştür. 1997 yılında kabul edilen 4. ve 5. sınıf İngilizce dersi programları ile 4. ve 5.sınıflarda haftada iki saat, 6.,7. ve 8.sınıflarda ise haftada 4 saat yabancı dil (İngilizce) dersi yapılmıştır. Aynı tarihte 4. ve 5. sınıflar için Almanca ve Fransızca programlarının kabul edildiği ve ders çizelgesinde haftada 3'er saat seçmeli yabancı dil dersinin konulduğu; ancak bu sınıflarda Fransızca ve Almanca öğretimine fazla talep gelmediği de kaydedilmiştir.[20]

Türkiye'de 1998 yılından önce yabancı dil öğretimi altıncı sınıftan sonra başlamaktaydı, ancak 1998 yılında eğitim sisteminde yapılan değişiklikle birlikte yabancı dil öğretimi dördüncü sınıftan itibaren başlanmıştır. Son olarak, 2012 – 2013 eğitim-öğretim yılında eğitim sisteminin 4+4+4 kesintili zorunlu olarak değişmesiyle birlikte yabancı dil öğretimi ikinci sınıfta verilmeye başlanılmıştır.[21] Türkiye'de ilköğretim okulları ve liselerde 2000'li yıllarda yeniden değişiklikler yapılmıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiği düşünülerek yabancı dil eğitimi ikinci sınıftan itibaren başlatılmıştır. Bu nedenle, ülkemizde *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı ile 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 2 ve 5; 2014–2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ile 2015–2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Yeni programın gerekçesi olarak çağdaş eğitim yaklaşımlarına paralel güncel ve etkili program ihtiyacı ve eğitim sisteminde 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine geçişle birlikte öğretim programlarının buna göre yeniden tasarlanması ihtiyacı gösterilmektedir.[22]

Yapılan araştırmalar ve yayımlanan raporlar doğrultusunda 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir reform hareketi başlatılmış ve ilköğretimin ilk kademesinde (1.sınıftan 5.sınıfa kadar) öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden

[18] Ekmekyermezoğlu, Nilgün, ***İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler***, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2010, s. 22

[19] Ekmekyermezoğlu, Nilgün, ***İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler***, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2010, s. 22–23

[20] Ekmekyermezoğlu, Nilgün, a. g. e., s.23

[21] Aybek, B., 71 Birsel Aybek, ***İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersinin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi***,Turkish Studies, Sonbahar 2015, Sayı: 10-15, *s. 71*

[22] Aybek, B., a. g. e., s.71

geliştirilmiştir. İlköğretimin ilk kademesindeki bu değişikliklerden yabancı dil öğretim programları da etkilenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeniden düzenlenmiş İlköğretim 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile seçmeli İngilizce dersi öğretim programının 2006–2007 öğretim yılında 4. sınıflarda; 2007–2008 öğretim yılında 5. sınıflarda; 2008–2009 öğretim yılında da 6., 7. ve 8.sınıflarda uygulanmak üzere kabulü kararlaştırılmıştır.[23]

İngilizce Eğitimi İçin Materyal Edinimi

İngilizce eğitiminde eski yıllarda belirgin bir materyal sıkıntısı vardı. 1980'li yılların ortalarında ortaokul ve liselerde öğretilen İngilizce derslerinde Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında yer alan bir ders kitabı ve bu ders kitabının alıştırmalarının çözüldüğü bir de çalışma kitabı yer alırdı. Bunun yanında sipariş vermek suretiyle yurt dışından da İngilizce ders kitapları getirtilmekteydi.

Dil öğrenmede ve öğretiminde kazanılması ya da edinilmesi gereken dört temel beceri dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Bu becerilerden günlük yaşam içinde en çok kullanılan, hatta kullanılmak zorunda olunan beceri konuşma becerisidir.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır biçimde konuşabilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle, öğrenene konuşma becerisinin kazandırılması için, mümkün olduğunca uygun ortamlar hazırlanması ve dilin iletişimsel yöntemlerle öğretilmesi önem kazanmaktadır.[24]

Öğretim materyalleri içerisinde, özellikle iletişimsel yöntemin ön plana çıktığı günümüzde öğrencinin etkin kılınması, sınıf ortamının bir yandan eğlenceli bir yandan da öğretici olmasının sağlanması, belki de en önemlisi doğal ortam oluşturulması amacı ile yabancı dil öğretiminde görsel öğretim materyalleri önemli rol oynamaktadırlar. Görsel materyaller arasında yer alan resim, fotoğraf ve posterler yabancı dil öğretmenlerinin vazgeçilmez öğretim materyallerinden biridir. Bu materyallerin yabancı dil öğretmenleri tarafından bulunması ya da hazırlanması kolaydır. Ekonomik yönden elverişli araçlardır. Ayrıca; bu tür görsel materyallerin öğrenciler tarafından da araştırılıp, hazırlanması onları öğrenme sürecine etkin olarak katmak amacıyla sıklıkla kullanılabilir.[25]

1980'li Yıllarda İngilizce Kurslarının İngilizce Öğrenmeye Etkileri

1980'li yılların ortasında, Türkiye'nin birçok şehrinde açılmaya başlanan Anadolu Liselerinin yanı sıra İngilizce kursları da faaliyet göstermeye başlamışlardır. İngilizce kursları, devlet okullarında İngilizce eğitim gören öğrencilere katkı olması açısından eğitim ve öğretime başlamışlardır. Bunun yanında İngilizceye ilgi duyan veya üniversite sınavına İngilizceden giren öğrenciler için verimli olmuş eğitim kurumlarıdır. İngilizce eğitimlerin daha yoğun olarak verildiği İngilizce kurslarında, ağırlıklı olarak yurt dışından gelen öğretmenler yer almaktaydı. Yurt dışından gelen ve ana dilleri İngilizce olan öğretmenler özellikle konuşma konusunda öğrencilere katkı sağlamışlardır. Bunun yanında İngilizce kurslarında verilen materyallerde yurt dışından getirilmiş olan materyallerdi.

[23] Ekmekyermezoğlu, Nilgün, a. g. e., s.24

[24] Ertürk, H. Ve Üstündağ, T*., İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi*, (2007) A.Ü. TÖMER Dil Dergisi. S: 136, s. 29

[25] Ertürk, H. Ve Üstündağ, T*., İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi*, (2007) A.Ü. TÖMER Dil Dergisi. S: 136, s. 30

İngilizce kurslarına ortaokul öğrencileri, lise öğrencilerinin yanı sıra üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler ve İngilizce öğrenmeye istekli vatandaşlarda katılmaktaydılar.

Ders Kitapları

1980'li yıllarda ders kitapları, öğrencilerin ellerinde olan en hazır materyaldi, gramer, karşılıklı konuşma ve alıştırma ağırlıklı ders kitapları İngilizce öğretimi için öğrencilere yardımcı olmaktaydı. İngilizce öğretmenleri derslerde öğrencilerden hem ders hem de çalışma kitabının yanlarında bulundurmalarını isterlerdi ve derslerde öğrencilerin de etkin katılımları ile kitapta yer alan alıştırmalar yapılırdı.

Ders kitaplarındaki konuların öğrenci ilgi, istek ve yaşantısına uygunluğu öğrencinin konuşmasını kolaylaştıran aktivitelerden bir diğeridir. Hem yaşama yakın hem de hedef dilin kültürünü yansıtan konular öğrencilerin düzeyine uygun bir şekilde verilirse iletişimsel hedeflere daha kolay ulaşılır.[26]

Yurt dışından getirilen kitaplar, müfredatta verilen kitaplara göre daha zordu. Müfredat dâhilinde hazırlanan kitaplar tamamen İngilizce olup, kitap sonlarında kitabın içinde yer alan İngilizce sözcüklerin Türkçe karşılıklarını gösteren bir sözlük kısmı bulunurdu. Yurt dışından getirilen kitaplar tamamen İngilizce olduğu için öğrenciler bu kitaplardaki alıştırmaları sadece öğretmenlerinin yardımı ile yapabiliyorlardı.

İngilizce ders kitaplarının yanında yardımcı materyallerin de iletişimde çok önemli bir rolü vardır.[27]

1990'lı yılların başında İngiltere menşeli yayınlar Türkiye'ye gelmeye başladı, bu kitapların en büyük özelliği aynı müfredat kitapları gibi hem ders hem de çalışma kitabı olmalarının yanı sıra dinleme için bir de kaset yer almasıydı.

İngilizce öğretmenleri, kasette yer alan dinleme parçalarını, kitaptaki dinleme işaretlerine göre öğrencilere dinletirlerdi. Öğrencilerin özellikle aksan konusunda sıkıntı yaşamamaları ve duydukları İngilizce sözcükleri anlamaları açısından dinleme dersleri özenli bir şekilde verilirdi.

1980 'li yıllarda görsel yolla İngilizce öğretimi ilk olarak Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim dersleri kapsamında devlet kanalında yayınlanan İngilizce dersleriydi. O yıllarda çok geniş bir altyapı ile İngilizce derslerinin gösterildiği zamanlarda ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri, televizyon yayınlarından verimli bir şekilde yararlandılar.

Devlet kanalında verilen İngilizce derslerinin yanında 1980'li yıllarda yaygınlaşan videolarda çoğunlukla İngilizce filmler yer almaktaydı. İngilizce filmlerin bu yıllarda Türkçe alt yazılı versiyonları gösterilmeye başlandı. Alt yazılı olarak verilen ve konuşmaların İngilizce geçtiği filmler bir şekilde İngilizce öğrenmeye katkı sağlamışlardır.

[26] Batdı, V. Ve Özbek, R., ***İlköğretim Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma becerilerinin Geliştirilmesinde İngilizce Ders Kitaplarının Etkinliği***, e-Journal of New World Sciences Academy 2010, Vol:5, Num: 3, s. 893

[27] Batdı, V. Ve Özbek, R., a. g. e., s. 893

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmeler, birçok alanda olduğu gibi eğitim sistemlerinde de köklü değişikliklere yol açmıştır. Bilgi teknolojisinin hızla gelişmesi bilgi toplumlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda toplumların yeni teknolojik gelişmeleri izlemeleri, kendilerine uyarlamaları ve yeni teknolojilerin eğitim kurumlarına girmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.[28]

Araçlar, bir dilin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan her şeyi içerir. Dilsel, görsel, işitsel ve duyu-devinimsel olabilir; yazılı olarak, canlı edim ya da gösteri ile, kasette, CD'de, DVD'de ya da internette sunulabilir gerçek nesnelerin (çanta, kalem, sandalye vb.) ve betimlemelerin (çizimler ya da fotoğraflar) dil öğretimi için görsel destekler oluşturabileceğini belirtir, bununla birlikte 'yazılı' araçların üzerinde özellikle durur.[29] Yazılı araçlar arasında, dil öğrenimi ve öğretimi için özel olarak tasarlanmış ders kitapları, çalışma kitapları, bilgisayar yazılımları vb.; canlı yayın kayıtları, gazete makaleleri vb. gibi özgün araçlar; öğretmenlerin yazdığı ve öğrenicilerin ürettiği araçlar yer alır.[30]

1990–2000 Yılları Arasında İlkokullarda İngilizce Eğitimi

İngilizce eğitimi 1990- 2000 yılları arasında gelişme göstermeye başladı. Artık materyaller ve İngilizce kitapları, kitapevlerinde bulunabilmekteydi. İlkokul öğrencilerine yönelik büyük fontlu, kısa metinli İngilizce hikâye kitapları ilkokul ve ortaokul öğrencileri için çok faydalı kaynaklardı.

Bunun yanında 1990'lı yılların başlarında özel televizyonların da faaliyet göstermesiyle, birçok İngilizce film, Türkçe alt yazısıyla birlikte izleyicilere sunulmaktaydı. Çocukların çok sevdiği çizgi filmler de İngilizce alt yazılarının verilmesiyle birlikte eğitime katkı sağlamıştır.

1990'lı yılların ortalarında Türkiye'de, İngilizce kursları yaygınlaşmaya başladı. Özellikle ilkokul seviyesinde olan çocuklardan yetişkin kişilere kadar her yaşta insana İngilizce eğitimleri verilmeye başlandı.

2002'li yıllardan Bugünlere İlkokullarda İngilizce Eğitimi

2003 yılında Türkiye'de eğitim alanında çok büyük bir yenilik yaşandı. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilere kitapları bedelsiz bir şekilde dağıtmaya başladı. Kitaplar renkli, kaliteli ve bilgi doluydu.

2000'li yılların ortalarında İngilizce dersleri okullarda ilköğretim 4. Sınıftan itibaren verilmeye başlandı. Dördüncü sınıf öğrencileri, ağırlıklı olarak basit sözcüklerin yer aldığı sözcükleri öğrenmenin yanında kendi seviyelerine uygun kolay okuma parçalarını da kitaplarından takip etme fırsatı yakalamışlardır.

---

[28]Uğuz, Sinan, ***İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitimden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi***, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET), Cilt:2, Sayı:3, (2013), s. 6

[29] Peçenek, Dilek, ***Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme***, TÖMER Dil Dergisi, sayı 129, Oc. Şu. Mart 2005, s. 86 – 87

[30]Peçenek, Dilek, ***Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme***, TÖMER Dil Dergisi, sayı 129, Oc. Şu. Mart 2005, s. 87

İlköğretim beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine de kendi seviyelerine uygun bir şekilde kitaplar hem çalışma hem de ders kitabı olarak verilmiştir.

Bu yıllarda görsel olarak ta öğrencilere katkı sağlaması açısından okullara tepegöz cihazları gönderilmeye başlanmıştır. Tepegöz cihazı, entegre lambası ile genelde siyah beyaz olarak asetat kağıdının üzerindeki görüntüleri ekrana yansıtan bir cihazdı.

Tepegöz sisteminin yaygınlaşmasından hemen sonra tepegöz cihazından daha kapsamlı olan ve direkt olarak bilgisayarda yer alan görsellerin yansıtıldığı projeksiyon cihazları okullara gönderilmiştir.

2000'li yıllarda, şu an tüm dünyada büyük ilgi görmekte olan İnternet sistemi ortaya çıkmıştır. İnternette 2000'li yılların başında İngilizce materyaller nadir olarak yer almaktaydı. Zamanla eklenen çeşitli bilgilerle internet İngilizce öğrenmek isteyenlerin yardımcısı oldu.

İnternet bu yıllarda bir çok evde bulunmadığından, öğrenciler genellikle internet kafelerden internete girebilmekteydiler.

İlköğretim İngilizce dersi öğretmenleri, kendilerinde yer alan ders kitaplarının yanı sıra artık öğrencilerinden internetten yararlanma tavsiyesinde de bulunmuşlardır.

Okullarda bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinin kullanılması ve yaygınlaşması öğretim etkinliklerini yürüten öğretmenlerin niteliği ve bilgi teknolojisini öğrenip kullanma durumlarına bağlıdır. Ülkemizde mevcut okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini ne kadar tanıdıkları, ne derece kullanabildikleri ve eğitim öğretim etkinliklerinde ne kadar kullanabildikleri merak edilen ve araştırılan konular arasındadır. Bu konu aslında öğretmenlerin eğitim aracı olarak kullanılan bilgisayara ve bilgisayardan eğitimde yararlanmanın adı olan bilgisayar destekli eğitime ilişkin görüşlerinin ne olduğu problemidir. Gerek bu probleme, gerekse bilgisayar destekli eğitime ilişkin yurt içi ve yurt dışında birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. [31]

2010'lu yıllarda İngilizce eğitimi okullarda yaygınlaşmaya başlamıştır. İnternet artık bir çok evde bulunabilmekteydi. Bu yıllarda internette yer alan çeşitli sohbet programları da kullanılmaktaydı. Öğrenciler yut dışındaki insanlarla bağlantı kurup İngilizcelerinin geliştirmeye çalışmışlardır.

2000'lerin sonunda artık internet yaygınlaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından DYNED eğitim programı hazırlanmış ve okullar birbirlerine koordineli olarak bu programdan yararlanmaya başlamışlardır.

2014 yılından yaşanan önemli bir gelişme de, ilkokul 5. Sınıfta İngilizce dersi saatlerinin yoğunlaştırılıp, ders saatlerinin artırılmasıdır.

[31] Uğuz, Sinan, a. g. e., s. 7

Sonuç Olarak

1980'li yıllardan bugünlere kadar ilkokullarda verilen İngilizce eğitimi yıllar içinde bir çok değişikliğe uğramıştır. Önceleri sadece ortaokulda verilmeye başlanan İngilizce eğitimi, daha sonra ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarında verilmeye başlanmıştır. Daha sonraki yıllarda İngilizce eğitimi ilkokullarda ikinci sınıflardan itibaren verilmeye başlanmıştır ve son olarak İngilizce eğitimi beşinci sınıfta daha yoğun bir şekilde verilmeye başlanmıştır.

Geçmişte özellikle İngilizce kitaplarını kitapevlerinde bulabilmek çok zordu. Genelde kitaplar kullanılmış olarak sahaflarda bulunabilmekteydi. Günümüzde artık kitaplar daha okulların açıldığı gün öğrencilere dağıtılmaktadır. Bu çok büyük bir eğitim devrimidir.

Son baskı teknikleri ve her seviyeye uygun olarak hazırlanmış olan İngilizce kitapları ilkokul ikinci sınıftan itibaren Lise on ikinci sınıfa kadar tüm sınıflara verilmektedir. Bunun yanında her seviyeye uygun İngilizce yardımcı ders kitapları, İngilizce test kitapları ve İngilizce metin kitapları kitapevlerinde yer almaktadır.

Geçmişte kullanılan karatahtada, beyaz tahtada, tepegözlerde ve projeksiyon cihazlarında verilen eğitimlerin son noktası olan ve bir eğitim devrimi olarak nitelendirilen Fatih projesi ile okullarda yer alan akıllı tahtalar vasıtasıyla İngilizce eğitimi artık daha canlı, verimli ve zevkli hale getirilmiştir.

Ders kitapları, yardımcı ders kitapları, testler, akıllı tahta ile verilen eğitimler, özellikle TEOG sınavları için öğrencilere çok büyük katkı sağlamaktadır. Geçmişten günümüze ilkokul öğrencilerine yönelik verilen İngilizce dersleri, hâlihazırda yapılan çalışmalar ve projeler ile öğrencilerin başarılı olmaları amaçlanmaktadır.

KAYNAKÇA

Aybek, B.,(2015) ***İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersinin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi,*** Turkish Studies, Sonbahar 2015, Sayı: 10-1, Bu makale http://turkishstudies.net/Makaleler/481732787_5AybekBirsel-egt-67-84.pdf adresinden, 02.01.2016 tarihinde alınmıştır.

Batdı, V. Ve Özbek, R., (2010) ***İlköğretim Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma becerilerinin Geliştirilmesinde İngilizce Ders Kitaplarının Etkinliği***, e-Journal of New World Sciences Academy 2010, Vol:5, Num: 3 Bu makale http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/nwsa-3310-4-5.pdf adresinden, 05.01.2015 tarihinde alınmıştır.

Ekmekyermezoğlu, N., (2010) ***İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Akademik Başarı Durumlarına Etki Eden Sosyo-Kültürel Faktörler***, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya, 2010 Bu Yüksek Lisans tezi http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11616/3930?show=full adresinden, 10.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Ertürk, H. Ve Üstündağ, T**.,** (2007) ***İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişiye Etkisi***, (2007) Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi. S: 136, s: 27-40 Bu makale

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/761/9656.pdf adresinden, 03.02.2015 tarihinde alınmıştır.

Peçenek, D., (2005) ***Yabancı Dil Öğretiminde Araç Geliştirme***, TÖMER Dil Dergisi, sayı 129, Oc. Şu. Mart 2005 Bu makale http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/753/9609.pdf adresinden, 10.05.2012 tarihinde alınmıştır.

Şevik, M.,(2007) ***İlköğretim Okulu 4. Ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu***, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8-14, 2007, bu makale http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/dosyalar/108%20-%20118.pdf adresinden, 15.07.2014 tarihinde alınmıştır.

Uğuz, S., (2013) ***İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitimden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi***, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (JRET), Cilt:2, Sayı:3, 6-15. (2013), bu makale http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.uguz.pdf adresinden, 21.01.2014 tarihinde alınmıştır.



THE USE OF "CODING APPROACH" IN COMPANY WITH "CREATIVE DRAMA" IN LANGUAGE TEACHING

Mustafa ÇULHA, Dumlupınar Primary School, musculha@yahoo.com

Abstract

Teaching a foreign language is something that entails great effort and a quite creative and innovative point of view. In our age,especially in our country,we are talking about communication problems. Dozens of scientists, language specialists, linguists, methodologists, and teachers have talked about it.As a contribution to ideal method search,I would like to contribute to some extent.By the power of creative drama,using eclecticism with its vast dimensions,and adding codes to the process,we can make teaching process much easier and profitable.These codes,or coded movements, will enable our students to grasp the topics we are trying to teach much easier and comprehensible.One point that makes these codes important is they can be used in many language topics ranging from numbers to more complex ones.

Key words: Language methods, eclecticism,coded movements, coding approach, creative drama

Introduction

In the history of English Teaching Era,we see many language specialists, linguists,language teachers,and many others who are in search of an ideal and would- suppose- to- meet and –fulfill- the- needs methods related to the language teaching and learning.If we look through the past and scrutinise these efforts,we probably encouter a great many of various techniques focusing on different aspects of language.As a contribution to this process,it can overtly be spoken of the role of educational creative drama,which dates back to 1900's both in the world and in our country.Since the time of Peter Slade in the world,and The Republican Period in Turkey, this brand new,groundbreaking,and profoundly innovative notion has been on the agenda in the education world.

As an English Teacher ,who is trying to adopt the newest and the most modern teaching approaches and methods to my personal teaching route in my teaching world,I have always been in search of such an aforementioned language teaching method.As the time goes by throughout my career,I started to adopt an intermethodological approach that turned into something pretty dissimilar to the ones belonging to past.An approach, a combination of which eclecticism and creative drama.I practised it many times on many different topics,tried to enchance by adopting it on a divergent topic each time.I benefited from this new approach in the teaching process of most fundamental language topics such as colors,animals,countries,numbers,food,and so many on. This interesting method elementarily bases upon appointing some movements to what content you want to instill in accordance with your target(s),which I call them **"codes**".

Applying such new things really turns me on. I would like to share some good samples I applied many times in teaching English to the pre-kindergarten,kindergarten,primary school 2,3 and 4 graders,as well as in my drama workshops.

Let's make the point more concrete and clear.In one of my classes,I was going to teach following opposites.

Big X Small

Fast X Slow

Heavy X Thin

Old X Young

Strong X Weak

Short X Tall

At very first,I decided to employ this lesson at the school yard as it was incredibly nice,and none of the kids were ill.We went out of the classroom,gathered at the meeting point.I told my pupils to make a small circle so as to grasp what I was going to tell them to do.It lasted about 5 minutes. By the way, the movements I appointed to the opposite adjectives were as follows;

Big=A monster opening his arms and legs widely.

Small=A dwarf monster

Fast=Pretending to run on their spots without moving onwards

Slow= The reverse action of the past,just like moving in slow motion!

Heavy=A fat gorilla,(they hit their chest like gorillas do!)

Thin=A stick swept by a breeze (wagging their index finger here and there)

Old = An old man with a walking stick

Young= An energetic teeenager jumping high up

Strong=A person showing his/her biceps

Weak= Someone who can't lift a weight

Short= Showing a short person using right arm pointing his/ her height

Tall= The reverse action of "short"

Then,we practised these "coded movements" for some time to make sure they grasped them.When they were ready to go for it,we started.

The first thing I asked them to do was to make up 2 circles,one of which would be smaller than the other one.We spent about 5 minutes to practice this new grouping form.There were seats around the school yard which were very close to the point where we were.When I hit my hands,they went to the seats and sat.When I hit again,they came back to the circle position.Then,I told them to make a circle when I hit once,and sit when I hit twice.They did it very successfully.It was great fun to watch them fullfil such an activity.Approximately 5 minutes,we did this.They wanted to do it more,but I didn't allow.

Then, we turned back to the opposites.We applied each of the coded movements for the chosen opposites.Basic rule was valid for each of the adjectives:

Hands once hit:Small circle

Hands twice hit:Big circle

This lesson lasted for 2 hours.It was full of activities that kids were supposed to enjoy.They really enjoyed.What is surprising to me concerning this lesson was their enthusiasm and will to pursue this activity went on throughout the next break,and nearly at all the breaks!

To conclude,I daresay believing in the power of Creative Drama in company with new implementations such as “Coding Approach” will help teaching and learning processes.It will enable them to be much more effective and lasting! İmagine a lasting learning process,what an incredible gain!

By the way,corresponding with the name I chose for the method,I have been thinking over such or a similar name for this kind of an activity.I comptemplated over a convenient name. And I benefitted from it on many aspects.In most of my classes,no matter what topic or subject I have been teaching I used it to some extent.

I hope it would be very beneficial for my colleagues!



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, fatih.yilmaz@dicle.edu.tr

Ümit GÜLEKEN KATFAR, TPAO 100 Yil İlkokulu, umtglkn@gmail.com

Ersin KATFAR, Vali Zeki Şanal İlkokulu, ekatfar@gmail.com

ÖZ

İngilizce en çok öğrenilen yabancı dil olmakla birlikte, Almanca ve Fransızca özellikle özel okullarda 2. veya 3. dil olarak tercih edilebilmektedir. İlkokullarda öğretilen İngilizce dersinin programı Talim Terbiye Kurulu tarafından belirlenmekte ve bu kurulun kabul ettiği kitap ders kitabı olarak okutulmaktadır. Okul idaresi, veli veya öğretmenin bu konuda seçme hakkı yoktur. Ancak, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 01.02.2013 tarihinde alınan karar ile İlköğretim Kurumlarında İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5. ; 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7.; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmaya konulmuştur. Dolayısıyla ilkokul 2-4. sınıflarda Yabancı Dil dersleri sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde yabancı dil öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları görülmektedir. Bu araştırmanın temel amaçı sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya 15 sınıf öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde en çok anadil eğitimini birinci sorun olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra hizmet öncesi eğitimin yetersizliği, öğretim programı ve ders kitabının eksikliğide diğer sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, yabancı dil öğretimi, öğretmen eğitimi.

Giriş

Yabancı dil öğretimi insanlığın her döneminde sorunlu alanlardan biri olarak kabul edilmiştir. Anadili öğretimi ile birlikte yabancı dil öğretimi tartışmaları süre gelmiştir. Ne zaman öğretelim? Nasıl öğretelim? gibi temel sorunlar yabancı dil öğretiminde karmaşa yaşanmasına neden olunan ve yanıt aranan alanlar olarak karşımızda durmaktadır. Tabi bu durum Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Dünyanın bir çok yerinde yabancı dil öğretimine yönelik yaklaşımlar ve felsefeler tartışılmakta, uygun yaklaşım ve modeller benimsenerek eğitim sistemine uyumlu hala getirilmektedir. Ülkemizde de bu yönde tartışma ve çalaışmalar yapılmaktadır.

Chomsky'e göre birey, sezgisel olarak bir ana dili bilgisine sahiptir ve bu bilgi bireyde örtük olarak bulunmaktadır. Chomsky'nin yanı sıra Fodor da dilin dizemsel kurallarının içsel olması gerektiğini savunur; çünkü ona göre hiçbir çocuğun bu kuralları tümevarımla öğrenecek kadar vakti yoktur. Bir başka deyişle, hangi dilsel topluluk olursa olsun bütün insanlar, beyinlerinde doğuştan bir dilbilgisel sisteme sahiptirler3. Yani dil yeteneği insanda

doğuştandır ve her insan bir dil öğrenerek konuşur (Çavuşoğlu, 2006). Bu sayılanlar dil edinimi olarak ifade edilmektedir. Dil edinimi ile kast edilen bireylerin içgüdüsel olarak isteğe bağlı olmaksızın dil öğrenmesidir. Tabi ki bu doğal olarak soya çekimsel özelliklerin bir yansıması olarak kabul görmektedir. Yani soya özgü dil davranışlarının yansıması olarak açıklanmaktadır. Bu özellik ikinci ya ba üçüncü bir dilin öğrenilmesinde işe koşulması da beklenmektedir. Bu nedenle dil edinim eşiklerinden söz edilmekte ve yabancı dil öğrenilmesi için bu eşikler önemlidir.

Dilin hem üretimsel hem de algısal yönü olduğu bilinen bir gerçektir. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar ikinci dilde temel dil becerileri ve akademik dil becerileri şeklinde iki yeterlik alanının bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılara göre dili çok akıcı bir şekilde konuşan bir çocuğun o dilde iyi bir yeterlik düzeyine sahip olduğunu düşünmek yanlıştır. Çocuklar yabancı bir ülkeye taşındıklarında yaklaşık bir iki yıl içinde diğer çocuklarla iletişim kurabilirken, okuldaki derslerde kullanılan dilde ileri bir yeterlik düzeyi elde edebilmesi için çocuğun en az 5-7 yıla ihtiyacı olabilmektedir (Akt: Genç, 2013, Gordon, 2007). Bu bağlamda düşünüldüğünde yabancı dil öğreniminde algının ve öğretim yaklaşımlarının da önemli olduğu görülmektedir. Bu durum yabancı dil öğrenimini hızlandırmaktadır.

12–18 aylık bebekler yaklaşık 30–50 sözcük konuşurken 18–24 aylık bebeklerde sözcük hazinesi 50-100 sözcüğe kadar çıkmaktadır. Buradan anlaşıldığı üzere 6 ay gibi kısa bir sürede bebeklerde sözcük hazinesi 2 kattan fazla artmaktadır. Üç yaşındaki bir çocuk, yaklaşık 1000 kadar sözcük hazinesine sahip olur. Bu demektir ki, bir çocuk yaklaşık bir yıllık sürede 900 sözcük edinmektedir. Genel olarak bakıldığında üç yaşındaki bir çocuğun günde ortalama 27 yeni sözcük öğrenebildiği görülmektedir. Dil edinimi bilinçaltında gerçekleşen doğal bir süreçtir. Bu doğal süreç içerisinde çocuk dil edinirken hata yapma olasılığı bulunmaktadır. Hatalar genellikle sözdizimsel yapıyla ilgili mantıksal hatalardır. Beş yaşındaki çocuk ise; birkaç dili hızla öğrenme yetisine sahiptir. Sekiz yaşından önce anadilini ve yabancı dilleri duyabilen çocukların dile yönelik öğrenme ve kullanma becerileri oldukça üst düzeydedir (Altmışdört, 2013). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde yaş etkeni önemli görülmektedir.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde yabancı dil öğretimine başlama yaşını düşürme yönünde gerek kamu gerekse özel kurumların çabaları gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde yaşanan son gelişmelerden biri yabancı dil öğretiminin aşağı çekilmesidir. Nitekim 2013-2014 akademik yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda, ilkokul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil öğretimine geçilmiş olmasıdır.

Ülkemizde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede yabancı dil dersleri verilmesine rağmen, gelmiş olduğumuz noktada, henüz bir yabancı dili konuşamayan ve anlayamayan bireylerin varlığı, mevcut eğitim sistemimizde yabancı dil öğretimi ve öğreniminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu olumsuzlukları tek bir nedene bağlamak ve açıklamak doğru olmaz. Öğretimin yetersizliğinde tek faktör öğretmen olmadığı gibi, öğrenmenin yetersizliğinde de tek sorumlu öğrencinin kendisi değildir. Yabancı dil öğretimi ve özellikle ikinci yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların nedeniniöğretmen, öğrenci ve sistem dışında başka yerlerde de aramak gerekmektedir. Örneğin, toplumun yapısı, kültürü, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile eğitim politikalarını da irdelemek ve tartışmak gerekmektedir (Can ve Can, 2014).

Yapılan araştırmalar ve ortaya çıkan bulgulara bakıldığında (Acat ve Demiral, 2002; Çelebi, 2006; Darancık, 2008; Ekmekçi, 1983; Güneş, 2011; Hamamcı, 2013; Işık, 2008; Kocaman, 2012; Şahin, 2009), ülkemizde birinci ve ikinci yabancı dil öğretiminde, kullanılan

ilke ve yöntemlere paralel olarak, değişik sorunlarla(motivasyon, öğretmen eğitimi, ölçme ve değerlendirme, kültür, politika vb) karşılaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde yabancı dil öğretiminin çok etkili olamadığı ve istenilen noktadan uzak olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yabancı dil öğretiminde elde edilecek başarının kullanılan yöntem, öğrenci motivasyonu, öğrenci-öğretmen etkileşimi, yabancı dil öğretmeni yetiştirme, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, kültür ve anadili öğretimindeki başarı ile yakın ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmda yukarıda sayılanlar dikkate alınarak ülkemizde yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin;

- Yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?
- Kendilerinin yabancı dil öğretimi konusunda yeterlilik algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezinde görev yapan 1'i kadın 14'ü erkek olmak üzere 15 sınıf öğretmeniyle katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki temel ölçüt, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı yabancı dil öğretimini sınıflarında uygulayan öğretmenlerden seçilmiştir.

Veri toplama araçı ve analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve görüşmeler 15 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmede katılımcılara 6 soru sorulmuştur. Görüşmeler araştırmacılar tarafından yapılmış ve ses kaydına alınmıştır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler kendilerini rahat hisettikleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bu ortamlar bazen okuldaki öğretmenler odası, bazen de bir kafe de gerçekleştirilmiştir. Öğretmenleri görüşmede doğrudan alıntılarda kod isimler verileceği ve bu kod isimlerin kullanılacağı belirtilmiş ve kendileri de bu durumu kabul etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeden elde edilen veriler dökümü yapıldıktan sonra betimsel analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın kavramsal yapısına uygun sınırlar belirlenmiş ve sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

Geçerlilik ve güvenirlilik

Bu araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla iki temel işlem gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle, geçerliliği sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı bir biçimde yukarıda açıklanmış, elde edilen tüm veriler, bulgularda verilmiştir. Daha sonra ise güvenirliği sağlamak için oluşturulan tema ve kategoriler 2 uzman görüşüne sunularak karşılaştırılmış,

karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği +görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır.Araştırmanın güvenirlilik hesaplaması sonucu %87'dir. Yine Miles ve Huberman'na (1994:64) göre nitel araştırmalarda %70 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, çalışma güvenilir kabul edilmektedir. Bu durumda, bu çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde yaşadıkları sorunların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada sınıf öğretmenlerine beş soru sorulmuş, sınıf öğretmenlerin verdikleri yanıtlar araştırmanın amacına bağlı kalınarak verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine birinci soru olarak "İlkokul ikinci sınıfta verilmeye başlanan yabancı dil öğretimine ilişkin ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yabancı dil öğretimine ilişkin görüşler

Erken yaşlarda başlanmalı
İngilizcenin dünya dili olması
Ortak iletişim dili
Gelişim özellikleri bakımından uygun dönem
Yabancı dilin yaşamsallığı
Dil eğitimi gelişimi

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ilkokul ikinci sınıfta verilmeye başlanan yabancı dil öğretimine ilişkin görüşlerini, gelişim özellikleri bakımından uygun dönem olduğu, daha erken yaşlardan başlanabileceği, yabancı dilin ortak iletişim dili oluşu, yaşamın içinde yer alması ve dünya dili olması biçiminde belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

> İlkokulda verilmeye başlanan İngilizce için şunları söyleyebilirim. Ben çocukların çok geç yaşta başladıklarını düşünüyorum. Bir takım yerlerden okuduğum bilgilere göre yapılan araştırmalara göre dil eğitiminin dört altı yaş arasında verilmesi gerektiğini biliyorum. Bu çocuklar ikinci sınıfa geldikleri zaman branş dersinde almaya başlıyorlar. Takribi 6-8 yaşında geldikleri zaman alıyorlar. Bunun bence anasınıfında başlanılması gerektiğini düşünüyorum. Hiç olmazsa temel İngilizce'ye yani kelime bilgisi ,renkleri ayırt etme ,temel kavramları o dönemde öğrenseler, o dönemde verilirse hiç olmazsa okula bir yapıyla temelle gelmiş olacaklar. Bu da onun için temeli sağlam olduğu zaman birazcık daha üzerine taş koyarak ilerleyebilirler. Onlar için yani gelişimi için daha iyi olacağını düşünüyorum. (Sinan)

> Örneğin yabancı dili bir problem olarak değil günlük hayatımızda yer edinen, yaşamımızın her alanda karşılaştığımız İngilizce yaşamımızı kolaylaştırdığını. Bunun içinde İngilizcenin aslında bir çözüm yolu olduğunu öğrencilere de kavratmalıyız. İngilizce bilmediğimiz de dünyada binlerce şarkıdan mahrum kalacağımızı ülkemizin dışında bir ülkeye gittiğimizde İngilizce bilmediğimiz de ne kadar bilgili olsak da cahil durumuna düşeceğimizi kavratmalıyız çocuklara. (Mehmet)

> İngilizcenin bugün dünyanın her tarafında konuşulduğu bir gerçek. Birçok ülkede zaten birinci, ikinci sınıfta öğretiliyor. Hatta düzgün bir şekilde öğretiliyor. Irak ,Suriye gibi ülkelerde bile insanların hemen hemen büyük bir çoğunluğunun İngilizce konuşabildiğini biliyoruz ama bizim ülkemizde maalesef İngilizce konuşulamıyor.İkinci sınıfta başlatılması , ikinci sınıftan ders verilmesi bana göre olumlu. (Edip)

Araştırmaya katılan öğretmenler ilkokulda verilmeye başlanan yabancı dil öğretimini yararlı bulmakta ve hatta bunun daha erken yaşlara çekilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Erken yaşlara çekilmesinin temeline de bu yaşların gelişim özellikleri bakımından uygun dönem olduğuna dayandırmışlardır. Öğretmenler İngilizcenin öğrenilmediği takdirde bir dünya dili olan ve günümüzde artık ortak iletişim dili haline gelmiş olan bu dilden mahrum kalınacağını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenlerine araştırmada ikinci soru olarak, "İlkokul 2. sınıfta başlanan yabancı dil öğretiminde kendinizin yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdikleri yanıtlardan oluşan temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil öğretimine ilişkin öğretmenlerin yeterlilik değerlendirmes

Üniversite eğitiminin yetersizliği
Öğretim elemanı yetersizliği
Teori-pratik yetersizliği
Dil öğretimi formasyonunun yetersizliği

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ilkokul ikinci sınıfta verilmeye başlanan yabancı dil öğretiminde kendilerinin yeterlilikleri konusunda üniversitede yetersiz eğitim aldıklarını, öğretim elemanlarının yetersiz olduklarını, teorik-pratik yetersizliği yaşadıklarını ve dil öğretimi formasyonlarının yetersizliğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

> Bir kere kendi adıma söyleyeyim yetersizim. Yetersizliğimin çok farklı sebepleri var. Bunların en başında, biz üniversiteden mezun olduğumuzda; üniversiteyi okuduğumuzda daha doğrusu biz sanki yabancı bir dili öğretmeye değilde ,öğrenmeye gitmişiz gibi bir hava vardı. İngilizceyi nasıl öğreteceğiz? Sınıflarda nasıl yöntemler uygulayacağız? Tamam eğitim öğretimin genelde çerçevesi var. Öğretim yöntem modelleri var ama dil öğretiyorsanız buna ayrı bir pencere açmak zorundasınız ve bunun için gerçekten çok ciddi bir uğraş vermek zorundasınız. (Recep)

> Kendi adıma kişisel fikrimi belirtecek olursam kendimi yetersiz buluyorum. Gerek lisede aldığımı eğitim, gerek üniversitede aldığım eğitim, yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kendimi de pek geliştiremedim bu konuda. Onun için gramer bilgim çok az. İngilizce dilini telaffuz edemiyorum, konuşamıyorum. Aldığım eğitimden kaynaklı kendimi yeterli düzeyde hissetmiyorum diyebilirim. (Mustafa)

Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini yabancı dil öğretiminde yetersiz bulmuşlardır. Bu yetersizliklerini de üniversitede dil eğitimi formasyonunun verilmeyişine ve bu nedenle nasıl öğretecekleri konusundaki eksikliklerine dayandırmışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine üçüncü soru olarak "Yabancı dil öğretiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiş, sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlardan elde edilen temalar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.Yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

Nitelikli kaynakların olmayışı
Bilgi eksikliği
Ana dil sorunu
Teorik-pratik eksikliği/uyuşmazlığı
Dil öğretimi formasyonu eksikliği

Ders saati eksikliği
Öğrenme merkezli dil eğitimi
Ölçme ve değerlendirmenin yarattığı olumsuz tutum
Programı yetiştirme kaygısı
Öğretmen duyarsızlığı ve yetersizliği
Öğrencilerin yabancı dile karşı olumsuz tutumu

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenleri yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunları ana dil sorunu, bilgi eksikliği, dil öğretimi formasyon eksikliği, teorik-pratik eksikliği, nitelikli kaynakların olmayışı, ders saati eksikliği, dil eğitiminin öğrenme merkezli olmayışı, ölçme-değerlendirmenin yarattığı olumsuz tutum, programı yetiştirme kaygısı yaşamaları, öğretmen duyarsızlığı ve öğrencilerin olumsuz tutumu olarak ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

> Bu bölgede biz güneydoğu'da yaşıyoruz neticede çocukların ana dili Türkçe değil. Çocuklar Kürtçe ile büyüyorlar 6-7 yaşına kadar. Okula geldikleri zaman yada ekstradan televizyondan kalan yada televizyondan kazandıkları Türkçe bilgisi ile okula geliyorlar. Çocuklara eğitim ile beraber Türkçe eğitimi de veriyoruz. Çocuklar Türkçe'yi öğrendikten sonra ancak İngilizce eğitimini alabiliyorlar. Yani İngilizceyi çocuklara vermek ikinci bir dil değil ,yabancı olarak çocuklara İngilizceyi biz vermiyoruz. Çocuklara okulda öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak veriyoruz. Çocuklar o dili öğrendikten sonra üçüncü bir dil olarak, ekstra bir dil olarak İngilizce eğitimine geçiyorlar. Bu da sorunlardan bir tanesi bence. (Sinan).

> Mesela dile yeteri kadar yatkınlığım olmadığı için telaffuz problemli oluyor.Tabi şahsımdan kaynaklanan sorunların yanında;öğrencilerin yabancı dile karşı öğrenme isteksizliği,Türkçeyi tam manasıyla konuşamamaları ya da anlayamamaları ki en büyük sıkıntıların başında bu geliyor. Zaman yetersizliği, mekan yetersizliği, materyal yetersizliği gibi durumlar birleşince maalesef yabancı dil öğrenme sorunları ortaya çıkıyor. (Ahmet)

> Bir kere kaynak sıkıntısı var. Milli Eğitim'in kaynakları bence çok uygun değil. Gerçi son yıllarda biraz daha düzeldi. Yani yine de bence sayı açısından yetersiz. Hem de nitelik bakımından bence yeterli değil. (Selim)

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların temelinde anadil sorununun olduğu söylenebilir. Evde konuşulan dil ile eğitim dilinin farklı olması çocuğun İngilizce öğrenmede ki başarısını oldukça düşürmektedir. Çünkü çocuk bilmediği dili, bilmediği ya da tam olarak hakim olmadığı başka bir dil yardımıyla öğrenmeye çalışmaktadır. Buna ek olarak ders saatlerinin yeni bir dil öğretmek için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca mekan ve materyal eksikliği, kaynaklardaki nitelik eksikliği, yabancı dilin okunuşunun ve yazılışının farklı olmasından kaynaklı telaffuz sorunu diğer sorunlar arasında olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine araştırmanın dördüncü soru olarak, "Yabancı dil öğretiminde programların içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı dil öğretimi programına ilişkin öğretmen görüşleri

Kitaplardaki etkinlik eksikliği
İçerikte yakından uzağa ilkesinin göz ardı edilmesi
Programın içeriğinin uygunluğu
Çevresel koşulların göz ardı edilmesi
Programın merkeziliği/ bölgesel hazırlanmaması

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenleri yabancı dil öğretim programının içeriğinde yakından uzağa ilkesinin göz ardı edildiğini, içeriğinin uygun olmadığını, çevresel koşulların göz ardı edildiğini, kitaplardaki etkinlikleri yetersiz bulduklarını ayrıca programın merkezi hazırlanmasının bölgesel uyumu sağlayamadığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

> Açıkçası programın içeriğinde de şöyle bir sıkıntımız var.Yaşadığımız çevreye bulunduğumuz okula uygun olarak hazırlanmıyor. Bunda tabii farklı faktörler var. Çocukların seviyesi farklı, bulunduğumuz çevrenin seviyesi farklı. Merkezi okullara göre bizim görev yaptığımız okullar daha farklı . Onun dışında sınıf mevcutları farklı. Bu da bir etken tabii ki birebir eğitim verme şansımız olmuyor çocuklara. Bundan dolayı programı yetersiz buluyorum. (Deniz)

> Özellikle metin oluşturma kazanımlarını işlerken hedeflere ulaşamıyorum, çocuklar zorlanıyorlar.Bu dönem çocuğu için yazma kazanımlarının düzeye uygun olmadığını düşünüyorum.Bunlara ek olarak şunu da söylemek isterim.İlkokul yabancı dil öğretim programının içeriğinin fazlaca etkinliğe dayandırılması gerektiğini düşünüyorum.Bu dönem çocukları oyun, şarkı gibi etkinliklerle daha iyi öğrendiğinden bu tür etkinliklere daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Gülhan)

> Bence içerik olarak çok uygun değil. Ve yanlış yerden mi başlanıyor bilmiyorum. Sanki doğru yerden başlanmıyor. Bence tamamen konuşma üzerine olmalı yazı üzerine değil de. Tamamen konuşma üzerine olmalı. Başta çocuğun mesela hoşuna gidebilecek selamlaşmalardır, İşte okulda kullanabileceği "Bu nedir ?" tarzı basit kelimelerle. Mesela ben geçen seneki kitaba bakmıştım direk bayraklardan başlamıştı. Ondan sonra ülkenin selamlaşma şeklinden başlamış. Halbuki bunlar bence yanlış. Daha çocuk kendi ülkesini bilmiyorken. Kendi ülkesindeki anadilini bilmiyorken ,başka ülkelerin selamlaşma şekli ya da bayrakları çok önemli değil bence. (Selim)

Öğretmenler içerik konusunda kitapların etkinlik kısmını yetersiz bulmuşlardır. Bu yetersizliğin gerekçesi olarak da programın merkezi hazırlanmasını belirtmişlerdir. Çünkü bölgesel hazırlanmayan programda çevresel koşullar ve çocuklar arasındaki seviye farklılıklarının göz ardı edildiği söylenebilir. Ayrıca yakından uzağa ilkesi bazı noktalarda göz ardı edilmesi de çocuğun yeni bir dile adapte olmasında olumsuz bir etki yarattığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine araştırmanın son sorusu olarak, "Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişin çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin önerilerinin yer aldığı temalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri

Ders saati arttırılması
Görsel materyal artırımı
Üniversite eğitiminin güçlendirilmesi
Dil sınıflarının oluşturulması
Konuşma etkinliklerinin arttırılması
Hizmet içi eğitim
Hazır bulunuşluk düzeyine uygun içerik
Yaşama entegre edilmesi
Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi
1. Sınıftan başlanmalı
Yabancı öğretmen istihdamı
Yabancı dile yönelik olumlu tutum değişikliği
Ana dil probleminin çözülmesi
Okul öncesinde yaygınlaştırılmalı

Programın içeriği sadeleştirilmeli
İngilizce eğitim seminerleri
Yabancı dilin ölçme-değerlendirmeden bağımsız tutulması

Tablo 5 incelendiğinde yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıların çözümü için yaptıkları önerilerinin üniversite eğitiminin güçlendirilmesi, hizmet sürecindeki öğretmenler için hizmet içi eğitim, görsel materyallerle birlikte ders saatinin arttırılması, dil sınıflarının oluşturulması, konuşma etkinliklerinin arttırılması, içeriğin uygun hale getirilerek yaşama entegre edilmesi, ana dil probleminin çözülmesi, daha erken yaşlarda başlanılması, okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi, yabancı öğretmen istihdamı ve yabancı dilin ölçme ve değerlendirmeden bağımsız tutulması olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin kimi görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

> Eğitim fakültelerinde bununla ilgili çok daha iyi bir eğitim verilebilir. Eğitim fakültelerinden İngilizce eğitimi yanında öğretimi de verilecek ve her seneye yayılabilir bu. Biz aldığımızda o zaman sadece birinci sınıfta bir ders vardı. İkide yine bir ders vardı. Bu dört sene boyunca her döneme birer ders konularak eğitimiyle ilgili daha farklı şeyler yapılabilir. (Kemal)

> Mesela her okulda uygulama sınıfları olsaydı mesela sürekli İngilizce filmler, boş zamanlarda etüt şeklinde ,uygulama safhaları olsaydı.Farklı yerlerde İngilizce konuşulabilen alanlar olsaydı Belki çocuklar on senede öğrendiklerini belki bir iki senede öğrenirlerdi. Ama ne yazık ki şu anda bizim ülkemizde özellikle turizmin olmadığı yerlerde İngilizce neredeyse hiç ,yok denecek kadar azdır. Keşke birinci sınıftan başlayıp hatta ana sınıfından da okul öncesinden de başlayabilirdi. (Serkan)

> İngilizce eğitim seminerleri verilebilir. Hani bir İngilizce eğitimi nasıl yapılır. Bununla ilgili bizler üniversitelerden gelecek olan çünkü biz, on birinci yılım , 2005 yılında mezun oldum.Bu 11 yıla tekabül ediyor. Müfredatta değişiklikler olabiliyor. Bu değişikliklerin bizlere ara ara hmmm üniversitedeki akademisyenler aracılığıyla, hem de bu işin asıl yürütücüsü olan branş öğretmenleri İngilizce branş öğretmenleri aracılığıyla okullarda düzenli seminerler veya kurslar dahil olmak üzere verilerek öğretmenim kendisini daha iyi geliştirmesine olanak sağlayabilir. (Recep)

> Hizmet içi eğitim kursları açılabilir. Öğretmen ancak kendini geliştirebilir. Bakanlık ne yapabilir? Hizmet içi eğitim kursları böyle ciddi saatli .Birinci basamak 300 400 saat, ikinci basamak 300 400 saat , üçüncü basamak 300 400 saat, çok ciddiye alınarak yapılmalı.Şimdi de var mesela Milli Eğitim'in açtığı İngilizce kursları 20 saatlik İngilizce kursuna işte 50 saatlik kurs yetersiz bunlar. (Hakan)

> Akıllı tahtayla işlenen bir ders ile düz anlatım yöntemi ile işlenen ders aynı olmaz herhalde. Hele bir projeksiyon varsa oradan videoyu izlettiğin zaman çocuk bir dili aksanıyla öğreniyor. Tam olarak öğrenebiliyor. Çocuk yabancı dilin onun hayatına nasıl bir katkısı olacak bunu bilmiyor. Ailelerin bunu ve okulda bizim bunu kavratmamız gerekiyor..İngilizce yabancı dil konusunda yeterli rehberlik çalışmasını yapmamız gerekiyor. (Baran)

Öğretmenler yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik üniversitede iyi bir formasyon eğitiminin verilmesini ve bu sayede nasıl öğreteceğini bilen öğretmenlerle dil öğretiminin çok daha verimli bir şekilde yapılabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yetersiz olan ders saatlerinin artırımını ve görsel materyallerle desteklenmesini önermişlerdir. Çünkü yeni bir dilin öğretiminin daha çok zamana ihtiyacı olduğu ve yaşları gereği daha fazla duyu organına hitap eden bir öğrenmenin daha etkili olabileceği söylenebilir. Mevcut öğretmenlere yönelik ise hizmet içi eğitim ve dil eğitimi seminerleri aracılığıyla eksikliklerinin giderilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler daha erken yaşlardan dil öğretimine başlanmasının, dil sınıflarının oluşturulmasının ve konuşma etkinliklerinin arttırılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmenleri yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlanması konusunu yararlı bulmakta ve hatta bunun daha erken yaşlara çekilmesi gerektiği sonuçuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri İngilizcenin öğrenilmediği takdirde bir dünya dili olan ve günümüzde artık ortak iletişim dili haline gelmiş olan bu dilden geri kalmanın çeşitli sorunlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum dünyaya entegre bireylerin yetişmesine engel olabileceği sonuçuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi konusunda kendilerini yetersiz buldukları sonuçuna ulaşılmıştır. Bu duruma gerekçe olarak hizmet öncesi verilen yabancı dil eğitiminin yetersiz ve eksik olması ile açıklanabilir.
- Sınıf öğretmenleri yabancı dil öğretiminde en çok karşılaştıkları sorunları anadil eğitimi, araç-gereç eksikliği ile telafuz ve yazım yanlışları sonuçuna ulaşılmıştır. Özellikle anadili farklı olan çocukların okul ortamında ikinci bir dille karşılaştıklarında zorlandıkları ve yeni dile uyum sorunu yaşadıkları sonuçuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenleri yabancı dil öğretim programını genel anlamda yeterli bulmakla birlikte bölgesel farklılıkların göz ardı edildiği sonuçuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders kitaplarındaki içerik eksikliği bir başka sonuç olarak elde edilmiştir.

Yukarıda elde edilen sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılması ve yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları yoluyla öğretmenlerin yabancı dil öğretimine ilişkin beklentileri giderilmelidir.
- Yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında yerel koşullar göz önüne alınmalı ve ders kitapları uygun biçimde yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

Acat, B. ve Demiral, S. (2002).Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz 2002, Sayı:31, ss.312-329.

Altmışdört, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14;2, 41-62.

Can, E. Ve Can, C., I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4;2, 43-63.

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahyat Fakültesi Dergisi*, 11;1, 37-46.

Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21;2, 285-307.

Darancık, Y. (2008). İkinci yabancı dil öğretiminde alternatif yöntemlerin almanca edebi metinlerle uygulanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekmekçi, F., Ö. (1983). Yabancı Dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Dergisi*, 3;6, 37-50.

Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. London: Praeger.

Güneş, F. (2011).Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8;15, 123-148.

Hamamcı, Z. (2013). Yabancı dil öğretimi tarihçesinde yöntem incelemesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,:2;1, 66-70.

Işık, A. (2008).Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4;2.

Kocaman, A. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Ötesi. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı? 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, 12-13 Kasım 2012. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2014.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13;1, 149-158.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ, Anadolu Üniversitesi, sevgicalisir@anadolu.edu.tr

ÖZ

Metafor ve metaforik algı ile ilgili olarak pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların genel olarak; *öğretmen* (Taşdemir ve Taşdemir, 2011, Pektaş ve Kılan, 2009; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Saban, 2004), *okul* (Saban, 2008a), *bilgi* (Saban, 2008b), *coğrafya* (Geçit ve Gencer, 2011; Aydın, 2010; Öztürk, 2007; Öztürk ve Alkış, 2009) ve *dünya* (İbret ve Aydınözü, 2011) başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Türkçeye yönelik olarak yapılan araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Pilav ve Elkatmış (2013), öğretmen adaylarının Türkçe kavramına yönelik geliştirdiği metaforları; Sevim, Veyis ve Kınay (2012), öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarını, Akkaya (2013), Suriyeli mültecilerin Türkçeye yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır.

Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Akkaya (2013)'nın çalışmasında katılımcı grup Suriyeli mültecilerle sınırlandırılırken, bu çalışmada Erasmus Programı kapsamında Avrupa ülkelerinden gelen katılımcılardan oluşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye yönelik olarak ürettikleri metaforların aynı zamanda onların Türkçeye bakış açıları hakkında ipucu vereceği düşüncesi de araştırmanın desenlenmesinde etkili olmuştur. Araştırmada belirlenen temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Sosyal medyada yabancı dil olarak Türkçe adıyla kurulan gruplardaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 80 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın verileri anket aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümünde ise "Türkçe öğrenmek…….gibidir, çünkü**……..**" cümlesine yer verilmiş ve cümleyi tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmış, bulgular nicel olarak frekanslar halinde tablolar şeklinde sunulmuştur.

Çalışmanın bulgularında 9 kavramsal kategori tespit edilmiştir. En çok değer verme kategorisine rastlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Erasmus Öğrencileri, Metafor Analizi

ABSTRACT

It seems to do a lot of researches about metaphor and metaphorical perception. These studies generally are about *teacher* (Taşdemir ve Taşdemir, 2011, Pektaş ve Kılan, 2009; Cerit, 2008; Çelikten, 2006; Saban, 2004); *school* (Saban, 2008a); *information* (Saban, 2008b), *geography* (Geçit ve Gencer, 2011; Aydın, 2010; Öztürk, 2007; Öztürk ve Alkış, 2009); *world* (İbret ve Aydınözü, 2011).

It is noteworthy that the researches about Turkish are a limited number. Pilav and Elkatmış (2013)'s research is teacher candidates' metaphors about Turkish concept; Sevim, Veyis and Kınay (2012)'s research is about Turkish language perceptions of teacher candidates; Akkaya (2013)'s research is about Turkish perceptions of Syrian refugees.

Unlike most other studies, in this study was to determine the metaphroical perceptions of Turkish learners as a foreign language. While Akkaya (2013)'s research was limited Syrian refugees, in this study research group consists of participants came from European countries under Erasmus Programme.

The aim of this research is to investigate the perceptions of Turkish learners as a foreign language about Turkish learning. The following questions were designed to achieve the stated aim:

1.What are the metaphors that Turkish learners as a foreign language have on the Turkish learning?

2.Regarding their common features, under which categories can these metaphors be classified?

The research data was collected by questionnaire from 80 students who are the members of by name Turkish as a foreign language groups founded in social media.

In the first part of the questionnaire, there are personal information questions, and the second part, this sentence is given "Turkish learning is like a/an ……..,, because……..", and students were asked to complete the sentence.

The study was designed as a phenomenological study within the qualitative approach and the data were collected through metaphors. The data for this descriptive research was collected through a survey. The open-ended questions in the questionnaire were analyzed descriptively, and then the results were given quantitatively.

9 conceptual categories have been identified in the findings of the research. Value category is the highest cetagory.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Erasmus Students, Metaphor Analysis

GİRİŞ

Metaforlar, insanın dünyayı nasıl algıladığının, nesneler, hareketler, olaylar hakkında ne düşündüklerinin görüntüleridir (Yunusoğlu, 2003). Metaforlar, insanların belli bir olguyu başka bir olguyla görmesini sağlayan zihinsel modellerdir (Saban, 2008a). Metafor, anlamın bir şeyden diğerine aktarılmasıdır (Nikitina ve Furuoka, 2008). Sözcüklerde "mecaz" biçiminde belirtilen bilgilerle ilgili olan metafor, herhangi bir şeyin ya da olayın karşılaştırılabileceği başka bir şeyden söz ederek betimlenmesidir (Günay, 2007). Aristo'dan bu yana pek çok retorikçinin ve şiir teorisi üzerinde çalışanın dikkatini çekmiş olan metafor son zamanlarda dilbilim teorisi ile ilgilenenlerin ve eğitimbilimcilerin dikkatini çekmiştir. Metaforların bilinçaltında gizlenmiş duygu ve düşüncelerin yansıtılmasında önemli bir yeri vardır, çünkü metaforlar birtakım tabulardan ve yasaklardan doğmuştur.

Kişiler gerek kendi duygu ve düşüncelerini betimlerken, gerekse karşısındaki duygu ve düşüncelerini betimlerken sıklıkla metaforlara başvurur (Geçit ve Gençer, 2011). Bu yüzden kişilerin görüşlerinin belirlenmesinde, hayata bakış açılarının ortaya çıkarılmasında metaforik düşüncenin çok büyük önemi vardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeyle ilgili algılarına çeşitli yollarla ulaşılabilir. Bu yollardan en etkili olanı da onların metaforik düşünce arka planlarına odaklanmaktır.

Literatüre bakıldığında konuyla ilgili birçok farklı çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında ilköğretim birinci kademe öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının "okul" kavramına (Saban, 2008a); ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin "okul" kavramına (Cerit, 2006); ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarının "okul" kavramına (Mahlios ve Maxson, 1998); öğretmen adayların "öğretmen" kavramına (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006); birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin "öğretmen" kavramına (Aslan, 2013); ilköğretim birinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin "bilgi" kavramına (Saban, 2008b); öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin "öğretmen" kavramına (Cerit, 2008); ilköğretim öğrencilerinin "Sosyal Bilgiler" kavramına (Güven ve Güven, 2009); sınıf öğretmenliği 1. Sınıf öğrencilerinin "coğrafya" kavramına (Geçit ve Gençer, 2011); ilköğretim öğrencilerinin "dünya" kavramına (İbret ve Aydınözü, 2011); ortaöğretim öğrencilerinin "İnternet" kavramına (Şahin ve Baturay, 2013); Tarih öğretmeni adaylarının "Tarih öğretmenliği" kavramına (Özbaşı ve Aytekin, 2013); Eğitim Fakültesinde öğretmen adaylarının "üniversite hocası" kavramına (Tortop, 2013); İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına (Seferoğlu, Korkmazgil ve Ölçü, 2009); ilköğretim öğrencilerinin "doğa" kavramına (Kahyaoğlu, 2015); okul öncesi öğretmen adaylarının "okul yöneticisi" kavramına (Zembat vd., 2015); ilkokul öğrencilerinin "ilkokuma ve yazma" kavramına (Kırmızı ve Çelik, 2015); Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin "yazı yazma" kavramına (Tiryaki ve Demir, 2016); Türkçe öğretmeni adaylarının "eleştirel yazma" becerisine (Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013); beşinci sınıf öğrencilerinin "yazma" kavramına (Erdoğan ve Erdoğan, 2012); 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin "sosyal bilgiler" kavramına (Akengin ve Kafadar, 2016) ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir.

Türkçeye yönelik olarak yapılan araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının "Türkçe" kavramına (Pilav ve Elkatmış, 2013); Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin "Türkçe" kavramına (Sevim, Veyis ve Kınay, 2012); beşinci sınıf öğrencilerinin "Türkçe" dersine (Akkaya ve Karadağ, 2012); Türkçe öğretmen adaylarının "Türkçe öğretmeni" kavramına (Aydın ve Pehlivan, 2010); İsveç'te yaşayan Türklerin "Türkçe" (Kolaç ve Aynal, 2015) kavramına yönelik metaforik algıları üzerine çalışmışlardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yapılan çalışma ise Akkaya (2013)'nın Suriyeli mültecilerin Türkçe algılarını ortaya koymaya yönelik çalışmasıdır. Akkaya (2013)'nın çalışmasında katılımcı grup Suriyeli mültecilerle sınırlandırılırken, bu çalışmanın katılımcıları Erasmus Programı kapsamında Avrupa ülkelerinden Türkiye'ye gelen lisans öğrencilerinden oluşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye yönelik olarak ürettikleri metaforların aynı zamanda onların Türkçeye bakış açıları hakkında ipucu vereceği düşüncesi de araştırmanın desenlenmesinde etkili olmuştur. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 80 kişinin katılımıyla

gerçekleştirilen araştırmanın verileri temel veri toplama aracı olan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Bu tür veri analizlerinde anlamları ortaya çıkarmak esastır. (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 72). Bulgular frekansları tablolar şeklinde sunulmuştur.

Katılımcıların Özellikleri

Erasmus Programı kapsamında Türkiye'deki çeşitli üniversitelere gelen Erasmus öğrencileri için üniversitelerde açılan yüz yüze Türkçe derslerinin dışında öğrencilerin ödev takibi, ders malzemelerini edinme vb. amaçlarla dersi yürüten öğretim elemanı tarafından sosyal medyada gruplar kurulmaktadır. Çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bu gruplara üye olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 80 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 20'dir. 54 kadın, 26 erkekten oluşan katılımcıların tamamı lisans öğrencisidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümünde ise "Türkçe öğrenmek…….gibidir, çünkü**……..**" cümlesine yer verilmiş ve cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Böylelikle Erasmus öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye ilişkin sahip oldukları metaforlar belirlenmiş daha sonra da bu metaforlar kavramsal kategorilere ayrılarak Erasmus öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik metaforik algıları tespit edilmiştir.

Verilen cümlede; metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki benzerliği daha açık bir şekilde çağrıştırmak amacıyla "gibi", yapılan benzetmede neden üretilmesine zemin hazırlamak için de "çünkü" ifadelerine yer verilmiştir (Saban, vd.,2006).

Araştırmanın güvenirliğini gerçekleştirmek amacıyla, katılımcıların tamamladıkları cümleler araştırmacılar ve alandan iki uzman tarafından incelenerek "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır:

P (Uzlaşma Yüzdesi) = [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] x 100

Bu hesaplama sonucunda P = 92 değeri bulunmuş ve araştırma güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama formlarının katılımcılar tarafından doldurulmasından sonra, metaforların analizi ve yorumlanması süreci başlamıştır. Bu süreç; adlandırma, sınıflandırma, kategorilerin geliştirilmesi ve nicel verilerin analizi aşamalarından oluşmuştur. Adlandırma aşamasında katılımcıların ürettikleri metaforlar listede alfabetik olarak sıralanmıştır.

Bu aşamadan sonra sınıflandırma aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada; "metafor analizi" (Moser, 2000) ve "içerik analizi" (Yıldırım ve Şimşek, 2005) teknikleri kullanılarak her metafor sınıflandırılmış ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri/farklılıkları bakımından analiz edilmiş ve 64 metafora ulaşılmıştır. Kategorilerin geliştirilmesi aşamasında veriler yeniden gözden geçirilmiş ve her bir metafor için onu en iyi temsil ettiği varsayılan metafor

kategorileri belirlenmiştir. Elde edilen bireysel metafor ifadelerinden yola çıkılarak metaforlar dokuz kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla oluşturulan kavramsal kategoriler başlıkları altında temsil eden metaforu yerleştirmek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla iki alan uzmanına imge ve kategorilerin olduğu liste verilmiş, kontroller sağlanmıştır. Ardından her bir metafor için frekans (f) ve yüzdeler hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Erasmus öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye yönelik oluşturdukları metaforlar tablolar halinde sunulmuş ve bulgular; üretilen metaforlar ve kavramsal kategoriler olmak üzere iki alt başlık halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Üretilen Metaforlar

Elde edilen bulgulara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik ürettikleri metafor sayısı 64'tür. Tablo1'deki metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiş, frekansları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1

Erasmus Öğrencilerinin "Türkçe Öğrenme"ye Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Kod	**Metaforun Adı**	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Anadilim	1	1.25
2	Anasınıfına geri dönmek	1	1.25
3	Arapça	1	1.25
4	Arkeolojik kazı	1	1.25
5	Âşık olmak	2	2.5
6	Aşk	1	1.25
7	Avrupa'yı ve Orta Doğu'yu keşfetmek	1	1.25
8	Ayran	1	1.25
9	Bal	1	1.25
10	Başka bir gezegene seyahat etmek	1	1.25
11	Bisiklet	1	1.25
12	Bulmaca	2	2.5
13	Büyükanne, büyükbaba	1	1.25
14	Çince öğrenmek	1	1.25
15	Çölde yürümek	1	1.25
16	Dağ	2	2.5
17	Dağın üstüne yürümek	1	1.25

18	Dağlara tırmanmak	1	1.25
19	Deniz	2	2.5
20	Eğlenmek	3	3.75
21	Futbol oynamayı öğrenmek	1	1.25
22	Görev	1	1.25
23	Güzel bir seyahat	2	2.5
24	Güzel bir şarkıyı öğrenmek	1	1.25
25	Hayat	2	2.5
26	Hayat yolunda ışık	1	1.25
27	Heyecan	1	1.25
28	Hiç bitmeyen öykü	1	1.25
29	İnsan	1	1.25
30	Kaleydoskop	1	1.25
31	Karamelli şeker	1	1.25
32	Kız arkadaş	1	1.25
33	Kokonat yemek	1	1.25
34	Korku filmi	1	1.25
35	Lego oynamak	2	2.5
36	Macera	2	2.5
37	Matematik	1	1.25
38	Meydan okuma	1	1.25
39	Oyun	2	2.5
40	Pazartesi sabahı	1	1.25
41	Puzzle	1	1.25
42	Rüya	1	1.25
43	Satranç oynamak	1	1.25
44	Saz çalmak	1	1.25
45	Sihirli küp	1	1.25
46	Son ilişkim	1	1.25
47	Sonsuz bir denize açılmak	1	1.25
48	Spor yapmak	1	1.25
49	Su	1	1.25
50	Su içmek	1	1.25
51	Sürpriz	1	1.25
52	Şarkı	1	1.25
53	Şarkı söylemek	3	3.75
54	Şekersiz siyah çay içmek	1	1.25

55	Şelale	1	1.25
56	Şiir	1	1.25
57	Taş	1	1.25
58	Tavla oynamak	1	1.25
59	Trenle gitmek	1	1.25
60	Türkiye'yi keşfetmek	1	1.25
61	Yapıştırıcı	1	1.25
62	Yemek pişirmeyi öğrenmek	1	1.25
63	Yeni bir dünya keşfetmek	4	5
64	Yeni bir hikâye	1	1.25
	Toplam	**80**	**100**

Tablo1'e göre, en fazla üretilen metafor *yeni bir dünya keşfetmek'*tir. Avrupalı öğrenciler için Türkiye ayrı bir dünya gibidir, Türkiye'yi diğer ülkelerden farklı bir yerde görmektedirler. Bu, katılımcılar tarafından olumlu anlamda üretilmiş bir metafordur. Ardından *eğlenmek* ve *şarkı söylemek* metaforları diğer metaforlara oranla daha sıklıkla üretilmiştir. Eğlenmek metaforu daha çok katılımcıların Türkçeye olan olumlu tutumlarından ziyade eğlence kavramına bakış açılarının yeni bir dil öğrenmeyi de içine aldığını göstermektedir. *Şarkı söylemek* metaforunun frekansı 3'tür. Ancak 2'si olumlu iken, 1'i olumsuz kategori altında ele alınmaktadır. Türkçenin şiirsel bir dil olmasından kaynaklı olarak olumlu bir biçimde şarkı söylemeye benzetilirken, şarkının duygusu bilinmediğinde kulağa kabaca ve aptalca geldiği biçiminde olumsuz tutumla açıklanmıştır. *Âşık olmak, bulmaca, dağ, deniz, güzel bir seyahat, hayat, lego oynamak, macera, oyun* metaforlarının frekansları 2'dir. *Âşık olmak* metaforunun 1'i olumlu iken diğeri olumsuz kategori altında incelenmiştir. Üretilen *hayat* metaforunun her ikisi de olumsuz tutum göstermektedir. Üretilen diğer metaforlara 1'er kez rastlanmıştır. Katılımcılar tarafından *arkeolojik kazı, son ilişkim, satranç oynamak, saz çalmak, tavla oynamak* gibi metaforların üretilmesi özelde Erasmus öğrencilerinin, genelde ise insanoğlunun metafor geliştirirken yakın çevresindeki somut etkinliklerden yola çıktığını göstermektedir.

Kavramsal Kategoriler

Üretilen 64 metafor, 9 kavramsal kategori altında temsil edilmektedir. Bu kategoriler şu başlıklar altında toplanmaktadır: ahenk, bilgi edinme, değer verme, dil yapısı, diller arası etkileşim, dilsel farklılık, iletişim, sözvarlığı, olumsuz tutum. Bu kategorileri temsil eden metaforlar, frekansları, yüzdeleri ve açıklamaları Tablo2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Oluşturulan Metaforların Kategorileri

Kategori	Metafor	(f)	(%)	Açıklama
Ahenk	Şarkı söylemek	2	2.5	Çok şiirsel bir dil.
	Güzel bir şarkıyı öğrenmek	1	1.25	Çok melodik.

Bilgi Edinme	Yeni bir dünya keşfetmek	4	5	Ülkeyi, insanları, kültürü öğreniyorsun
	Başka bir gezegene seyahat etmek	1	1.25	Başka bir dünya için size bilet verir.
	Trenle gitmek	1	1.25	Daha çok şey görüyorsun.
	Hayat yolunda ışık	1	1.25	Yolumuzu daha iyi görüyoruz.
	Güzel bir seyahat	2	2.5	Diğer kültürleri öğreniyorum.
	Şelale	1	1.25	Daha fazla şey öğreniyorsunuz.
	İnsan	1	1.25	Bir dil bir insan, iki dil iki insan.
Değer Verme	Âşık olmak	1	1.25	Çok mutluluk veriyor
	Bal	1	1.25	Öğrenirken insan mutlu oluyor
	Spor yapmak	1	1.25	Kafam çalışıyor
	Eğlenmek	3	3.75	Dil öğrenmek güzeldir
	Anadilim	1	1.25	Anadilime çok yakın
	Macera	1	1.25	Çok heyecanlı
	Futbol oynamayı öğrenmek	1	1.25	Eğleniyorsunuz
	Son ilişkim	1	1.25	Öğrendiğimde ayrılmak istemedim.
	Anasınıfına geri dönmek	1	1.25	Her ders çok eğlenceli
	Aşk	1	1.25	Fazla fazla istersiniz
	Saz çalmak	1	1.25	Kuralları öğreniyorsun, sonra kalbine göre çalıyorsun.
	Oyun	2	2.5	Eğlenceli
	Kokonat yemek	1	1.25	Dışı sert ama içine bakınca tatlı ve lezzetli
	Sihirli küp	1	1.25	Kısa zamanda doğru parçayı bulmak istiyorsun.
	Tavla oynamak	1	1.25	Kuralları bilmiyorum ama oynamayı seviyorum
	Kaleydoskop	1	1.25	Berraklığı ile sınırsız bir genişlemeye sahip
	Yeni bir hikâye	1	1.25	Yeni şeyler buluyorsun ve sonunda onları karıştırıyorsun yeni bir öykü yaratıyorsun
	Bisiklet	1	1.25	Nasıl kullanacağını biliyorsan kolay.
	Bulmaca	2	2.5	Eğlenceli ama zor
	Kız arkadaş	1	1.25	Onu sevmek zorundasın
	Şarkı	1	1.25	Çok heyacanlandırıcı
Dil Yapısı	Sürpriz	1	1.25	Gramer sürprizleri ve istisnaları asla bitmez
	Deniz	2	2.5	Ne kadar dibe gidersen anlarsın ki o kadar büyük ve derin.
	Satranç oynamak	1	1.25	Matematiksel bir dil
	Lego oynamak	2	2.5	Köke ekler getiriyorsun
	Şiir	1	1.25	Açıklaması kolay
	Yemek pişirmeyi öğrenmek	1	1.25	Hem kolay hem zor
	Su	1	1.25	Su içmek kadar kolay

	Su içmek	1	1.25	Çok kolay
	Yapıştırıcı	1	1.25	Her zaman farklı ekleri yapıştırıyorsun.
	Arkeolojik kazı	1	1.25	Karışık ekleri yavaş yavaş anlıyorsun.
Diller Arası Etkileşim	Avrupa'yı ve Ortadoğu'yu keşfetmek	1	1.25	Birkaç yabancı dile sahip
	Arapça	1	1.25	Çok fazla benzer sözcük var
Dilsel Farklılık	Rüya	1	1.25	Çok ilginç bir dil
	Meydan okuma	1	1.25	Benzer bir dil bilmiyorum
	Dağ	2	2.5	Farklı bir dil yapısına sahip
	Heyecan	1	1.25	Çok farklı bir dil
	Macera	1	1.25	Çok farklı bir dil
İletişim	Matematik	1	1.25	Pratik yapmak lazım.
	Türkiye'yi keşfetmek	1	1.25	Dili iyi bildikçe kültürü ve insanları daha iyi anlıyorsunuz.
Sözvarlığı	Sonsuz bir denize açılmak	1	1.25	Çok eşanlamlı sözcük var.
	Hiç bitmeyen öykü	1	1.25	Her zaman bir benzerini söyleyebiliyorsun.
Olumsuz Tutum	Hayat	2	2.5	Hayat zordur
	Çince öğrenmek	1	1.25	Çok zor
	Dağın üstüne yürümek	1	1.25	Zor bir dil
	Dağlara tırmanmak	1	1.25	Kolay değil, zamanla daha zorlaşıyor
	Şekersiz siyah çay içmek	1	1.25	Biraz acı, yutması zor
	Korku filmi	1	1.25	Çok zor
	Ayran	1	1.25	İçilemeyecek kadar zor
	Taş	1	1.25	Zor geliyor
	Çölde yürümek	1	1.25	Çok zor
	Görev	1	1.25	Uğraşırken yaşayıp yaşamayacağını bilmiyorsun
	Pazartesi sabahı	1	1.25	Neler olacağını bilmiyorsun
	Şarkı söylemek	1	1.25	Duyguyu bilmediğince kaba ve aptalca
	Büyükbaba ve büyükanne	1	1.25	Teknolojiyi pek çok kere öğretiyorsun ama hiçbir zaman anlamıyorlar
	Âşık olmak	1	1.25	Kafayı yedirtiyor
	Puzzle	1	1.25	Bir gün doğru parçayı buluyorsun ertesi gün kaybediyorsun
	Karamelli şeker	1	1.25	
	Toplam	**80**	**100**	

Tablo 2'de katılımcılar tarafından üretilen metaforlar 9 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Aynı metaforların farklı kategorilerde yer aldığı da görülmüştür. Söz gelimi, *şarkı söylemek* metaforu açıklamasına göre "ahenk" kategorisi ve olumsuz tutum kategorisi altında incelenmiştir. Oluşturulan ahenk kategorisi altında katılımcılar *şarkı söylemek, güzel bir şarkıyı öğrenmek* metaforlarını üreterek Türkçenin şiirsel ve melodik bir dil olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yeni bir dünya keşfetmek, başka bir gezegene seyahat etmek, trenle gitmek, hayat yolunda ışık, güzel bir seyahat, şelale ve insan metaforları "bilgi edinme" kategorisi altında incelenmiştir. Avrupa kültüründen ve yaşam tarzından farklı bir kültüre ve yaşam tarzına sahip olan bir kültürü, milleti tanıdıklarını, öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla Türkçe aracılığıyla kendi kültürleriyle karşılaştırma yapabilecekleri yeni bir kültürü tanıma fırsatı elde ettiklerini dile getirmişlerdir.

Katılımcılar "değer verme" kategorisi altında çok çeşitli metaforlar geliştirmişlerdir. *Bal, kokonat yemek* gibi tatlı ve lezzetli yiyeceklerle ifade etmişler. *Aşk, aşık olmak, son ilişkim, kız arkadaş* gibi olumlu metaforlar geliştirerek sevgi ve mutluluk kavramlarıyla açıklamışlardır. Bu kategoride kullanılan diğer metaforlarla da Türkçenin çok heyecan verici ve eğlenceli bir dil olduğunu ifade etmişlerdir.

Evrensel kuralların dışında her dilin kendine özgü kuralları vardır. Dil yapısı kategorisi altında üretilen *şiir, su, su içmek* gibi metaforlar ile Türkçenin kolay bir dil olduğunu belirtmişlerdir. *Yapıştırıcı, lego oynamak, arkeolojik kazı* gibi metaforlar aracılığıyla Türkçede ek sisteminin olduğunu köke sürekli çeşitli eklerin geldiğini ifade etmişlerdir. Sürpriz metaforuyla dilbilgisi kurallarında her zaman istisnai bir ek ya da sözcüğün var olabildiği ve satranç oynamak metaforuyla da Türkçenin matematiksel bir dil olduğunu dile getirmişlerdir.

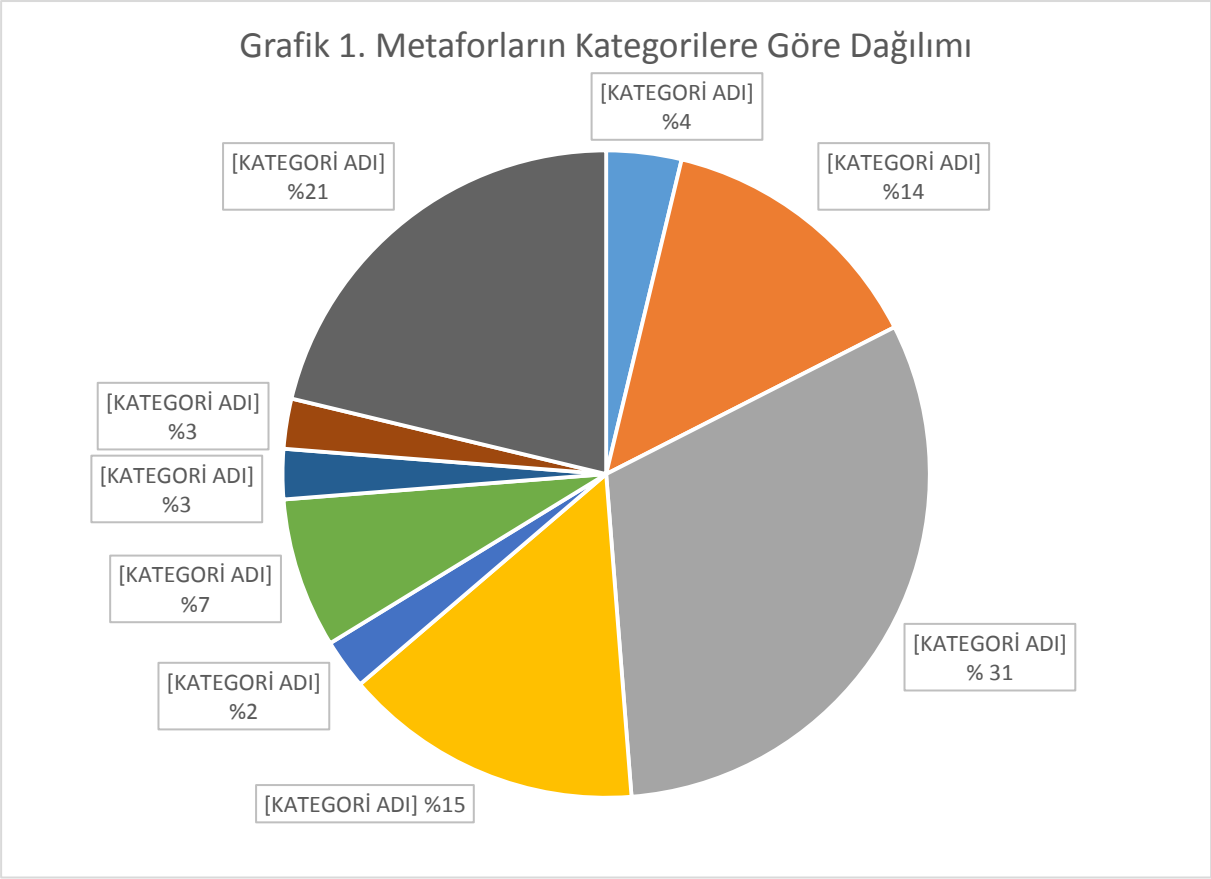
Hemen hemen her dilin başka bir dille etkileşimi görülür. Her dilde az veya çok ölçüde ödünç sözcükler ya da yakın sözcükler bulunur. Türkçede diğer dillerle etkileşim içinde olduğu için benzerliklerin, yakınlığı görülmesi çok doğaldır. Türkçede Arapça sözcüklerin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Türkçenin sadece Doğu kökenli diller ile değil, aynı zamanda Batı kökenli dillerle de etkileşim içinde olduğu bilinmektedir. Katılımcılar Türkçenin içerisinde Arapçayla çok benzer sözcükler olduğunu, aynı zamanda birkaç yabancı dile sahip olduğunu belirterek *Avrupa'yı ve Ortadoğu'yu keşfetme*ye benzetmişlerdir.

"Dilsel farkındalık" kategorisi altında *rüya, meydan okuma, dağ, macera ve heyecan* metaforlarıyla Türkçenin diğer dillere hiç benzemediğini, tamamen farklı bir dil olduğunu belirterek Türkçenin bireysel farklılığını dile getirmişlerdir.

Katılımcıların ürettikleri *matematik* ve *Türkiye'yi keşfetmek* metaforları iletişim kategorisi altında toplanmıştır. Matematik nasıl uygulama yapılmadan geliştirilemezse, dil de kullanılmazsa geliştirilemez. Kullanım da insanlarla iletişime geçmek ile mümkün olacaktır. Aynı zamanda dili iyi bilmek ve kullanmak insanları, kültürü ve ülkeyi daha iyi tanımanıza aracı olacaktır.

Katılımcılar Türkçenin sözvarlığının çok zengin olduğunu, eşanlamlı sözcüklerin çok fazla olduğunu ve her zaman bir benzerini söyleyebilecek kadar geniş bir sözcük yelpazesine sahip olduğunu *sonsuz bir denize açılmak, hiç bitmeyen öykü* metaforlarıyla açıklamışlardır.

Olumsuz tutum kategorisi altında; *hayat, Çince öğrenmek, dağın üstüne yürümek, dağlara tırmanmak, şekersiz siyah çay içmek, korku filmi, ayran, taş, çölde yürümek, görev, pazartesi sabahı, şarkı söylemek, büyükbaba ve büyükanne, âşık olmak, puzzle, karamelli şeker* gibi metaforlar kullanılmıştır. Olumsuz tutumun daha çok Türkçenin öğrenilmesi zor bir dil olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Erasmus Programı çerçevesinde gelen öğrencilerin hepsinin anadilleri Avrupa dilleri olmasından dolayı öğrencilerin Türkçeye karşı olumsuz tutumları daha çok Türkçenin yapısal zorluğundan kaynaklıdır. Burada öğrencilerin birinci dillerinin etkisi açıkça görülmektedir.



Grafik 1'de metaforların kategorilere göre dağılımları sunulmuştur. Buna göre, değer verme (%31) ilk sırada yer almaktadır. Ardından olumsuz tutum (%21), dil yapısı (%15), bilgi edinme (%14), dilsel farklılık (%7), ahenk (%4), sözvarlığı, iletişim (%3) ve son olarak da diller arası etkileşim (%2) gelmektedir. Değer vermenin ilk sırada, olumsuz tutumun ise ikinci sırada olması ilginç sonuçlardan biridir. Aslında Erasmus öğrencilerinin Türkçe öğrenmeye değer verdikleri ancak Türkçenin öğrenilmesinin zor bir dil olmasından dolayı da olumsuz tutum geliştirdikleri dikkati çekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan Erasmus öğrencilerinin büyük çoğunluğu, Türkçe öğrenmeyi olumlu bir tutumla algılarken, % 21'i olumsuz bir tutumla algılamaktadır. Burada anadilin etkisi görülmektedir. Erasmus öğrencilerinin anadilleri Avrupa dilleridir, dolayısıyla Türkçeden farklı bir dil yapısına sahiptir. Bunun sonucu olarak katılımcılar Türkçeyi zor bir dil olarak değerlendirmişlerdir.

Akkaya (2013)'nın çalışmasında araştırmaya katılan Suriyeli mültecilerin büyük bir çoğunluğu, Türkçeyi olumlu bir tutumla algılamaktadır. Olumsuz bir algıya sahip mültecilerin oranı oldukça düşüktür. Akkaya'nın çalışmasındaki olumsuz tutuma ilişkin bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüşmemektedir. Bu durum çalışma grubunun anadillerinden ve Türkçeye bakış açılarından kaynaklanmaktadır.

Erasmus öğrencilerinin Türkçeye karşı geliştirdikleri olumsuz tutumu değiştirmek ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini kolaylaştırmak için klasik ders anlatımdan

vazgeçerek öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak zevk alacakları Türkçe öğretim ortamlarının yaratılması ve özgün materyallerin ve programların hazırlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akengin, H., ve Kafadar, T. (2016). 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metaforları. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*. *2*(1), 33-50.

Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi.* 17(56), 179-190.

Akkaya, A. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe dersine ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri.* Rize: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen kavramı ile algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(6), 43-59

Aydin, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi (KUYEB)*.10 (3), 1293-1322.

Aydın, F. ve Eser Ünaldı, Ü. (2010). Coğrafya öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *International Online Journal of Educational Sciences.* 2(2), 600-622.

Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3), 818-842.

Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 6*(3),669–699.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6 (4), 693-712.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (21), 269-183.

Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2013). A metaphor analysis of the fifth grade students' perceptions about Writing. *Asia-Pacific Edu Res.* 22(4), 347–355.

Geçit, Y., ve Gençer, G. (2011). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi.* 23, 1-19.

Günay, V. D. (2007). *Sözcükbilime giriş***.** İstanbul: Multillingual Yayınları.

Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* Cilt 17, No 2, s. 503-512.

İbret, B. Ü. ve Aydınözü, D. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin "dünya" kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* 19(1), 85-102.

Kahyaoğlu, M., (2015). "İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*.10/11, 831-846.

Kırmızı F. ve Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 10(10), 793-816.

Kolaç, E., ve Aynal, S. (2015). İsveç'te yaşayan Türklerin Türkçeye yönelik metaforik algıları. *Journal of Academic Studies*. *17*(65).

Mahlios, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research. 29,* 227–240.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks,CA: Sage.

Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology: Method, theory, and fields of application. *Qulitative Social Research*. 1(2), 25-27.

Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). A language teacher is like... : Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Online Submission*, 5(2), 192-205.

Özbaşı, B. Ç., ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. *9*(3), 211-228.

Öztürk, Ç. (2007) Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2),s.55-69.

Öztürk, M., Alkış, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının coğrafya ile ilgili algılamaları. *İlköğretim Online Dergisi.* 8 (3),782-797.

Pektaş, M. ve Kılan, O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmen kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2).

Pilav, S., Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*. 8(4), 1207-1220.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ―öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 131-155.

Saban, A. (2008a). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 55, 459-496.

Saban, A. (2008b). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online.* 7 (2), 421-455.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice).* 6(2), ss.461-52.

Seferoğlu, G., Korkmazgil, S., Ölçü, Z. (2009). Gaining insights into teachers' ways of thinking via metaphors. *Educational Studies*. 3, 323-335.

Sevim, O., Veyis, F. ve Kınay, N. (2012). Öğretmen adaylarının Türkçeyle ilgili algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education.* Cilt 1, Sayı 1, 38-47.

Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin İnternet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi.* Cilt 21, No 1, 177-192.

Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011). Öğretmenlik ve öğretim süreci üzerine öğretmen metaforları. *2nd International Conference On New Trends In Education And Their Implications.* 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 785-794.

Tiryaki, E. N., ve Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. *13*(33).

Topçuoğlu Ünal, F. ve Tekin, T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 8(13), p. 1595-1606.

Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. *3*(2), 153-160.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yunusoğlu, K. M. (2003). *Buddhist Türk Çevresi Eserlerinde Metafor.* Ankara Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. Volume 1. 446-459.



İLKÖĞRETİMDE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Okan SARIGÖZ, Akdeniz Üniversitesi, okan.sarigoz@gmail.com

ÖZ

İlköğretimde yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların gerek telaffuzları ve kelime hazineleri gerekse de konuşabilme kabiliyetleri daha sonradan dil öğrenmeye başlayan çocuklara göre daha etkili olmaktadır. Bunun sebebi küçük yaşlarda beynin nörofizyolojik mekanizmasının çok etkili ve hızlı çalışmasından kaynaklanmaktadır. İlköğretimde çocuklara dil öğretilirken oyunlar eşliğinde öğretildiğinden hem zevk alınarak hem de unutkanlık en düşük seviyeye çekilerek öğretilmektedir. Ayrıca çocuklar ilköğretimde stres ve sıkıntı altında olmadıklarından ve öğrenmeye ön yargı ile bakmadıklarından daha hızlı öğrenmektedirler. Yapılan araştırmalarda dil gelişiminin ortalama 2 yaşlarında başladığı, ilköğretim seviyesinde çok hızlı ve etkili öğrenildiği ayrıca ortaöğretim düzeyinden sonra da öğrenmenin yavaşladığı belirlenmiştir. İlköğretimde yabancı dil öğretimi verilecek olan sınıflar ise öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik olarak düzenlenmeli ve öğretim için gerekli olan tüm materyaller bu ortamlarda devamlı hazır ve sağlam olarak bulunmalıdır. Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin 'ilköğretimde yabancı dil öğrenmenin önemi' hakkındaki görüşlerini bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında Antalya il merkezindeki devlete bağlı ilköğretim okullarındaki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan 203 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden biri olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve 20 maddeden oluşan Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması tekrardan yapılmış ve Cronbach's Alpha iç güvenirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarında; yabancı dil öğretiminin ilköğretimden itibaren ve eğitim fakültesinin dil bölümünden mezun olan öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği, özellikle ilköğretim seviyesindeki çocukların zihinleri istenilen düzeyde şekillenebileceğinden dile yatkınlıklarının da fazla olacağı, dil öğrenmenin çocukların sözel zekalarını ve anlama kapasitelerini geliştireceği, farkındalıklarını ve kelime hazinelerini arttıracağı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Yabancı dil, Dil öğretimi, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

Primary school children in need of starting to learn a foreign language pronunciation and vocabulary are more effective than the children starting to learn the language ability to speak later meetings. The reason is that the neurophysiological mechanisms of the brain at an early age is due to the very effective and fast. As with children taught in the language taught in primary school are taught in both games taking both enjoy retreating to its lowest level forgetfulness. In addition, they are not under stress and hardship of children in primary schools and they are learning to look with prejudice they learn faster. Made of language development in research that began in an average of 2 years, which is very fast and effective learning at primary level is also set to slow down after learning in secondary education. All materials necessary for the classes to be given in primary foreign language teaching should be organized for the students' interests and learning in these environments must be continuously available and secure. The aim of this study teacher of 'the importance of foreign language learning in primary schools' demographic variables are also trying to determine their views on considering. The sample of the study in the 2015-2016 academic year, depending on the Provincial Directorate of Education employees in state primary schools in the city of Antalya comprise 203 classroom teachers. In the study, which is one of the descriptive method 'General Scanning Model' is used. The validity and reliability study of the 20 substances used

in research and Necessity of Foreign Language Survey made again and Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.83. Research results; From the primary foreign language teaching and should be given by teachers who graduated from the language department of the faculty of education, particularly at primary level in the children's minds desired level would be more in the shape may wish predisposition, language learning children's verbal intelligence and will develop the capacity to understand, conclusions were reached as to increase the awareness of words and their treasures.

Keywords: Primary education, Foreign language, Language teaching, Primary teacher.

GİRİŞ

Bilginin hızla yayılması ve özellikle de farklı dillerde yayılması günümüzde en az bir yabancı dil bilme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu nedenle bireyler küçük yaşlardan itibaren çocuklarının ikinci bir dil öğrenebilmesi için büyük oranda maddi ve manevi harcama içerisine girmişlerdir. Ancak yabancı bil öğrenmenin ilk şartı ana dili iyi bilmektir. Her ne kadar yabancı dil bilmek dünyada olup biten birçok olayı takip etmek veya her alandaki gelişmelerden anında haberdar olmak gibi avantajları olsa da ana dille eğitim yapılmasının da birçok önemli vardır. Demirkan, (2008)'a göre ana dilde eğitimin sebepleri arasında kişinin duygularını ve düşüncelerini en iyi şekilde anadilinde ifade etmesi, bireyin kendi anadilini çok iyi öğrenmesi ve onun ileride öğrenmek isteyeceği yabancı dili de çok iyi öğrenmesi gibi sebepler sayılabilir. Anşin, (2006: 9)'e göre ise çocuğun erken yaşlarda yabancı dil öğrenme gerekliliğini temellendirecek birçok neden vardır. Bu nedenler arasında ilk iki sırayı, yabancı dil öğrenme olgusunun çocuk üzerinde düşünsel gelişim olarak olumlu sonuçlar vermesi ve çocuğun zihinsel gelişimi almaktadır.

Küçük yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenmenin çocuğa faydaları arasında ezber kabiliyetini geliştirmesi, fikir yürütmeyi geliştirmesi, hitap etme yeteneğini geliştirmesi, kelime hazinesini geliştirmesi, sosyalliği arttırması, iletişim kurma kabiliyetini geliştirmesi gibi bir çok etken sayılabilir. Anşin, (2006)'e göre de erken yaşta yabancı dil öğretimi çocukta düşünmeye yönelik kıvraklığı, esnekliği, dinleme yetisini, dinleme hassasiyetini, anadilinde anlama kabiliyetini ve insanlarla daha kolay iletişim kurma olanağını geliştirir.

İlk olarak da yabancı dil eğitimine Türk çocuklarını, yabancı bir dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak (Demircen, 1988) amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurularak 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED koleji ortaya çıkmıştır. Bu kolej 1951 –1952 öğretim yılına kadar takviyeli İngilizce dersleri yaparken, bu yıldan sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir (Çelebi, 2006).

MEB Talim Terbiye Kurulu'nun Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan 30 Mart 2000 tarih ve 32 sayılı yönergesi ile okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarının 1., 2., 3. ve 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen dersleri ve laboratuar çalışmalarının yabancı dil destekli yapılması önerilmektedir (Karabulut, 2001).

Her ne kadar uzun yıllar okullarda verilen eğitimin hem ana dilde hem de yabancı dilde işlenmesi birçok defa gündeme gelmiş olsa da halen bu durum istenilen seviyede gerçekleşmemiştir. Yabancı dille eğitimin olumlu taraflarını ve bilimsel gerekçelerini savunan bir çok eğitimci vardır. Sarıhan, (2001) yabancı dille öğretimin bilimsel gerekçelerini şöyle sıralamaktadır; Yabancı dil bilgisi turizmi geliştirir, Yabancı dil bilgisi kalkınmayı hızlandırır, Türkçe bilim dili değildir ve Batı dilleri özellikle de İngilizce uluslararası bir dil haline gelmiştir.

Alptekin, (2003)'e göre erken yaşlarda iki dilli eğitimin önemli dilsel ve bilişsel avantajları da vardır. Tek dilli eğitimden geçmiş çocuklara kıyasla iki dilli çocukların ses ayrıcalıklarına özgü duyarlılıklarındaki üstünlük, cisim isim ilişkilerini kavramada gösterdikleri sürat, problem çözümünde gerekli olan dikkat yönetimi ve denetimindeki başarı,

olguları nüanslarıyla görme yetisindeki hızlı gelişim, çok yönlü ve yaratıcı düşünce yetisindeki hızlı gelişim, girişkenlik ve konuşkanlık ile iletişimde muhatap, bağlam, konu gibi kavramların algılanmasında gösterdikleri üstün edim düzeyi bu avantajların önde gelenleridir.

YÖNTEM

Problem Cümlesi

Devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde yabancı dil öğrenmenin önemi hakkındaki düşünceleri hangi düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde yabancı dil öğrenmenin önemi hakkındaki görüşlerini bazı demografik değişkenleri de (cinsiyet, mesleki kıdem, yaş) göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Antalya ilindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri, örneklemini ise evrenden tesadüfî yöntemle seçilmiş yine Antalya il merkezindeki devlete bağlı ilköğretim okullarında görev yapan toplam 203 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; Dönger, (2016b) tarafından geliştirilmiş olan *Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi* araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik değişkenlere bağlı olarak anket maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada ikili değişkenlerde t testi, üçlü veya daha fazla değişkenli gruplarda Anova testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anketlerdeki tüm likert sorular; 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde puanlanmıştır. Veriler yorumlanırken anlamlılık düzeyi ($p<0,05$) alınmış ve araştırma verileri bu anlamlılık düzeyine göre yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan anket maddelerinin seçenek aralıkları ve genel değerlendirmesi hesaplanarak aşağıda gibi belirlenmiştir (Dönger, 2016a; Dönger, 2016b; Özkartal, 2016a; Özkartal, 2016b).

$$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5-1}{5} = 0.8$$

SA: Seçenek Aralığı
EYD: En Yüksek Değer
EDD: En Düşük Değer
SS: Seçenek Sayısı

1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum
1.81 - 2.60: Katılmıyorum
2.61 - 3.40: Kararsızım
3.41 - 4.20: Katılıyorum
4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Karasar, (2010: 77)'a göre Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili demografik verilere, araştırmada kullanılan anketle ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo. 1
Sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri yanıtların cinsiyet değişkenine göre t- testi analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Kadın	100	80.530	8.501	201	2.527	.012
Erkek	103	77.418	9.030			

p< 0.05

Tablo 1'deki verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri yanıtların analiz sonuçlarından yabancı dilin gerekliliği hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında, istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ($t_{(2.527)}$, $p_{(.012)}$; $p<0.05$) –t testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir.

Tablo. 2
Sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri yanıtların mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 1-10 yıl	103	78.97	10.47	G.arası	1.41	2	.71	.009	.991	
2) 11-20 yıl	73	79.00	07.12	G.içi	15962.10	200	79.81			
3)21-üz yıl	27	78.74	06.62	Toplam	15963.51	202				
Toplam	203	78.95	08.89							

p> 0.05

Tablo 2'deki verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri yanıtların analiz sonuçlarından mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak; 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21- üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(.009)}$, $p_{(.991)}$; $p> .05$].

Tablo. 3
Sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri yanıtların yaş değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Anova)
1) 22-32 yaş	87	78.83	10.41	G.arası	39.56	2	19.78	.248	.780	
2) 33-43 yaş	84	79.39	07.99	G.içi	15923.95	200	79.62			
3)44-üz yaş	32	78.13	06.48	Toplam	15963.51	202				
Toplam	203	78.95	08.89							

p> 0.05

Tablo 3'deki verilerden, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri yanıtların analiz sonuçlarından yaş değişkenine bağlı olarak; 22-32 yaş, 33-43 yaş ve 44-üzeri yaşa sahip sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı Anova testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir [$F_{(.248)}$, $p_{(.780)}$; p> .05].

Tablo. 4
Sınıf öğretmenlerinin Yabancı Dilin Gerekliliği Anketi'ne verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ile beceri düzeyleri

YABANCI DİLİN GEREKLİLİĞİ ANKET MADDELERİ	$\overline{X}$	Beceri Düzeyi
1. Konuşma kabiliyetini geliştirir.	3.91	Katılıyorum
2. Farklı dile sahip bireylerle iletişim kurdurur.	4.12	Katılıyorum
3. Bireyi daha dikkatli yapar.	4.04	Katılıyorum
4. Yaratıcılığı arttırır.	4.07	Katılıyorum
5. Araştırma yaparken kolaylık sağlar.	4.05	Katılıyorum
6. Öğrenmeyi hızlandırır.	4.05	Katılıyorum
7. Akademik başarıyı arttırır.	3.81	Katılıyorum
8. Teknolojiyi yakından takip etmeyi sağlar.	3.93	Katılıyorum
9. Duyu organlarını daha duyarlı hale getirir.	4.14	Katılıyorum
10. Hafızayı güçlendirir.	4.02	Katılıyorum
11. Bilgi paylaşımını sağlar.	3.95	Katılıyorum
12. Öz güveni arttırır.	3.95	Katılıyorum
13. Farklı kültürleri öğretir.	3.69	Katılıyorum
14. Bireyi sosyalleştirir.	4.01	Katılıyorum
15. Bireyi motive eder.	3.95	Katılıyorum
16. Ana dilin daha iyi öğrenilmesini sağlar.	3.73	Katılıyorum
17. Unutkanlığı azaltır.	3.79	Katılıyorum
18. Ezber kabiliyetini arttırır.	3.82	Katılıyorum
19. Kelime hazinesini arttırır.	4.06	Katılıyorum
20. Fikir yürütme kabiliyetini arttırır.	3.88	Katılıyorum
Genel aritmetik ortalama: 3.948 (Katılıyorum)		

Tablo 4'de Devlete bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yabancı dilin gerekliliği anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve beceri düzeyleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yabancı dilin gerekliliği anket maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından; 9. maddenin *'Duyu organlarını daha duyarlı hale*

getirir.' ($\overline{X}$ =4.14), 2. maddenin *'Farklı dile sahip bireylerle iletişim kurdurur.'* ($\overline{X}$ =4.12), 4. maddenin *'Yaratıcılığı arttırır.'* ($\overline{X}$ =4.07) ve 19. maddenin *'Kelime hazinesini arttırır.'* ($\overline{X}$ =4.06) anketteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Anket maddelerine verilen yanıtlardan hareketle öğretmenlerin, yabancı dil öğrenmenin duyu organlarını harekete geçirdiği, farklı ülkelerde yaşayan bireylerle iletişim kurdurduğu, bireyin fikir yürütme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirdiği ve bireyin kelime hazinesini geliştirdiği öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan ve yapılan söyleşilerden anlaşılmaktadır.

Yine tablo 4'teki verilerden hareketle devlete bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yabancı dilin gerekliliği anket maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 13. maddenin *'Farklı kültürleri öğretir.'* ($\overline{X}$ =3.69), 16. maddenin *'Ana dilin daha iyi öğrenilmesini sağlar.'* ($\overline{X}$ =3.73), 17. maddenin *'Unutkanlığı azaltır.'* ($\overline{X}$ =3.79) ve 7. maddenin *'Akademik başarıyı arttırır.'* ($\overline{X}$ =3.81) maddelerinin anketteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu belirlenmiştir. Anket maddelerine verilen yanıtlardan hareketle öğretmenlerin, farklı kültürlerin tanınması, ana dilin daha iyi öğrenilmesi, unutkanlığın azalması ve bilgilerin hafızaya daha kalıcı izli olarak kaydedilmesi ve akademik başarının arttırılması gibi konularda öğretmenlerin yabancı dilin önemi hakkındaki görüşlerinin istenilen seviyede olmadığı öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle söylenebilir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevaplardan hareketle ilköğretim okullarında yabancı dilin önemi hakkındaki görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine bağlı olarak kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenleri arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Gerek araştırma sonuçlarından gerekse de öğretmenlerle yapılan söyleşilerden hareketle kadın öğretmenlerin yabancı dilin önemi hakkında erkek öğretmenlere nazaran daha hassas düşündükleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevaplardan hareketle yabancı dilin gerekliliği hakkındaki görüşlerinin *mesleki kıdem* değişkenine bağlı olarak farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerinden hareketle farklı kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin yabancı dilin önemi hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın ya da denk olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevaplardan hareketle yabancı dilin gerekliliği hakkındaki görüşlerinin *yaş* değişkenine bağlı olarak farklı yaş aralıklarına sahip sınıf öğretmenleri arasında yine anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerinden hareketle farklı yaş aralıklarına sahip sınıf öğretmenlerinin yabancı dilin önemi hakkındaki görüşlerinin birbirine yakın ya da denk olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarından; *yabancı dil öğrenmenin duyu organlarını harekete geçirdiği, farklı ülkelerde yaşayan bireylerle iletişim kurdurduğu, bireyin fikir yürütme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirdiği ve bireyin kelime hazinesini geliştirdiği* fikrine sahip maddelerin anketteki en

yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Anket maddelerinden hareketle sınıf öğretmenlerinin yabancı dilin önemi ile ilgili olarak duyu organlarını geliştirme, iletişim kabiliyetini geliştirme, fikir yürütme ve kelime hazinesini geliştirme gibi konuları önemsedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarından; *farklı kültürlerin tanınması, ana dilin daha iyi öğrenilmesi, unutkanlığın azalması ve bilgilerin hafızaya daha kalıcı izli olarak kaydedilmesi ve akademik başarının arttırılması* gibi maddelerin anketteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu belirlenmiştir. Anket maddelerinden hareketle sınıf öğretmenlerinin yabancı dilin önemi ile ilgili olarak daha yüzeysel ve daha basit düzeyde düşündükleri öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri yanıtlardan hareketle anketin genel aritmetik ortalamasının beklenen (Kesinlikle Katılmıyorum) beceri düzeyinden daha düşük seviyede (Katılmıyorum) olduğu belirlenmiştir. Anket maddelerine verilen yanıtlardan ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden hareketle öğretmenlerin öğrenci seviyelerini düşünerek anket maddelerini yanıtladıkları bu nedenle anketin genel ortalamanın düşük olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Yabancı dilin önemi günümüzde gittikçe artmaktadır. Çağımızda her bireyin en az bir yabancı dil bilmesi istenmektedir. Yaş ilerledikçe öğrenme zorlaştığından yabancı dil öğrenmeye de en erken dönemde yani öğrenciler daha ilköğretim seviyesindeyken başlanmalıdır. Bu nedenle gerek öğretmenler gerekse de öğrenciler öncelikle en az bir yabancı dil bilme konusunda daha bilinçli hale getirilmelidir.

İlköğretimde okuyan öğrencilere yabancı dil öğretebilmek için en kolay, basit ve en etkili öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu nedenle ilköğretimde yabancı dil dersi verecek olan öğretmenler hem alanlarında hem de pedagoji konusunda iyice uzmanlaşmış öğretmenler olmalıdır.

Öğretmenlerin yabancı dil derslerini etkili bir şekilde işleyebilmeleri için derslerde öğrenme ve öğretim için gerekli olan tüm materyaller derslerde hazır bulunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yabancı dil derslerini uygulamalı ve etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her okulda en az bir yabancı dil laboratuarı bulunmalıdır.

KAYNAKÇA

Alptekin, C. (2003). *Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları.* Ankara: Özyurt Matbaacılık.

Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6: 9-20.

Çelebi, M. D. (2006), Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21: 286-307.

Sarıhan, Z. (2001). *Yabancı dille eğitime hayır.* Öğretmen Dünyası Özel Eki, Ankara: Tekışık Yay.

Demircen, Ö. (1988). *Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirkan C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.

Dönger, A. (2016a). Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Dönger, A. (2016b). Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin yabancı dilin gerekliliğine ilişkin görüşleri. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* 5-8 Mayıs, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karabulut, Ö. (2001). Yabancı dille eğitim yıkımdır. http://kaplanx.8k.com/ybncdil.htm adresinden 25.05.2016 tarihinde alınmştır.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özkartal, Z. (2016a). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde sanat eğitiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* 1-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Özkartal, Z. (2016b). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretimde verilen sanat eğitimine yönelik analitik bir çalışma. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,* 1-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.



THE IMPACT OF PROJECT FAIRS ON STUDENTS' PERCEPTIONS AND SUCCESS

Sabriye ŞENER, Muğla Sıtkı Kocman University, Muğla, sabriyesener@mu.edu.tr

Emine SAYAR, Ministry of Education, Muğla, eesayarsargo@hotmail.com

Abstract

This study aims to explore the impact of fairs and projects on students' perceptions regarding learning English. It also examines the role of these projects on students' language development, experience and success. The project participants consist of 10 students, 6 males and 4 females, between the ages of 10-13, with an average of 12. The data were gathered through semi-structured interviews with students, who were studying at a village elementary school in Mugla in the winter term of 2014-2015 educational year. A mixed research design was employed. In addition to the qualitative data, the average success grades of the students before and after the participation in the project were also elicited from the system of the Ministry of Education with the permission of the families and the directorate of National Education. In order to get the results based on the interviews with the participants, a content analysis was conducted with an inductive approach. It was revealed that students developed positive attitudes towards the English course, and also an increase in the success of the participants was observed.

Key words: Project-based learning, Project fairs, Attitude, Foreign language learning.

Introduction

Project-based learning is a teaching approach that engages students in sustained, collaborative real-world investigations. Projects are organized around a driving question, and students participate in a variety of tasks that seek to meaningfully address this question so it can be inferred that it is a method letting students take control of their learning in a guided environment. It gives opportunities for student centered and student driven learning course frames. According to the scholars, project-based learning has its roots in experiential education and the philosophy of John Dewey (Marx et al., 1994).

John Thomas (2000, p.1) defines Project based Learning(PBL) as "complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations".

Project based learning (PBL) is considered to be one the best ways to involve students in classes and on topic but how should teachers use this method in language learning classes to get the best results still remain a hot topic to search on and it needs to be analysed through the eyes of students and their teachers. However, it is important that PBL has to be well-designed. Firstly the instructors need to be well-trained in organising, tracing and supporting

students and providing resources and vocabulary. Teachers should also be informed about the progress assessment (Jogthong, 2011).

A review of current research in the field reveals the role and benefits of projects on foreign and second language learners. Couto (2011) in his study asserts that the more students get involved in their own work, the more students' motivation is increased. It means that, teachers are involved in every part of the project based learning activities not only by being critical in setting learning goals and designing assessment tasks which provide evidence of student learning, but also in being a good resource of feedback to convey objectives. In his paper Larsson (2001) tries to find an answer to the question whether PBLcan be used as an alternative approach to language education or not. He concludes that applyin PBL to language education would be a challanging task for those who attempt to use it and suggests that PBL is more suitable for disciplines close to the real world and everyday life. He also criticizes that the effect of PBL in language learning and its results in affection on students have been ignored. As a result it is expressed that PBL might indeed be beneficial in a language classroom, especially if integrated with other, non-language disciplines.

There is also some research on projects' impact on students' success and attitude change in different contexts (Baş, 2011; Nassir, 2014; Karadeniz et al., 2012). In a Turkish context, Baş (2011) investigated the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. The results of the research showed that there was a significant difference between the attitude scores of the experimental group and the control group on favor of the experimental group. The study also revealed that the students who had project-based learning experience were more successful than those who did not have experience. In a different study, Karadeniz et al., (2012) investigated the impact of projects on students in the subject of Social Studies and concluded that most of their students were positively impacted by these fairs, and developed positive attitudes, feelings and gained experience at the end of the project fairs. Similarly, Nassir (2014) by employing an experimental design aimed to investigate the effect of project–based learning strategy on developing student achievement level in English in a Palestine context. He tried to measure the effect of the project–based learning strategy on the students' attitudes towards English. The results of the study revealed that the students treated with project based instruction scored better in their exams and also had more positive attitudes to learn English and use it in the classrooms.

When the current studies were examined there was little information about the perceptions of the students and feelings in a deeper sense about themselves and the experience they had in the whole process. This study gives a better understanding of student feelings and perceptions of their attitudes by the help of individual interviews. The main aim of this research is to find out the impact of fairs and projects on the attitudes and succees of students in English classes. In order to achive this aim the following research questions were posed:

RQ1. What is the impact of English project fairs on students' perceptions?

RQ2. What is the effect of project fairs on students' success?

Method

In this study a mixed research design was employed in order to determine the role of designing projects on students' perceptions and success.

Participants and Setting

The data were gathered from the participants of a state school in the winter term of 2014-2015 educational year. The participants of the reasearch were 10 students from the 5th, 6th and 7th grades of a village elementary school in Muğla. They included 4 girls from 7th graders, ages between 12-13, and 3 boys from 6th graders ages between 11-12 and 3 boys from 5th graders between the ages of 10-11. They volunteered to take part in the 4006 Fair project which was held by the school administration. The participantss studying in the 5th and 6th classes have 3 hours of English and 7th graders have 4 hours of English every week. They all started learning English in the 4th grade and started their educational life at the same state school. The coursebooks they follow are provided by the Turkish Government at the beginning of the educational year as free of charge.

Instruments

The data for this case study were gathered by means of semi-structured interviews. 5 open-ended questions were developed with the contribution of the experts in the field and colleaques from different schools. The questions demanded answers about, how they felt on the process, how their reflections on other subjects were, their best and worst memories of that day, their realisation of their needs or deficienciesand if they wanted to do it again.During the interviews, each student was asked the same open-ended questions individually in their target language due to their low level of English. The reason to choose this technique is that the students, who attended the projects in English, were few and the best way to gather information on their perceptions was asking open-ended questions individually. It was aimed to get a deeper understanding of their opinions. The semi-structured interview questions are below:

1-Could you please state your feelings about the process of your English Project experience?
2-What was the most enjoyable part of the Project and Why?
3-What was the most difficult part of the process and Why?
4-What do you think you improved in English?
5-Would you like to attend in another fair with an English Project in the future? Why?

In addition to the qualitative data, the average success grades of the students before and after the participation in the project were also elicited from the system of the Ministry of Education (2014-2015). All the qualitative and quantitative data were elicited after getting the formal permission from the Directorate of the Ministry of National Education in the city.

Process of the Project Fair

The first step to prepare for the fair was application process of standards for Tübitak 4006 Fair Fondation, which is a formal foundation supported by the Ministry of Education and supplies help and fund for fairs to be held in schools . After the application for the Fair was accepted by the authorities in Tübitak, we informed our students that they could prepare projects informing people in any subject they wanted to work on and they were interested in (Science, Mathematics, English, Turkish, Social Sciences etc.). After getting the permission of the families and the directorate of National Education, the researchers started to organize the students. There were 60 students in total including primary classes and we had 6 weeks' time to decide on and prepare our projects with our students. As a concept we didn't force our students on any subjects, they were free to choose their own subjects.Voluntarily 35 of

students came up with their projects in different subjects. It was observed that they were eager to work in more than one subject, for example some students wanted to work both in Science and English and in Turkish and Mathematics. Of course they were welcomed by different different teachers and received guidance related with their project-works. Among them 10 students, who were the participants of the present study, wanted to work on English projects and they wanted to do it as group work. Students wanted to work with their classmates so they arranged the groups within their classes. There were 3 groups of students and each group decided on their own projects.The 7th graders (4 females) chose to work on "Planets", which is the last unit of their curriculum. The 6th graders (3 males) chose to work on "Endangered Species", which is included in their coursebooks in unit 6, Environment. The 5th graders wanted to prepare a game on "Antonyms-Synonyms", which is also included in their curriculum.

It took one month to complete their work. They asked for equipment and materials according to their needs in the projects and they were all supplied by their English teacher, as one of the researchers. They also benefited from the internet and books in the school library. They received feedback on weekly basis meetings and made their adjustments according to the guidance they received from their teacher. In the end, they prepared 3 different project materials including planets, synonym and antonym charts, and endangered animals awareness cards together and they also included some interactive games during their presentations (See Appendix A).

They presented their works on the day of the fair which lasted about 4 hours. Almost 200 people including families, students and teachers from different schools in Menteşe, Muğla visited our Fair and our students presented their works to those who were interested in their projects and asked questions about the projects prepared by the participants. The visitors were Deputy Mayor, directors of the Directorate of National Education, Proffessors from the Faculty of Education, and principles of various elementary schools. After their presentations were over, all the students who had projects in the fair were appreciated and clapped for their hard work.

Data Collection Procedure

After the fair was over, in two days time the students were interview ed individually in the school's meeting room one by one and all were asked the same questions orally in their native language, Turkish. Their answers were recorded by means of a cell phone. It took approximately 15 minutes for each student to finish the interview.The quantitative data were elicited before and after the participation to the Fair.

Data Analysis Procedure

Firstly, the recordings of the interviews were carefully transcribed. Then, the written transcripts were clarified by eliminating repetitions and digressions. In order to increase the credibility of the research, the qualitative data were systematically analyzed by employing the techniques of the grounded theory. The researchers did not impose preconceived views on the reality; rather they tried to extract the reality from the concepts. For conformability, the two researchers made available full details of the data on which they based their claims and interpretations.

The perceptions of the students were grouped under a total of 10 categories. In qualitative studies like this one, the results cannot be generalized; however, the findings in the literature can serve as a checking point for reliability. Thus, similar findings in the literature

are also presented along with the findings emerged from this research in order to increase credibility.

Results

The qualitative data were analyzed by using content analysis techniques. In order to compare their success before and after participating in the project activities, descriptive analysis techniques were employed.

RQ1. What is the impact of English project fairs on students' perceptions?

When the qualitative data were analzed, it was observed that students mostly had positive perceptions (See Table 1). Happiness and excitement (100%) were felt by all the students, which mean they were highly motivated and felt the feeling of success while presenting their projects. These positive categories were followed by the category of anxiety in a positive way (70%). Out of ten categories, only two of them were found to be negative (sadness and stress). Only one of the participants stated that s/he was sad, and 3 of them expressed that they were stressful. Although stress seems can be seen as a negative factor, the reason of their stress might be due to their lack of experience on preparing projects for the first time. Another source of their stress can be meeting some importants persons such as deans, principles, mayor and governor of the city.

Table 1
The participants' perceptions regarding projects

Categories	*f*	*%*
Joy-Happiness	10	100
Anxiety in a positive way	7	70
Excitement in a positive way	10	100
Proud	3	30
Curiosity	2	20
Sadness	1	10
Hope	1	10
Ambition	4	40
Stress	7	70
Motivation	3	30
Total	10	100

It is also probable they met some other people for the first time in their life apart from their English teacher. Some of the excerpts of the students can be seen below:

S2: "I was excited and worried at first but then I felt very happy".

S8: "I was very happy and proud.Got really excited but it felt good".

S5: "Wonderful, stressful, tiring, enjoyable and perfect".

S4: "Got really excited and happy .It was enjoyable too.I was worried at the beginning but got better as time passed".

It is probable that the issues like public speaking, and fear of making mistakes seems to have led students to such feelings, which seems to be normal. Of course these are just assumptions, and in a further study the real reasons of such feelings might be revealed.

When the most enjoyable part of the Project was asked, itwas clearly seen that all the students had an enjoyable part of their experience (See Table 2). Most of the students expressed that they enjoyed the presentation their project (70%) and interacting with people (60%). It means that almost all of them enjoyed even the hard times of this experience and they found the chance to speak and communicate with people as favorable and enjoyable. One student stated that the most enjoyable part of this experience was taking photos, which was an interesting finding. Out of everything they did the most crucial part of this project for that student was to share it on social Networks, which is quite reasonable for teenagers like her. However, they were not very much interested in writing and searching for the materials phases of the project.

Table2
The enjoyable parts of the projects

	f	*%*
Material development	3	30
Arranging the board	2	20
All parts of project	3	30
Presentation	7	70
Naming the project	1	10
Interaction with people	6	60
Taking photos	1	10
Writing	1	10
Search	1	10
Total	10	100

It can be concluded that this project activity increased the motivation level of the students, and offered them a change or a context to experience of independent learning. When the why question was asked related to their reasons of their enjoying this project, 6 of them clarified that they felt success, loved to communicate with people, and present their study to important people. 3 of the students found it very informative to be a part of such a project and sincerely admitted that this project work increased their knowledge. The feeling of achieving something and success seem to affect students in a positive way. The feeling of seeing the result of a piece of work was one of the reasons.This finding is also a good example about the role of learner autonomy, which has been a key concept in the field of foreign language learning in recent years. The real words of the students were;

S1: "All of it was fun because I spoke with people and became friends.I also loved preparing the board.with my friends".

S2: "It was fun because it was easy, I could do it easily with my friends and preparing materials with them was fun.I also loved presenting my work".

S4: "All of it was enjoyable but I loved the presentation part,It was fun to do it wit my friends.The students from other schools asked things and I could answer them".

S6: "I met with people and spoke with them in English while presenting. It was fun.I wrote the written parts of our work and it was very informative for me".

These excerpts are good examples about the role of cooperative/collaborative learning (CL), in which learners can work together more effectively. Some of the students explained that they enjoyed the cooperation among friends. It basically means that they enjoyed working together and are happy with the results. In CL, students stay together in the same groups for a period of time so they can learn how to work better together. Cooperative learning allows EFL learners to actively participate in the language classroom, working together to achieve learning potentials not reachable by merely by studying alone. More than just being a way of learning language vocabulary and forms for future exam use, classroom activities allow learners to use their different understandings of how the world operates, leading to stronger personal ties between group members, more well-defined individual identities, and a greater sense of membership in the learning community.Furthemore, CL can help students feel less isolated as learners and form a more effective "classroom culture" in which collaboration towards a common emergent goal plays a significant role in their emotional and linguistic development as a legitimized member of a social learning community (Murphey & Asaoka, 2006).

Similarly, Slavin (1995) concluded that the reason cooperative learning succeeds as an educational methodology is its use of convergent tasks: Group goals based on the individual responsibility of all group members leads to increased learning achievement, regardless of subject or proficiency level of students involved. To sum up, all in all the answers given to this open ended question shows that most of the students enjoyed the process from the beginning to the end and they had more than one reason to do so.

When the participants described the difficulties they experienced in the project, they indicated that the process of preparation and presentation was found a bit difficult by students by the rate of 50% and 60%As it is shown above the most difficult part for students was the interaction part by the rate of %60 . Writing as a productive skill seems to be difficult not only for young learners but also for adult foreign language learners, for this reason this is not a surprise finding. When it is compared with the most enjoyable parts it can be inferred that students both loved interaction and felt difficulty at the same time. The most enjoyable and the most stressful part of their projects was the presentation part in which students had to deal with people to and communiacate in English. It can be said that they didn't feel confident while speaking English. It is understood that kids felt stressed while speaking English. It may be due to the lack of speaking experience in our English classes, and they are not used to speaking in public or it may be a common problem in all lessons and subjects. So teachers should encourage students to participate in group works especially in language classes and let them do presentations and performance more in classes and in front of students and teachers. The results in this sense were in line with the findings of Karadeniz et al. (2012). In their study on the attitudes and perceptions of students before and after the projects in which the students expressed that they had both negative and positive feelings about the process of their work but in the end they mostly felt happy with their work and are eager to try such experience again.

Table 3

Difficulties experienced by participants

Answers		
	f	%
Material development	1	10
Arranging the board	2	20
All parts of project	1	10
Presentation	5	50
Naming the project	1	10
Interaction with people	6	60
Decide on project	1	10
Writing	1	10
Search	1	10
It wasn't difficult	1	10
Total	10	100

Some excerps of the students were;

S2: "Finding information and material were difficult in village. Speaking to people in English was also difficult".

S3: "It was hard to find internet in village and projects needed lots of information. I needed to think a lot also".

S4: "Presenting to strangers and speaking with them were difficult but fun".

S7: "I didn't know what to say at first when they asked me something it was stressful but fun.It took a lot time it was tiring".

When the reasons of their complaints were examined, it was clearly seen that lack of experience in such fairs and projects led students to think that their responsibility was too much (50%). They also stated that (30%) it took too much of their time and they had to focus on this most of the time instead of studying their exams or other homeworks.

Some also stated that it was very difficult to find materials (40%) in the village market and they had to order things from downtown and it also made them lose time. They also stated that the information demanded by the project was difficult to find in the village (20%) because it was very hard to find internet in every house and they had to ask to teachers and school management for extra time forusing computers.

It is clearly seen that the lack of writing and and speaking in English led them feel uncomfortable and stressed out while preparing and presenting their work which should be considered deeply by the teacher of English and activities which develop such skills must be given more time and opportunity in classes of language.

When the relevant data related to the gains of the students from this project were analyzed, more than half of the participants expressed that they gained self-esteem and self-confidence in English (60%) as they realised that they can use what they learned in class out

of class.They also stated that they had development in self-express skills (50%) and interaction skills in English (40%).

Another important finding was that 40% of the the students stated that they gained great vocabulary while searching, preparing and presenting and they will never forget those words (antonyms and synonyms in adjectives, words related to animal extinction etc).Most importantly half of the students (50%) stated that they loved English much more after this experience, which is a marvellous outcome of this experience. It means they developed a positive attitude towards English which is very important to develop attheir age (See Table 4).

Table 4

Improvement according to students

Answers	*f*	%
Positive attitude towards English	5	50
Gain of self esteem	6	60
Gain of responsibility	3	30
Experience	3	30
Ability in cooperatin with friends	3	30
Interaction skills	4	40
Development of self express	5	50
Ability to introduce myself	1	10
Academic gain in vocabulary	4	40
Total	10	100

These results show that they had positive attitude and perceptions towards English, which is in line with the findings of Baş (2009). In his study, too, project based instructions had positive impacts on students' achievement and attitudes towards English%30 of the students found it was very beneficial because they could communicate with their friends in English and show off their abilities to them which was funny but reasonable considering that they are young learnerss and love to show off their peers.

Real words of the students regarding their improvement can be seen below.

S5: "I was responsible to arrange the board and learnt how to prepare materials. I also learnt to speak better".

S6: "I learnt words in English and I also learnt things from other projects of my friends. I worked with my friends and we speak more English now".

S7: "I can speak with my friend in English and I can prepare materials".

S9: "Before this fair I didn't think that people coming to our fair would know and communicate me in English but they came and did speak in Englih, for example students from high schools and guests from state schools and municipality asked things in English.At first I thought that my heart was going to stop, but then I started to speak and it made me feel very good.I mean I felt that English is something I can use everywhere not just in school tests or so on. Therefore, I need to learn how to speak".

All the participants agreed on joining other similar projects in future, which means that they enjoyed their experience and wanted to precede this kind of work. When the reasons were investigated, more than half of the students (60%) seemed to like to communicate and socialise with people in another language, different from their mother tongue. This is also a sign of their increased motivation to learn English.They also explained that they felt successful, and it was informative, exciting to be a part of this project and it helped them develop positive feelings towards English (30%) and they found this projects very beneficial and informative (40%).

When the answers were examined it was possible to see their real reasons to be eager to attend another experience similar to this one in future.They had their reasons differed from each other but whatever the reason it was revealed that they wanted to continue the experience and do it again which means they had positive perceptions.Some excerpts of the students were;

S2: "Sure. I think I made lots of friends and I could do it.I got excited".

S4: "Yes.I gained experience.I learnt new words and made friends".

S6: Yes.My English is better now.It was a good experience".

S9: "Yes, yes, yes I could do it once I can do it again .I learnt a lot of things and I met new people".

RQ2. What is the effect of project fairs on students' success?

As can be seen in the Table 5 there is a considerable increase in the second term exam results of the students who attended English projects. In other words, the students who volunteered on working English projects already got higher marks in the second exam.

When the first and second exam scores of the participants were examined, it can be seen that all of the participants received higher scores aftertheir participation to the project. The increase of their scores might be attributed to their participation in the English projects, which seemed to have a positive impact on the success of students.This finding is parallel to the finding of (Baş, 2011). It is known that for students with high or low discipline PBL is an effective way to increase success (Filippatao and Kaldi, 2010; Hampton and Mason, 2003). In addition it can increase students' motivation and self-efficacy.

Table 5

Comparison of sucess before and after the project

Ss	1st term scores	2nd term scores
S1	86	89
S2	96	97
S3	81	89
S4	90	95

S5	83	86
S6	80	82
S7	87	89
S8	89	91
S9	88	91
S10	88	92
Mean	86,8	90,1

Conclusion

In this study it was aimed to find out the impact of projects on students who prepared the projects in the English subject. Taking the results into consideration, it is seen that students' feelings and perceptions on this project are mostly positive.The most eye catching reason that they gave was the ability to communicate in English, which was a very stressful task for them at the beginning of the project work. The participants saw this as a success and it developed their self-esteem on communicative skills. It was clearly revealed that they felt stress, fear but at the same time they got excited and liked to be a part of theprocess. Some of the students stated that there were difficult parts of the process and the most common difficulty was the interaction part with peoplebut is was also the most enjoyable part of their experience. So, it is seen that some of them had mixed feelings and thoughts about their experience. It is understood that kids felt stressed while speaking English. It may be due to the lack of speaking experience in English. Most of the Turkish learners are not used to speaking English in public or it may be a common problem in all lessons and subjects, so teachers should encourage students to participate in group works especially in language classes and let them do presentations in classes and in front of students and teachers. Their answers to interview questions show that they are all still eager to participate in projects and gained many behavioral, communicative and lexical skills in English and this experience led them develop positive attitude towards their English learning. Their enthusiasm about interacting with people and being willing to be a part of such projects can be a sign that they developed positive attitude and have positive perceptions towards English language.

Acknowledgements

We would like to acknowledge the contribution of the students who agreed to participate in this project and their families for their support.

References

Baş G. (2011).Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal of New Horizons in Education.* , 1, I4, 1-15.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A.(1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 - 4), 369-398.

Couto, P. (2011). Teaching and learning EFL through PBL. Sociology Study, 1(4), 272–281.

Filippatou, D. and Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work, and motivation. International Journal of Special Education, 25, 1, 17-26.

Hampton, N.Z and Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of self-efficacy, selfefficacy beliefs and academic achievement in high school students. Journal of School Psychology, 41, 101-112.

Jogthong, B. C., Program, E., Humanities, F., & Sciences, S. (2011). Using problem-based learning instruction to activate students' participation in speaking English [Electronic resource].URL:http://www.nrru.ac.th/student_center/admin/resource/file/pbl_article/human/003 (retrieved from: 29.06.2016).

Karadeniz, O. (2012). The Impact of social sciences project fairs on the attitudes and student-parent reviews on the subject. Unpublished Doctorate Thesis, Gazi University Educational Sciences Institute. Ankara: Gazi University.

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., Blunk, M., Crawford, B., Kelley, B., & Meyer,

K. M. (1994). Enacting project-based science: Experiences of four middle grade teachers. *Elementary School Journal*. 94(5), 518.

Larsson, J. (2001). Problem-based learning: A possible approach to language education. Polonia Institute Jagiellonian University.

Murphey,T.,&Asaoka,C.(2006).Creating cultures of intensive collaboration.In M. Apple & E.Shimo (eds.),Working together:Making a differencein language education.(pp2-12).Miyazaki ,Japan:Japan Association for Language Teaching.

Nassir S. M. S. (2014).The Effectiveness of project-based learning strategy on ninth graders' achievement level and their attitude towards English in governmental schools -North Governorate. A Thesis Submitted to the Curriculum & Instruction Department, Faculty of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master Degree in Education.Islamic University of Gaza.

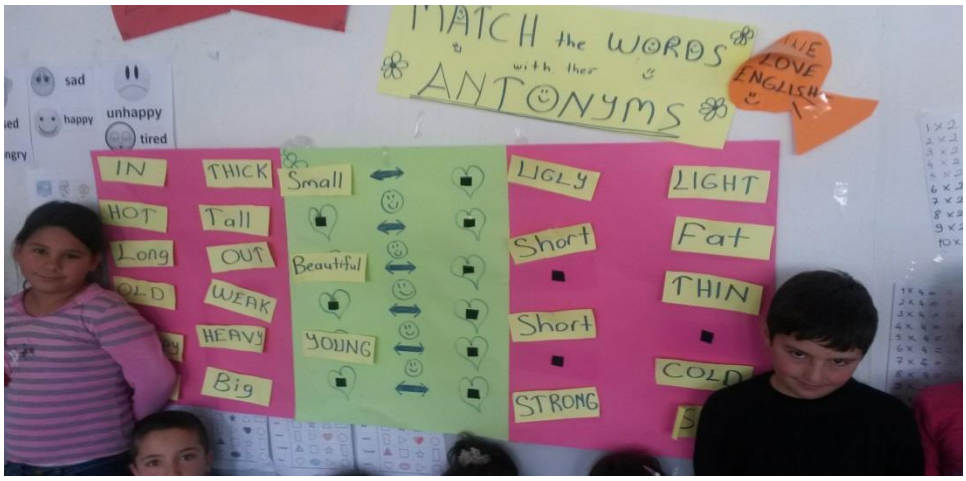
Slavin, R. (1995). *Cooperative learning (2nd ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Thomas, J. (2000). *A Review of the Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation.

Appendix A

Project photos of students









PANEL BİLDİRİLERİ



DİL POLİTİKALARI VE TÜRKÇEMİZ

LANGUAGE POLICIES AND TURKISH

Firdevs GÜNEŞ, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, firdevsgunes@bartin.edu.tr

Öz

Dünyamızdaki büyük diller arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş önceleri üstünlük iddialarıyla başlamış, zaman içerisinde eğitim, bilim, ticaret, iletişim ve internet dili olma çabalarına dönüşmüştür. Dil savaşlarda kullanılan ölçütlerin hepsinde Batı dilleri öne çıkarılmış ve üstün oldukları iddia edilmiştir. Türkçemizin ise yetersiz olduğu, zor ve güç öğrenildiği, bilim dili olmadığı öne sürülmüştür. Oysa dil alanındaki yeni araştırmalar bu iddiaların doğru olmadığını, sondan eklemeli dillerin kolay öğrenildiği göstermektedir. Beyin araştırmaları ise Türkçenin beynin çalışma sistemine uygun olduğunu ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir. Türkçenin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, hece ve kelime türetme, kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikleri hem okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta hem de zihinsel becerileri geliştirici olmaktadır. Her sesin bir harfle yazıldığı Türkçemizde işitilen kelimeleri yazıya aktarmak çok hızlı olmaktadır. Türkçe metinlerde batı dillerinde olduğu gibi süsleme kelimelere fazla yer verilmemekte, az kelimeyle çok anlam ve bilgi aktarılmaktadır. Bu özellikler Türkçemize çeşitli üstünlükler sağlamakta ve diğer dillere göre daha erken öğrenilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, öğretim, dil politikaları*

Abstract

In our World, there has been a deep and silent war among major languages for long years. This war initially started based on superiority claims and then changed into becoming the language of education, science, trade, communication and internet in time. Based on all of the criteria of language wars, Western languages have been come forward and their superiority has been claimed. The claim that our Turkish was hard and difficult to learn, not sufficient and not science language was stated. However, the new research in language has showed that this claim is not accurate and agglutinative languages are easy to learn. The research about brains also illustrate that Turkish is suitable for the working system of brain and facilitates learning process. The properties of Turkish such as richness of sound, the relationship between sound and letter, derivation of syllable and word, identification of word and developing mental dictionary facilitate teaching literacy and improve mental skills. In Turkish in which each sound is written by a letter, the words that are heard can be very quickly transferred into writing. Ornamentation words are not mostly used in Turkish texts different from western languages and many meanings and information are transferred by a few words. These properties provide various priorities for our Turkish and it can be learned more early then other languages.

Key words: *Turkish, teaching, language policies*

1.GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitim bir güçtür. Dil ise bu güce ulaşmanın en önemli anahtardır. Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil,

insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, birbiriyle etkileşmesine, dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eder. Bu nedenle günümüzde çoğu ülkede küçük yaştan itibaren dil ve zihinsel becerileri geliştirecek bir eğitim üzerinde durulmaktadır.

Dile ve dil öğretimine ağırlık vermeyen bir ülke geleceğe kapılarını kapatmış demektir. Kalkınma için sadece sanayi ve tarımdaki gelişmeler, sağlık alanındaki ilerlemeler vb. yeterli değildir.Dil ve zihinsel becerileri gelişmiş akıllı insanlar yetiştirilmeden kalkınma gerçekleştirilemez.Akıllı insanlar olmadan da bilgi ve teknoloji üretilemez. Bilgi ve teknoloji insansız kullanılamaz. Bu durumu fark eden ülkeler düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireyler yetiştirmek için eğitim programlarında dil ve zihinsel becerilere ağırlık vermektedir. Çünkü bu beceriler insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasını sağlamakta, bilginin kullanımını ve üretimini kolaylaştırmaktadır.

Dil öğretimi konusunda Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, yeni Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme birlikte ele alınmıştır. Programda Türkçe öğretiminin amacı sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

1.1.Dil Savaşları

Dünyamızdaki büyük diller arasında yıllardır süren derin ve sessiz bir savaş vardır. Bu savaş bazı dillerin gelişmesine, bazı dillerin ise yok olmasına neden olmaktadır. Önceleri üstünlük iddialarıyla başlayan dil savaşları zaman içerisinde çeşitli ülke ve alanlara yayılma, özellikle eğitim, bilim, ticaret, iletişim ve internet dili olma çabalarına dönüşmüştür. Son yıllarda ise 'dünya dili olma' amacını taşımaktadır. Eskiden Fransızca, İspanyolca, Japonca, Rusça, Almanca gibi dillerin öne çıktığı bu savaşlarda durum değişmiş ve savaşın galibi İngilizce olmuştur. İngilizce her geçen gün biraz daha yayılmakta ve dünya dili olma yolunda ilerlemektedir. Bu durum "Gelecekte başta İngilizce olmak üzere on dil kalacak, bu on dildeki kelimelerin de yarısı İngilizce olacak." iddiasıyla sürmektedir. İngilizce ile ilgili bu iddialar ve yayılma çalışmaları çoğu ülkede sorgulanmaya, çeşitli araştırma ve çalışmalarla önlenmeye çalışılmaktadır.

Dil savaşları bazı dillerin diğerlerinden daha üstün olduğu iddialarıyla başlamıştır. Bu iddiaları ispatlamak için çeşitli araştırmalar yapılmış ve kanıtlar ileri sürülmüştür. Bu çalışmalarda dillerin açık ve net olması, ses, hece ve kelime yönünden fakir veya zengin olması, güzellik ve saflık, melodik yapı, öğrenme kolaylığı gibi yönler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu süreçte dil özelliklerini ve üstünlüklerini belirleyen çeşitli ölçütler oluşturulmuştur. Bu araştırmalara göre Fransızca, İngilizce ve İspanyolcanın dilde açıklık ve netlik yönünden en üstün diller olduğu belirtilmiştir. Bu dilleri konuşanlara özel kişiler denilmiştir. Fransızca, İngilizce ve İspanyolcanın özelliklerinin dünyadaki hiçbir dilde olmadığı öne sürülmüştür (Leclerc, 2009).

Kelime Zenginliği: Dillerin ses, hece ve kelime yönüyle zengin veya fakir olması da ele alınmış ve zengin dillerin hızla yayılacağı öne sürülmüştür. Kanıt olarak sözlüklerde yazılı kelime sayısı gösterilmiş ve bütün dikkatler dildeki kelime sayısına çekilmiştir. Yani sözlükte

yazılı kelime sayısına göre diller fakir veya zengin olarak sıralanmıştır. Tabloda 1'de de görüldüğü gibi İngilizce sözlüklerde 600.000, Almanca 260.000 ve Fransızca sözlüklerde 135.000 kelime olduğu açıklanmıştır. Buna göre Fransızca, Almanca ve İngilizcenin zengin diller olduğu ve uzun yıllar ölmeyeceği iddia edilmiştir.

Tablo 1.Sözlüklerdeki Kelime Sayısı

Dil	Sözlük	Kelime Sayısı	En Yüksek Kelime Sayısı
Fransızca	Le Petit Larousse	135. 000	135.000
	Le Grand Robert	75.000	
	Le-dictionnaire.com	95.000	
İngilizce	Oxford English Dictionary	600.000	600.000
	Webster's Third New İnternational Dictionary Unabridged	475.000	
Almanca	Duden	135.000	260.000
	Gethe-Wörterbuch	90.000	
	Wahrig Deutsches Wörterbuch	260.000	
İspanyolca	*Diccionario de la lengua espanola (DRAE)*	88.000	88.000
	Gran Diccionario de la lengua espanola Larousse	70.000	

Diğer taraftan UNESCO'nun 2009 Dil Atlası verilerine göre kelime sayısı çok olan diller de ölmektedir. Bir başka ifadeyle kelime sayısının dilin yayılmasında veya ölmesinde belirleyici olmadığı görülmektedir. Çünkü günlük yaşamda sözlükteki kelimelerin çok azı kullanılmaktadır. J. Macnamara'ya göre konuşulan dilde kullanılan kelime sayısı 6000'i geçmemekte ve bu durum dilin yayılmasında etkili olmamaktadır (Laponce,1984). Bu nedenle bir dilin zenginliği sözlüklerdeki kelimelerin zenginliği ile değil bu dili konuşan insanların zihinlerinin zenginliği ile açıklanmaktadır. Sözlüklerde yazılan ve hiç kullanılmayan kelimeler insanların zihinlerine bir katkı getirmemektedir. Ancak dil savaşlarında kelime zenginliği iddiaları çok etkili olmuş, çoğu ülkede uzun yıllar kelime sayısını artırma çalışmaları yapılmıştır. Bazı ülkeler kelime sayısını artırmak için çabalarken İngilizce, Fransızca ve Almancada yayılma çalışmalarını hızlandırmıştır.

Dilin Güzelliği ve Saflığı: Dil savaşlarında bazı dillerin güzel, yumuşak, melodik ve kulağa hoş geldiği öne sürülmüş, bu özelliklerin yayılmada etkili olduğu belirtilmiştir. İngilizce, Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca için "sevgi dili" ifadesi kullanılmış, Almanca için savaş filmlerine uygun dil (sert, katı, soğuk vb.) benzetmesi yapılmıştır. Yine dillerin saflığı da önemli bir özellik olarak incelenmiştir. Saf bir dilin diğer dillerden çok az etkileneceği, çok az kelime alacağı ve diğer dillerle savaşabileceği açıklanmıştır. Ancak bu gerekçe de günümüzde geçerli değildir. Dünyamızda saf, karışmamış ve başka dillerden etkilenmemiş bil dil yoktur. Her dil birbirini etkilemekte ve diğerlerinden etkilenmektedir (Leclerc, 2009).

Dilin Öğrenme Kolaylığı: Dil savaşlarında dilin öğrenme açısından güç veya kolay olması üzerinde de durulmuş, bazı dillerin kolay öğrenildiği, bazılarının ise güç olduğu, bunun yayılmada önemli olduğu açıklanmıştır. İngilizcenin kolay öğrenildiği, öğrenme zevki verdiği ve bu nedenle hızlı yayıldığı iddia edilmiştir. Oysa günümüzde dil öğrenme güçlükleri

dilin ses, biçim, sözdizimi, anlam ve kullanım bilgisi gibi çeşitli etkenlere bağlı açıklanmaktadır. Araştırmalara göre İtalyanca, İspanyolca, Portekizce, Türkçe gibi diller İngilizce ve Fransızca'ya göre daha kolay öğrenilmektedir. Çünkü bu diller Fransızcadan daha kolaydır. Bazıları için İngilizce zor bir dildir (Leclerc, 2009).

Hız Araştırmaları:Dil savaşlarında bazı dillerin hızlı konuşulduğu, bilgi aktaran hece sayısının çok olması nedeniyle daha fazla bilgi aktarıldığı öne sürülmüştür. Bu özelliklerin dilin öğrenilmesi ve yayılmasında etkili olduğu ve dilin niteliğini artırdığı iddia edilmiştir. Türkçemizin ise orta düzeyde bilgi aktaran bir dil olduğu belirtilmiştir. Konuşma hızını belirlemek için genellikle konuşma sırasında söylenen sözlerin yoğunluğu ele alınmaktadır. Bunun için söylenen sözlerdeki birimlerin yani ses, hece ve kelimelerin saniye ya da dakikada kullanılma durumu ölçülmektedir (Zellner, 1998).

Konuşma hızını daha net belirlemek için son yıllarda 1 saniyede söylenen hece sayısı kullanılmaktadır. Bilindiği gibi hece sayı dillere göre değişmektedir. Dil bilimciler tarafından Fansa Lyon Üniversitesinde (Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca, İspanyolca, Japonca, Çince) 7 dil incelenmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2011). Asya ve Avrupa dillerini konuşan 59 konuşmacının konuşma hızı ölçülmüş, her birinin saniyede söylediği hece sayısı belirlenmiştir. Bu diller içinde hece şampiyonu Japonca olmuştur. Saniyede söylenen hece sayısı 7,84 hecedir. İspanyolcanın saniyedeki hece sayısı 7,82, Fransızcanın ise 7,18.dir. İngilizcede saniyede 6,19 hece söylenmekte ve en alt sırada saniyede 5,18 hece ile Çince (mandarin) gelmektedir.

Tablo 2.Saniyede Söylenen Hece Sayısı

	Saniyede Söylenen Hece Sayısı	Dakikada Söylenen Hece Sayısı
Japonca	7.84	470.4
İspanyolca	7.82	469.2
Fransızca	7.18	430.8
İngilizce	6.19	371.4
Çince	5.18	310.8

Araştırmada Japonlar ile İspanyolların çok hızlı konuştukları sonucuna ulaşılmıştır. İspanyollar İngilizce konuşanlara göre saniyede % 26 hece, Çince konuşanlara göre de % 50 hece fazla söylemektedirler. Japonların dakikada 470.4 hece ile İngilizlerden 99 hece, Çinlilerden ise 159 hece fazla söyledikleri görülmektedir. İspanyolların dakikada 469,2 hece ile İngilizlere göre dakikada 98,7 hece, Çinlilere göre ise dakikada 158,4 hece fazla söyledikleri ortaya çıkmaktadır. Böylece konuşma hızı yönüyle Japon ve İspanyollarla Çinliler arasında ciddî farklar bulunmuştur. Bazıları bunun zihinsel yani beynin bilgi işleme kapasitesi ve iletişim gücünün yüksek olması ile açıklamıştır. Bazıları Japonca ve İspanyolcada çok hece olduğu, bir sesli ve bir sessiz harften oluşan bu hecelerin hızlı telâffuz edildiği, Çince ve İngilizcede karmaşık hecelerin olduğu, bir fikri ifade etmek için daha yavaş konuşulduğu belirtilmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2012).

Ardından "Bir dilin hızlı konuşulması, saniyede çok sayıda hece söylenmesi, bilgi aktarım hızını etkilemekte midir?" sorusu gündeme gelmiştir. Bazı uzmanlar saniyede söylenen hece sayısı ile hecelerle aktarılan bilgi sayısının farklı olduğunu, bunun dile göre değiştiği belirtmiştir. Bunun üzerine hecelerin anlamlılık ve bilgi aktarım değeri incelenmiştir. Önce hecelerin anlam değeri, hecelerle taşınan bilgi niteliği ve yoğunluğu ölçülmüştür. Bazı hecelerin anlamının olmadığı, söz dizimi ve söyleniş nedeniyle kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Hızlı konuşulan dillerde çoğu hecenin anlam yönüyle zayıf olduğu görülmüştür. Japoncada saniyede bilgi aktaran hece sayısı 0,49, İspanyolcada 0,63, Fransızcada 0.74, oysa İngilizcede bu sayının 0,91'e çıktığı, Çincede ise 0,94'e yükseldiği bulunmuştur (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2011).Bir dilde hece sayısının yüksek olması bilgi aktaran hece sayısının da yüksek olacağı anlamına gelmediği vurgulanmıştır. Ardından "Daha az hece ile daha çok bilgi aktarılan dil hangisi?" sorusuna cevap aranmıştır. Sonuç olarak Japonca ve İspanyolca konuşurken fazla hece kullanıldığı ancak bilgi veren hece sayısının düşük olduğu, oysa Çince ve İngilizce konuşmada az hece kullanıldığı ancak bilgi aktaran hece sayısının fazla olduğu dile getirilmiştir. Japonca İngilizceye göre 2 kat fazla hece yoğunluğuna sahip olmasına rağmen bu hecelerin daha az bilgi taşıdığı açıklanmıştır. Bu konuda Almanca ve Fransızcada sorun olmadığı dile getirilmiştir (Pellegrino, Coupé ve Marsico,2011).

Tablo 3.Saniyede Bilgi Aktaran Hece Sayısı

	Saniyede Söylenen Hece Sayısı	Saniyede Bilgi Aktaran Hece Sayısı
Japonca	7.84	0.49
İspanyolca	7.82	0.63
Fransızca	7.18	0.74
İngilizce	6.19	0.91
Çince	5.18	0.94

Ardından konuşma hızı ve hece sayısı araştırmaları Türkçe ve Korece gibi dillerin bulunduğu 12 dil üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonunda incelenen diller saniyede söylenen hece ile bilgi aktaran hece sayısına göre "yoğun, orta ve alt düzey" olmak üç başlık altında sıralanmıştır. Yoğun bilgi aktaran dillerin başında İngilizce, ardından Çince ve Almanca gelmektedir. Orta düzey bilgi aktaran dillerin başında Fransızca, ardından sırasıyla İtalyanca, Korece ve Türkçe gelmektedir. Alt düzeyde bilgi aktaran diller olarak İspanyolca ve Japonca verilmiştir (Pellegrino,2012).

Görüldüğü gibi Türkçe, saniyede söylenen hece ile bilgi aktaran hece sayısı yönüyle ortanın altında bir düzeye yerleştirilmiştir. Oysa Türkçede farklı hece türleri vardır. Açık ve kapalı, tek veya çok harften oluşan hecelerin saniyede söylenme hızı ile aktardığı bilgi farklıdır. Türkçede saniyede bilgi aktarım hızının yüksek olduğu bir dildir.Kısaca dil savaşlarında kullanılan ölçütlerin hepsinde Batı dilleri öne çıkmıştır. Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Almanca, İtalyanca gibi dillerin üstün olduğu açıklanmıştır. Bu dillerin kolay öğrenildiği, düşünme, anlama, sorgulama, yaratıcılık gibi becerileri geliştirdiği ve bilimsel ilerlemeleri desteklediği belirtilerek giderek yayılacağı iddia edilmiştir. Bu ölçütlerden hareket edilerek dünyadaki dillerin çoğunun yetersiz olduğu açıklanmıştır. Uzun yıllar Türkçemizin de yetersiz olduğu propagandası yapılmış, zor ve güç öğrenildiği, bilim dili olmadığı vurgulanmıştır.

1.2.İngilizce'nin Yükselmesi

Dil savaşlarında batı dillerinin hızla gelişeceği iddiaları ve beklenenler olmamış, sonraki yıllarda İngilizce hızla yayılmaya başlamıştır. Günümüzde batı dillerinden en çok İngilizce konuşulmaktadır. Yani insanlığın yarısı İngilizce'yi konuşmaktadır.İngilizce yayılma hızını giderek artırmakta ve dünya dili olma yolunda ilerlemektedir. İngilizce ilk kez 1919 yılında Versailles anlaşması ile diplomasiye girmiştir. Birinci Dünya Savaşına kadar Fransızca

uluslar arası düzeyde kullanılan en önemli dildi. Amerikan Başkanı Woodrow Wilson, Versailles anlaşmasının bir örneğinin İngilizce yazılmasını istedi. Bu anlaşmadan sonra diplomaside İngilizce kullanılmaya başlandı. Bu anlaşmayla birlikte İngilizce yayılmaya Fransızca da önemini kaybetmeye başladı. İngilizce kısa sürede ekonomi, eğitim, iletişim, medya gibi alanlara girdi. İkinci Dünya Savaşı sonrası Almanca'nın da sorunlar yaşaması İngilizce'ye ilgiyi iyice artırdı. Sonraki yıllarda dünyamızdaki ekonomik ve bilimsel gelişmeler İngilizce'nin yayılmasını hızlandırdı ve çoğu insan kendi dili yerine İngilizce'yi kullanmaya başladı.

Eskiden İngilizce konuşmanın dünyamızdaki ekonomik, politik, kültürel, eğitimsel vb. gelişmeler açısından yararlı olacağı öne sürülüyordu. Hatta İngilizce konuşmanın diğer dilleri yok etmeyeceği, tam tersine daha geniş bir gelecek oluşturmada etkili bir araç olacağı belirtiliyordu (Ammon, 2001, Bjeljac-Babic, Roland, Breton, 2000). Ancak sonraki yıllarda öne sürülen bu durumlar gerçekleşmedi. Uluslar arası politik, sosyal, ekonomik ve eğitim toplantıları, kişiler ve gruplar arasındaki raporlar vb. hep İngilizce yazıldı.Çoğu ülkede yönetici atama, yurt dışı görevlendirme, akademik yükseltme, yayın yapma vb. işlemlerde İngilizce kullanma becerileri ölçüt olarak alındı. İngilizce bu şekilde derinden, ustaca ve sistemli bir şekilde dünyanın her yerine yayıldı. İngilizce diğer dünya dilleriyle sessiz bir savaşa girdi.Bu dil savaşı çok az hissettirildi ve dünya gündemine hiç getirilmedi. Dikkatler hep askerî, diplomatik, politik, ekonomik güçlere ve savaşlara çekildi. Böylece İngilizce dil savaşlarından olumlu sonuçlar aldı ve savaşın galibi oldu. Günümüzde büyük dünya kuruluşlarının, uluslar arası toplulukların, diplomasinin, uluslar arası kongrelerin, toplantıların, yayınların, üniversitelerin ortak dili İngilizce'dir. Çoğu ülkede ilköğretimden itibaren zorunlu dil olarak öğretilmektedir. Artık İngilizce yabancı dil olmaktan çıkmış çoğu ülkenin anadili konumundadır.

İngilizce bilim dili olarak da hızla ilerlemektedir. Dünyamızdaki bilimsel yayınların üçte ikisi yani % 64,7'ü İngilizce yayınlanmaktadır. Bunu % 17,8 ile Rusça izlemektedir. Uluslararası düzeyde altı dil İngilizce, Rusça, Japonca, İspanyolca, Fransızca ve Çince dünyadaki bilimsel yayınların % 95 'ini oluşturmaktadır. Japonca, İspanyolca, Fransızca ve Çince dillerindeki bilimsel yayınların toplamı %12**.**5 olmuştur. Bu dillerin hepsi İngilizce karşısında giderek değer kaybetmektedir.Özellikle Fransızca bilimsel yayınların sayısı çok düşmüştür. Dünyadaki matematik, kimya ve fizik dallarındaki yayınların sadece % 2**.**7 'si Fransızca'dır.Bu durum Fransızca'nın şimdilik bilim dili olduğunu ancak geleceğinin karanlık olduğu, bilim dili olma özelliğini kaybedebileceğini göstermektedir.Diğer dillerde de benzer durumlar söz konusudur. Oysa İngilizce bütün dallardaki bilimsel yayınların ilk sırasını almaktadır. M. Maurice Allais'a göre önümüzdeki yıllarda bütün diller İngilizce karşısında hızla önem ve değer kaybedecektir. Çünkü İngilizce dünyamızda bilimsel bilgilerin ve düşüncelerin aktarıldığı tek dil,yani elit ve seçkinlerin dili olmuştur (Leclerc, 2009).

1.3.Tek Dilin Etkileri

İngilizce'nin dünya dili olma yolunda ilerlemesi ve dünyamızın tek dile doğru gitmesi insanlığı nasıl etkileyecektir? Çoğu ülkede yazarlar, araştırmacılar, dil bilimciler, eğitimciler vb. görevliler bu durumu sorgulamaya başlamıştır. Tek dile doğru ilerlemenin sonuçlarının gelecekte çok ağır olacağı düşünülmektedir. Eğer dünyamızda tek dile doğru gidersek bu durumdan önce zihinlerimiz etkilenecektir. Yani tek tip düşünen, anlayan, sorgulayan, düşünceleri ve bakış açıları tek tip hale gelmiş insan toplulukları ortaya çıkacaktır. Doğuştan gelen dil ve düşünme farklılıklarımızın, yaratıcılığımızın önemli bir bölümü kaybolacaktır. Bunun yanında dillerin ölümüyle birlikte insanlık tarihinin önemli bir bölümü de yok olacaktır.Diller insanlar arasında sadece iletişim aracı değildir.Diller, aynı zamanda

konuşanların dünya görüşünü, düşüncelerini, bilgiyi kullanma biçimlerini de içermektedir. Bu nedenle farklı diller farklı kültürlerin bir yansımasıdır. Dilin ölmesi kültürün de ölmesidir.Dünyayı tek bir dili, kültürü ve yaşam biçimini kabul etmeye zorlamak, diğer görüşleri dikkate almamak ve reddetmek demektir. Bu durum hakim topluluğun dili ve düşünceleri ile dünyayı yönetmek demektir.

Son yıllarda dünyamızda bu çok karmaşık dil sorunlarına ve İngilizce'nin yükselişine karşı çözüm arayışları başlamıştır.Bu durum çoğu ülkede tartışılmakta ve sorgulanmaktadır. Yazarlar, araştırmacılar, dil bilimciler,eğitimciler vb. uzmanlar dünyamızda İngilizce'nin tek dil olmasının sonuçlarının gelecekte çok ağır olacağını açıklamaktadırlar.Bu açıklamalar Avrupa ülkelerini harekete geçirmiş ve çeşitli çalışmalar başlatılmıştır.Bu çalışmalarda iki soru gündeme gelmiştir. Birincisi dünyamızdaki büyük ve ulusal diller İngilizce'ye karşı nasıl ayakta kalacaktır? İkincisi yok olma tehlikesi içindeki diller için neler yapılacaktır?

Çok Dillilik (Multilinguisme):Tek dil baskısına karşı 1999 yılında UNESCO'nun 30. Genel Konferansı'nda "tek dil baskısına karşı çok dilli eğitim ve dil çeşitliliği" politikası kabul edilmiştir. Bu amaçla uluslararası dil politikaları oluşturuldu. Dil politikalarında "bütün toplumlarda üç dilliliği harekete geçirmek ve bunu başarma" temel amaç olarak belirlendi. Daha sonra 2001 yılında Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun katılımıyla 'Avrupa Dilleri Yılı 'düzenlendi. Dünyanın her yerinde büyük dil projelerinin başlatılması önerildi..Önce anadil, buna yakın bir dil ve uluslararası bir dil olmak üzere üç dilin öğrenilmesi öngörüldü(Poth, 2000).

Eskiden çok dil fikrine karşı olan Avrupa ülkeleri son yıllarda fikir değiştirerek çok dilliliği savunmaya başladı. İngilizce'nin ilerlemesi durdurmak için geliştirilen bu çok dillilik politikası çerçevesinde Avrupa Birliği, üye ülkelerdeki azınlık dillerini tanımak ve küçük dillerin ölmesini engellemek için bir savaş başlattı. Bu savaşta çok az kişi tarafından konuşulan, eğitim dili olarak kullanılmayan ve kaybolmak üzere olan küçük dilleri geliştirmeyi amaçladı. Bu savaşın adına da çok dillilik (multilinguisme) adını verdi. Bu çalışmalar üzerine azınlık ve küçük dilleri konuşanlar kendi dillerine yönelik Avrupa'nın bu çabalarını desteklemeye, yapılacak çalışmaları heyecanla ve olumlu gözle izlemeye başladılar (Frath, 2010). Ancak sonraki yıllarda beklenenler gerçekleşmedi.

Avrupa Birliği'nin Dil Politikaları Bölümü çok dillilik kavramını "belirli bir coğrafyada bulunan büyük ve küçük çeşitli diller " olarak tanımladı.Ardından bu kavram bireysel, toplumsal ve ulusal çok dillilik diye üçe ayrıldı. Bireysel çok dillilik, farklı veya aynı aileden gelen birden fazla dili bilme; toplumsal ve ulusal çok dillilik ise bir topluluk veya ülkede konuşulan büyük ve küçük çeşitli diller olarak açıklandı (Leclerc, 2009).Ardından dünyamızdaki çok dillilik durumları araştırılmaya başlandı.Bu incelemelerde bazı dillerin yazılı olmadığı, dağınık yörelerde konuşulduğu, bazı ülkelerde ise çok fazla küçük ve yerel dilin olduğu görüldü. Kamerun'da 240 dil, Brezilyada 152 dil, Tanzanya'da 150 dil gibi(Güneş,2000). Dünyamızda ise 6700 dilin ve 225 ülkenin olduğu, her ülkeye ortalama 30 dilin düştüğü görüldü. Kıtalar düzeyinde Avrupa kıtasında ülke başına 4.5 dil, Amerika'da 21,7 dil, Afrika'da 35,9 dil, Asya'da 47 dil, Antarktika'da ise 48.2 dilin düştüğü belirlendi (Leclerc, 2009). Sonuç olarak dünyamızdaki her ülkeye ortalama 30 civarında küçük, yerel ve azınlık dilinin düşmesi, çok dillilik (multilinguisme) politikalarını olumsuz etkiledi ve uygulanamaz duruma getirdi.

Kıtalar	Ülke sayısı	Dil Sayısı	Ülke başına düşen ortalama dil sayısı
Avrupa	50	225	4.5
Amerika	46	1000	21.7
Afrika	56	2011	35.9
Asya	46	2165	47
Antarktika	27	1302	48.2
Toplam	225	6703	30

Çeşitli Dillilik (Plurilinguisme): Avrupa Birliği kısa süre sonra çok dillilik (multilinguisme) politikalarını bir kenara bırakarak çeşitli dillilik (plurilinguisme) politikasını oluşturdu. Avrupa Birliği'nin Dil Politikaları Bölümü plurilinguisme kavramını "bireyin ana diline dayalı olarak bildiği çeşitli diller" şeklinde tanımladı. Günümüzde bu kavram çoğu yerde çok dillilikle (multilinguisme) aynı anlamda kullanılmakta ve karışıklıklara neden olmaktadır. Oysa iki kavram arasında önemli farklılıklar vardır. Avrupa'da "plurilinguisme" bireyin aynı aileden gelen dilleri öğrenmesi olarak kullanılmaktadır. Yani İngilizce bilenlerin Fransızca ve Almanca öğrenmesi gibi. Kısaca Avrupa Birliği son yıllarda küçük ve azınlık dilleri geliştirme, farklı ailelerden gelen dilleri öğretme yerine, aynı aileden gelen çeşitli dilleri öğrenme (plurilinguisme) politikalarını desteklemektedir. Yani Avrupa Birliği çok dillilik adı altında İngilizce bilenlere Almanca ve Fransızca öğretmeye çalışmaktadır.

Bu politika bazı ülkelerde kabul görmüş bazılarında da sert eleştiriler almıştır.Bazı araştırmacılar bu amaçları gerçekleştirmenin çok zor olduğunu öne sürmektedirler. Bazıları da üç dilli olmanın gerekli olduğunu ancak üç dili öğrenme çabalarının öğrenciye büyük bir zihinsel yük getireceğini; öğrencinin bu dillerden birini kullanacağını, sonraki yıllarda diğerlerini terk edeceğini belirtmektedirler (Ammon, 2001). Dil profesörü Pierre Frath ise "Avrupa Birliğinin aynı aileden gelen dilleri öğrenme (plurilinguisme) politikaları aslında diğer diller karşısında Almanca ve Fransızca'yı geliştirmekten başka bir şey değildir." demektedir (Frath, 2010).

Çok dillilik konusunda çeşitli araştırmalar da yayınlanmıştır. Eskiden Batı toplumunda 19. ve 20. yüzyılın başında iki dillik bir engel olarak görülüyordu.İki dil ortamında yaşayan çocukların durumlarının zor olduğu, iki dilliliğin çocukların kişiliğini ve kültürünü etkileyeceği söyleniyordu. Hatta "İki dille büyümek zihin yükünü artırır, bu çocuklar hiçbir dili iyi geliştiremez, çevrelerinde olumsuzluklar yaşarlar, kültürel olarak da sorun yaşarlar." deniliyordu. Günümüzde ise Avrupa Birliği'nin çeşitli raporlarında bu görüşleri tamamen değiştiren araştırmalar yayınlanmaktadır. Son araştırmalarda çok dilliliğin çocukların zihinsel-sosyal ve psikolojik gelişimlerine önemli katkılar sağladığı, dil ve zihinsel becerileri ikiye katladığı ve çok dilin çok kültürü öğrettiği vurgulanmaktadır.Ayrıca zihinsel becerileri ve yaratıcılığı artırdığı, bir dilde öğrenilen becerilerin ötekine aktarıldığı,düşünme sistemi, yaratıcılık ve üst düzey zihinsel becerilerin akranlarına göre çok geliştiği, bu durumun dil, edebiyat ve okul derslerinde başarıyı artırdığı, dile ve iletişime duyarlılığın üst düzeye çıktığı, diğer dillerin daha hızlı öğrenildiği,dikkatin arttığı, görsel okuma testlerinde iyi

sonuçlar alındığı, analitik düşünme ve zihinsel açıklığın üst düzeye çıktığı, gibi çeşitli beceriler sıralanmaktadır (Conseil de l'Europe,2006).

Günümüzde çok dillilik çalışmaları devam etmektedir.Bu çalışmalara ana okulundan başlanmakta ve yaşam boyu sürdürülmektedir. Bunların yanında okullarda çok dilliliğin önemi konusunda çeşitli yayınlar yapılmaktadır. Bu yayınlarda çok dilli olmanın getirdiği yararlar, çok dilli yetişen çocukların düşünme, anlama, sorgulama ve sorun çözme becerilerinin tek dillilere göre daha ileri düzeyde olduğu, dünyaya bakış açılarının tek dil bilenlere göre daha farklı olduğu, dünyaya ve olaylara başka insanların gözlüğü ile bakmadıkları, gibi özellikler vurgulanmaktadır.

Avrupa Birliği bu raporlarda çok dilliğin yanında ana dile ve resmi dile de dikkat çekmektedir. Bu durum;

- Her Avrupalı ana dilini öğrenebilir ancak resmi dilde konuşmak zorundadır.
- Her birey vatandaş olabilmek için yaşadığı ülkenin resmi dilini öğrenmek zorundadır.
- Avrupa ülkelerinde çocukların yaşadıkları ülkeye uyumları için resmi dil zorunludur.
- Ana dilde eğitim bir amaç olmamalı resmi dile geçiş için bir araç olmalıdır.Bu eğitim yapılırken ana dilin resmi dilin yerine geçmemesine dikkat edilmelidir (Conseil de l'Europe,2006), cümleleriyle açıklanmaktadır.

Görüldüğü gibi Avrupa Birliği İngilizce baskısı karşısında eriyen Fransızca ve Almanca'yı kurtarmak amacıyla çok dillilik projelerini başlatmıştır. Ancak bunlar henüz uygulama aşamasındadır. Üç dilli eğitimin tam olarak uygulandığı ve henüz tam olarak gerçekleştirildiği bir ülke bulunmamaktadır. Bu süreçte Türkçemizin durumu ve geleceği ne olacaktır?

2.TÜRKÇE DİL POLİTİKASI

Ülkemizde İlkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretilmektedir. Önümüzdeki yıl Arapça derslerine başlanacaktır. Ülkemizin dil politikaları Avrupa Birliğinin multilinguisme ve plurilinguisme politikalarından farklıdır. Günümüz araştırmaları Türkçenin beynin işleyişine uygun olduğunu ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük gibi özellikler eğitim öğretimde kolaylıklar sağlamaktadır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.1.Türkçe Öğrenme Araştırmaları

Uluslararası düzeyde "Hangi ülkenin çocukları dilini daha kolay ve erken öğreniyor?" düşüncesiyle bazı araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda Türkçenin erken yaşlarda ve kolay öğrenildiği ortaya çıkmıştır. Berlin Freie Üniversitesinden Profesör Gisela Klann-Delius ve Christina Kauschke tarafından dünyadaki büyük dillerin öğrenilme sürecine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada dünyada dilini en erken Türk çocuklarının öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Profesör Klann-Delius, çeşitli ülkelerden 800 dil bilimcinin katıldığı Uluslararası Çocuk Dili Araştırmaları Derneği'nin 10. Kongresinde, Türk çocuklarının 2- 3 yaşına kadar dil bilgisi kurallarına uygun konuştuklarını açıklamıştır. Alman çocuklarının ancak 4-5 yaşlarında temel dil bilgisi kurallarına hâkim olabildikleri, Arap çocuklarının ise dil bilgisi açısından doğru konuşmalarının yaklaşık 12 yıl sürdüğünü belirtmiştir.

Ayrıca Profesör Delius;

- Türkçenin mükemmel bir şekil yapısının olduğunu,
- Kök-ek birleşmelerinin uyumlu olduğunu,
- Türkçe'nin şahıs ve zamanı belirleyen eklerinin düzenli olduğunu,
- Türkçe'nin diğer dillere göre kolay öğrenildiğini, vurgulamıştır (Klann-Delius, Kauschke, 2005).

OECD tarafından çeşitli ülkelerde PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırmaları yapılmaktadır. PİSA projesinde örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin 'Matematik Okuryazarlığı, Fen Bilimleri Okuryazarlığı ve Okuma Becerilerine İlişkin Veriler' toplanmaktadır. Okuma becerileri olarak öğrencilerin okuma, anlama, düşünceleri analiz etme, sorun çözme, akıl yürütme gibi becerileri ölçülmektedir. Bu araştırmalarda sondan eklemeli dillerin öğrencilerin, okuma, anlama, düşünme, sorgulama, sorun çözme, akıl yürütme gibi dil ve zihinsel becerilerini daha üst düzeyde geliştirdiği ortaya çıkmıştır. PİSA 2000, 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında okuma ve anlama alanında en yüksek başarıya ortalama 60 ülke arasından Finlandiya, Güney Kore ve Japonya'dan katılan öğrenciler ulaşmıştır. Oysa uzun yıllar üstün diller olduğu, kolay öğrenildiği, düşünme, anlama, sorgulama, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirdiği öne sürülen İngilizce, Fransızca, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca dillerini konuşan öğrenciler ilk üç sıraya hiç girememiştir. PISA sonuçları üzerinde ayrıntılı incelemeler yapan dil bilimciler Fince, Korece, Japonca gibi sondan eklemeli dillerin okuma ve zihin becerilerini geliştirme yönüyle diğer dillerden daha üstün olduğunu açıklamışlardır. Türkçemiz de sondan eklemeli bir dildir. Türkçe öğretiminde nitelikli çalışmalar yapılarak Fince, Korece, Japonca gibi üst düzey başarıya ulaşmak mümkündür (Güneş,2014).

Görüldüğü gibi günümüz araştırmaları her sesin bir harfle yazıldığı Türkçe ve Fince gibi dillerin daha kolay öğrenildiğini, Almanca, Fransızca, İngilizce gibi karmaşık yapıya sahip dillerin zor öğrenildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler üzerine dil öğrenme konusunda dünyamızda yıllardır ileri sürülen iddialar yıkılmıştır. Türkçemiz de çeşitli öğrenme ve öğretim üstünlüklerine sahip bir dildir.

2.2.Türkçemizin Özellikleri

Türkçemizin milattan önce dört bin yılına kadar uzanan eski ve köklü bir geçmişi vardır. Tarihi süreç içinde dünyaya yayılmış ve çok sayıda dili etkilemiştir. Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sondan eklemeli bir dildir. Günümüz beyin araştırmaları 'Türkçenin beynin işleyişine uygun olduğunu ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını' göstermektedir. Özellikle ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikler hem zihinsel becerileri geliştirmekte hem de eğitim öğretim sürecinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe çoğu dile göre daha kolay öğrenilmektedir. Çeşitli kaynaklardan, uluslararası araştırmalardan Türkçemizin öğretim üstünlükleri, beyin ve dil öğrenmeye ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Harf Özellikleri: Bir alfabede harf sayısının az olması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta ve dil öğrenme sürecini hızlandırmaktadır. Bu açıdan dünyamızdaki diller incelendiğinde, 6000 civarında dil konuşulmasına rağmen yazılı olan dil sayısının 100'ü geçmediği görülmektedir. Yazılı dillerin bazıları ortak alfabe kullandığından toplam alfabe sayısı 65 olmaktadır. Bu alfabelerin her birinin harf sayıları farklıdır. Dünyamızda en çok harfi bulunan alfabe Kamboçya'nın resmi dili olan Khmer alfabesidir. Bu alfabede 72 harf bulunmaktadır. Bu dil 12 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. En az harfi olan dil ise

Rotokas alfabesidir. Bu alfabede 11 harf vardır. Bu dil 4300 kişinin konuştuğu Doğu Papua dilidir (Le Petit Robert,2016). Türk alfabesi 29 harften oluşmakta ve bu yönüyle çoğu dile göre üstünlük taşımaktadır. Türk alfabesinde Lâtin harfleri kullanılmasına rağmen bu harfleri kullanan alfabelerdeki x,q,w gibi harfler bulunmamaktadır. Bunun yanında Türkçede batı dillerinde kullanılmayan ç.ğ,i,ö,ş,ü gibi harfler de yer almaktadır. Bunlar noktalar hariç c,g,ı,o,s,u gibi harflerle aynı biçimde yazılmaktadır. Alfabede birbirine benzer harf şekillerinin kullanılması okuma yazma öğretimini kolaylaştırmakta ve yazma hızını artırmaktadır.

Ses Zenginliği: Türkçemiz güçlü ve zengin bir ses yapısına sahiptir. Türkçedeki ünlü seslerin zenginliği hem dilimize güzellik katmakta hem de okuma, yazma, eğitim, öğretim, iletişim vb. süreçleri kolaylaştırmaktadır. Beyin araştırmalarında sesin önemi vurgulanmaktadır. Sprenger- Charolles, dil öğrenme sürecinde beynimizdeki nöronların önce sözlü dili işlediklerini ve buna dayalı olarak yazılı dili daha iyi işlediklerini açıklamaktadır. Yani okuma ve yazma öğrenirken sözlü dile dayalı kodlamalar kullanılmaktadır. Öğrenciler sözlü dildeki bilgileri, anlamları ve kodlamaları kullanarak yazılı dili öğrenmektedir. Sözlü dile dayalı kodlamalar çocuğun hem zihinsel gelişimini hem de okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Güneş,2014). Görüldüğü gibi dildeki seslerin çokluğu, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirici olmaktadır. Türkçedeki seslerin zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapı sözlü kodlamaları kolaylaştırmaktadır. Buna dayalı olarak okuma, yazma, anlama, öğrenme ve zihinde yapılandırma daha kolay olmaktadır.

Türkçenin ses zenginliği ses bilinci eğitimini de kolaylaştırmaktadır. Bu durum ilk okuma yazma sürecinde çok önemli olmaktadır. Ses bilinci ilkelerine göre sesler çocukların iyi bildikleri kelimelerin içinde tanıtılmalıdır. Bu tanıtımda sesin kelimedeki yerine dikkat edilmelidir. Gelişimsel teorilere göre çocuklar önce kelimenin sonundaki sesleri, sonra başındaki sesleri daha kolay ayırt etmektedirler. Kelimenin ortasındaki sesler ise en geç ayırt edilmektedir. Buradan hareketle sesleri sırasıyla önce kelimenin sonunda, sonra başında ve daha sonra kelimenin ortasında tanıtma daha kolay öğrenilmesini getirmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde ses öğretimi için bu sıraya dikkat edilmektedir. Türkçe kelimelerin son harfleri okunduğu için ses öğretimi kolay olmaktadır. Ancak Fransızca İngilizce gibi dillerde kelimelerin son harfleri okunmamaktadır. Bu nedenle ses öğretimi genellikle kelime ortasındaki harflerle yapılmaktadır. Bu durum ses öğretiminde karışıklık oluşturmakta ve öğrenmeyi etkilemektedir (Güneş,2014).

Ses-Harf İlişkisi: Türkçede her ses bir harfle, her harf ise bir sesle belirtilmektedir. Yani alfabemizdeki ses ve şekil arasında bire bir ilişki vardır. Bu durum ilk okuma yazma öğretimi, okuma, yazma ve klâvye kullanmada üstünlük sağlamaktadır. Oysa bazı dillerde aynı sesler farklı harflerle veya harf gruplarıyla yazılmaktadır. Örneğin Fransızcada "o" sesi "o","au", "eau" ile f sesi "f","ff","ph" ile yazılmaktadır. Çeşitli dillerdeki bu yazı ve imlâ yapısı öğrencileri doğrudan etkilemekte, okuma yazma öğrenirken en büyük güçlüklerden biri olmaktadır. Fransızcada /t/ sesi bazı kelimelerde tek « t » ile (örneğin *table*) yazılmakta, bazı kelimelerde iki « tt» ile (örneğin *tablette)* yazılmakta, bazı kelimelerde ise « th » olarak (örneğin *théâtre)* yazılmaktadır. Benzer şekilde /o/ sesi (örneğin loto, *landau* ve bateau *gibi)* o, au ve eau olarak yazılmaktadır.

Türkçede okuma yazma öğrenen öğrenciler bir sesi bir harfe çevirmeyi öğrendiği zaman, bu tekniği diğer seslerde de kullanarak hızlıca okuma ve yazmayı öğrenmektedir. Oysa Fransızca okuma yazma öğrenen bir öğrenci harfin kurallara uymayan biçimlerini de öğrenmek zorunda kalmaktadır. Örneğin Fransız öğrenci *carotte* yazarken iki « tt » *échalote*

yazarken tek « t » yazılması gerektiğini de öğrenmek durumundadır. Bu durum öğrenciyi çok sayıda ek bilgileri de öğrenmeye ve uygulamaya zorlamaktadır (Québec, 2011). Bu nedenle İngilizce ve Fransızca gibi dillerde öğrenciler okuma becerilerini daha geç yani 2-3 yıl sonra geliştirmektedirler. Bu dillerin ses yapısı okumanın zihinsel sunumunu etkilemekte, sesleri tanıma ve birleştirme işleyişini bölmektedir. Bu durum kelimeleri tanıma ve anlamayı zorlaştırmaktadır. İtalyan okuyucular okurken sesleri hızlıca tanımakta, birleştirmekte ve anlamaktadır. Böylece daha geniş ve üst düzey zihin becerilerini harekete geçirerek okuma becerilerini geliştirmektedir. Oysa İngiliz okuyucular bunu yapamamaktadır(Dehaene,2008).

Türkçedeki ses-harf ilişkisi kelime tanımayı ve okuma sürecini de kolaylaştırmaktadır. Seslerle harfler arasındaki düzenli ilişkiler kelimelerin zihinde tutulmasını sağlamakta, yazıda sık geçen 4-5 harfli kelimelerin çoğunu anında tanımayı getirmektedir. Böylece akıcı okuma ile öğrencinin bilmediği ve ilk kez gördüğü kelimelerin okunması kolay olmaktadır. Oysa kelime tanıma ve okuma bazı dillerde önemli bir sorun olmakta, çoğu kelimenin başı, ortası ve sonundaki harfler okunmamaktadır. Örneğin Fransızca kelimelerin başındaki harfler % 96, ortasındakiler % 80, sonundakiler ise % 92 oranında okunmaktadır. Yazmada ise kelimelerin başında % 91, ortasında % 76, sonunda ise % 45 oranında ses harf ilişkisi kurulmaktadır. Fransızca "femme" kelimesi (fam), "monsieur" kelimesi (mösyö), "est" ise (e) olarak okunmaktadır (Peereman vd,2007). Türkçe bu yönüyle kelime tanıma ve okuma sürecinde öğrencilere büyük kolaylık sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi Türkçedeki ses-harf ilişkisi beynin çalışma sistemine çok uygun olmakta ve bu durum okuma ve yazma öğretiminde büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Batı dillerinde olduğu gibi Türkçede uzun ve yorucu dikte (söyleneni yazma) çalışmaları yapılmamaktadır. Öğrenci duyduğu sesin karşılığı olan harfi hızlıca yazmakta, gördüğü harfin karşılığı olan sesi de çıkarabilmektedir. Böylece öğrenciler ses ile yazı sistemi arasındaki benzerlikleri görmekte, sözlü dilden yazılı dile daha kolay geçmektedirler. Bu süreçte sesleri, harfleri, heceleri ve kelimeleri eşleştirme, sıralama, birleştirme, sınıflama gibi işlemler zihinsel becerileri geliştirici olmaktadır.

Hece ve Kelime Tanıma: Bazı dillerde kelimelerin başında kullanılan onları tanımlayan le,la,the gibi kelimeler (articles) bulunmaktadır. Article, Fransızca'da isimlerin önüne gelen ve cinsiyet özelliği katan "tanımlıklardır". Bunlar İngilizce'deki "the" gibi düşünülebilir. Görevleri aynı değil fakat ikisinin de bir kelime anlamı yoktur. Yani "le,la"'nın kelime anlamı olmadığı gibi "the" 'nında bir kelime anlamı yoktur. Her ismin önüne kendine ait bir tanımlık gelir. Bu tanımlıklar (articles) geldiği ismin çoğul-tekil-genel gibi durumlarına göre değişir. Kelimenin çoğul ve tekil kullanımını etkiler. Öğrenci kelimeyle birlikte hem bu tanımlıkları hem de değişik durumlarda nasıl kullanıldığını öğrenmek zorundadır. Oysa Türkçemizde böyle bir uygulama yoktur.

Beynimiz kelimeyi bütün olarak değil harflerini tek tek inceleyerek ve birleştirerek tanımaktadır. Beynin kelime tanımadaki bu işleyişi eklemeli dillerde kelimeleri tanımak için uygun olmaktadır. Bir başka ifadeyle Türkçenin eklemeli bir dil olması, kelimelerin çoğunun sondan eklemelerle üretilmesi, beynin kelime tanıma işleyişi ile örtüşmekte ve bu süreci kolaylaştırmaktadır. Böylece Türkçede kelimeleri tanıma, okuma, anlama ve zihinsel becerileri geliştirme daha kolay olmaktadır. Bu durum OCDE tarafından yürütülen PISA (Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme) araştırmalarında gündeme gelmiştir. PISA araştırmalarına çeşitli ülkelerden 15 yaşındaki öğrenciler katılmakta ve okumada anlama, düşünceleri analiz edebilme, sorun çözme, akıl yürütme gibi beceriler ölçülmektedir. Bu araştırmalar 2000, 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarında yapılmış, hepsinde okuma alanında ortalama 60 ülke arasından en yüksek başarıya Finlandiya ve Kore ulaşmıştır. Bu sonuçlar

Fince, Korece gibi eklemeli dillerin okuma ve zihin becerilerini geliştirme yönüyle diğer dillerden daha üstün olduğunu ortaya koymuştur. Türkçede de aynı başarıya ulaşmak mümkündür.

Hece ve Kelime Türetme: Eklemeli dillerin en önemli özelliklerinden biri de hece ve kelime üretmeye uygun olmasıdır. Türkçede kökten kelime türetildiği gibi türetilmiş kelimelere yeniden ekleme yaparak kelime üretmek de mümkündür. Türetme veya çekim sırasında kökte bir değişme olmaz. Köklerle ekler birbirinden kolaylıkla ayrılabilir. Bu durum okuma yazma öğretimine ve zihinsel sözlük oluşturmaya büyük kolaylık sağlamaktadır. İşlek ve anlamlı hecelerin çok olması okuma yazma öğretim sürecinde kelime, cümle ve metin üretmeyi kolaylaştırmaktadır. Türkçede hece ve kelimeler deneysel olarak sesleri birbirine ekleyerek kolayca üretilmektedir. Bu durum hem okuma ve yazma becerilerini hem de zihin becerilerini geliştirmektedir. Kelimeye eklenen her ses ve hece kelimenin anlamını değiştirdiğinden kelimeyi anlamak için daha dikkatli okumayı gerektirmektedir. Böylece dikkat ve göz becerileri de gelişmektedir.

Zihinsel Sözlük Geliştirme: Zihinsel sözlük genel anlamda beynimizin bir bölümü olarak tanımlanmakta ve burada kelimelerle ilgili bilgiler (ses, anlam, yazım vb.) saklanmaktadır (Holender, 1988). Zihinsel sözlüğe dinleme ve okuma yoluyla alınan anlamlı heceler ve kelimeler aktarılmakta, konuşma ve yazmada bu kelimeler kullanılmaktadır**.** Zihinsel sözlük dinleme yoluyla oluşturulmakta, okuma-yazmayla zenginleştirilmektedir. Zihinsel sözlüğün gelişimini açıklamak için iki teori geliştirilmiştir. Birinci teori, zihinsel sözlüğün temelini anlamlı hecelerin oluşturduğunu öne sürmektedir. Beynimiz önce anlamlı heceleri kaydetmekte daha sonra bunların başına veya sonuna eklemeler yaparak kelimeleri (örneğin, el,ele,el ele, gibi) oluşturmaktadır. Yani beynimiz çeşitli etkinliklerle kelimeler üretmekte ve zihinsel sözlüğü bunlara dayalı olarak oluşturmaktadır. İkinci teori ise zihinsel sözlüğün temelini tam kelimelerin oluşturduğunu iddia etmektedir. Bu teoriye göre kelimelerin değişik biçimleri yani tekil, çoğul, türetilmiş vb.(örneğin, kalem, kalemler, kalemlik, gibi) birbirinden bağımsız olarak zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Bu süreç beynimizde çeşitli işlemlerle gerçekleştirilmekte ve kelimeler tıpkı bir sözlüğe yazıldığı gibi yazılmaktadır (Güneş,2014, Fayol, Gombert vd, 2000).Bu teoriler Türkçenin zihinsel sözlüğü geliştirmek için uygun bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Metin Özellikleri: Her dilin kendine özgü bir söz dizim yapısı vardır. Kelimelerin cümleler biçiminde dizilişi, cümle yapısı ve türleri farklıdır. Söz dizim yapılarında temel kelimelerin yanında dil ve dile ilişkin süslemeler bulunmaktadır. Söz kalabalığı da denilen bu durum kelimelerden önce ve sonra kullanılan gereksiz dil bilgisi ilaveleri, bazı kelimelerin alışkanlık gereği yinelenmesi vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Cümle düzeyindeki bu süslemelerin bazıları çok gerekli değildir. Metin düzeyine gelince bu tür süslemeler biraz daha büyümektedir. Metin düzeyinde süslemelerin oranı bazen % 10, bazen % 20, 30 hatta % 40 düzeyine çıkmaktadır. Bu süslemeler okurken zaman almakta, okuyucuyu oyalamakta ve anlamdan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda dil öğretimine gereksiz yük getirmekte, öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Metinlerde kullanılan bu süslemelerin oranını belirlemek için Shannon ve Oliver çeşitli araştırmalar yaptılar. Araştırma sonunda İngilizce metinlerdeki kelimelerin % 50"sinin süsleme olduğunu belirlediler. Abraham Moles ise Fransızca metinler üzerinde çalıştı ve Fransızca metinlerdeki kelimelerin % 55'inin süsleme olduğunu ortaya çıkardı (Richaudeau, 2004, Güneş 2015).Görüldüğü gibi dil ve dile ilişkin süslemelerin fazla olması dil öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Anlama Kolaylığı: Türkçe sistemli, düzenli ve kurallı bir dildir. Türkçenin düzenli ve kurallı olması, sözlü ve yazılı metinlerde mantık zincirinin daha kolay yakalanmasını getirmektedir. Bu durum okuma ve tahmin etme çalışmalarında kendini göstermektedir. Türkçe metinlerde gelecek kelimeyi, cümleyi, düşünceyi, olayı vb. tahmin etmek kolay olmaktadır. Bu özellikler Türkçeyi ezberlenen bir dil olmaktan çıkarmakta ve mantık yürütülen bir dil haline getirmektedir. Bu durum hızlı okuma ve anlama becerilerini de geliştirici olmaktadır. Türkçe metinler daha hızlı okunmaktadır. Kısaca Türkçenin öğretim üstünlükleri sadece bunlarla sınırlı değildir. Burada önemli görülenler verilmiştir.

3.SONUÇ

Türkçemiz ses, kelime ve dil yapısı yönüyle çeşitli zenginliklere sahip sondan eklemeli bir dildir. Günümüz araştırmaları 'Türkçenin beynin işleyişine uygun ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını' göstermektedir. Özellikle ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikler hem zihinsel becerileri geliştirmekte hem de eğitim öğretim sürecinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçe çoğu dile göre daha kolay öğrenilmektedir. Bu durum Türkçemize öğretim üstünlüğü sağlamakta, yeni düşünceler üretme, sorgulama ve zihni yapılandırmaya katkı sağlamaktadır. Tarihsel süreç içerisinde Türkçemizin büyük filozofların ve bilim adamlarının dili olması bunun açık göstergesi olmaktadır.

Türkçemizi gelecek nesillere iyi öğretmek, uluslararası düzeyde başarılı olmak ve bilim dili yapmak için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde öğrencilerde dil ve zihinsel becerileri geliştirici Türkçe öğretimine ağırlık verilmelidir. Öğretmen yetiştirme üzerinde durulmalı ve Türkçe öğretmenlerinin nitelikli yetişmesine özen gösterilmelidir. Türkçeyi bilim dili yapmak için bilimsel araştırma ve yayınlara öncelik verilmelidir. Türkçenin üstünlükleri, zihinsel becerileri geliştirme özellikleri ve öğrenme kolaylıkları hakkında araştırmalar yapılmalı ve yayınlanmalıdır.

Kaynaklar

K Ammon, Ulrich.(2001). L'anglais, puissance mondiale ? - Dossier : les langues européennes, Revue: Culture**,** http:// www.leforum.de/artman/publısh/article_166

Bjeljac-Babic, Ranka. (2000). *6 000 Langues: Un Patrimoine en Danger* , Dossier: Guerre et paix des langues, Le Courrier de l'UNESCO, Avril 2000, s:17-20.

Conseil de l'Europe(2006).La place de la languematernelle dans l'enseignementscolaire, Rapport de Commission de la culture, de la science et de l'éducation, RapporteurM.JacquesLegendre, 7 février 2006 Doc. 10837, France.

Dehaene,M. Stanislas **(**2008).*Psychologie cognitive expérimentale,* Imprimerie CHIRAT,France

Frath, P.(2010) Plurilinguisme et DéveloppementduFrançais, de l'allemand et desAutresLangues, Université de ReimsChampagne-Ardenne,France, CIRLEP,Erişim tarihi:2010

Güneş,Firdevs (2015).*Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama,* PegemA Yayınları.

Güneş,Firdevs (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller,* Pegem A Yayınları.

Gombert, JE., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2. Paris* : Nathan Pédagogie.

Holender, D. (1988). *Représentations phonologiques dans la compréhension et dans la prononciation des mots écrits*. Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage, 6, 31-84.

Klann-Delius, Gisela, Kauschke, Christina (2005) "Characteristics of maternal input and its relation to children's vocabulary development - study on word production and frequency of word categories in German child-directed speech, paper presented at the "X.

International Congress for the Study of Child Language" in Berlin.
Laponce, Jean A. (1984). Langue et Territoire, Centre İnternational de Recherche sur le Bilinguisme,les Presses de l'Université Laval,Canada
Le Petit Robert (2016).Dictionaire Le Petit Robert de la langue française *www.lerobert.com/*
Leclerc, Jacques (2009).*L'aménagement linguistique dans le monde***?** http:// www.tlfq. ulaval.ca
OCDE,CERI, Ministère de l'Éducation de l'Ontario,(2007).*Recherche sur le cerveau, apprentissages et acquisition de la lecture,* Le 21 février 2007, Toronto, Canada
OCDE (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, 18.06.2007,CERİ, OCDE.
Peereman, R., Lété ,B. Sprenger-Charolles ,L.(2007). Manulex-Infra: Distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, infra-lexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, *39*, pp. 593-603.
Pellegrino, F.(2012). *Syllabic Information Rate: A Cross-Language Approach,* 'Dynamique Du Langage' Laboratory CNRS & University of Lyon (Université Lyon 2) ASLAN Advanced Studies on Language Complexity
Pellegrino, F., Coupé, C. ve Marsico, E.(2012). *Les langues dumonde: un même débit d'information*, Linguistique, Pour la Science, n°420, Octobre.
Pellegrino, F., Coupé, C. & Marsico, E., (2011), "A cross-language perspective on speech information rate", *Language*, 87:3, pp. 539-558
Poth, J. (2000). Éloge du plurilinguisme, Dossier: Guerre et paix des langues , Le Courrier de l'UNESCO ,Avril 2000
Québec (2011).*Écrire Au Primaire,Programme de recherche sur l'écriture*,Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport,Bibliothèque et Archives Canada.
Richaudeau,F.(2004). Methodes de *Lecture Rapide*,Editions RETZ,Paris.
Roland, J., Breton, L. (2000). *La suprématie de l'anglais est- elle inéluctable ?,* Dossier: Guerre et paix des langues, Le Courrier de l'UNESCO, Avril 2000.
Zellner, B. (1998). Caractérisation du débit de parole en français. *Acte des XXIIèmes Journées d'Etude sur la Parole (JEP 98)* Martigny, Suisse.